SPRACHEN UND LEBENSWELTEN
Studien zur kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik
1

Veronika Elisabeth Künkel – Silvia Bonacchi
Daniel Hugo Rellstab – Jörg Roche
Gesine Lenore Schiewer – Joachim Warmbold (Hrsg.)

Linguistik der Interkulturalität

Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes

Ergon

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Veronika Elisabeth Künkel – Silvia Bonacchi
Daniel Hugo Rellstab – Jörg Roche
Gesine Lenore Schiewer – Joachim Warmbold (Hrsg.)

Linguistik der Interkulturalität

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

SPRACHEN UND LEBENSWELTEN

STUDIEN ZUR KULTURWISSENSCHAFTLICH-INTERKULTURELLEN LINGUISTIK

Herausgegeben
von
Silvia Bonacchi, Daniel Hugo Rellstab, Jörg Roche,
Gesine Lenore Schiewer, Joachim Warmbold

BAND 1

ERGON VERLAG

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Veronika Elisabeth Künkel – Silvia Bonacchi
Daniel Hugo Rellstab – Jörg Roche
Gesine Lenore Schiewer – Joachim Warmbold (Hrsg.)

Linguistik der Interkulturalität

Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes

ERGON VERLAG

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Diese Publikation wurde gefördert mit Mitteln des Open-Access-Förderprogramms
der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von
Ergon – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.ergon-verlag.de

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

Umschlaggestaltung: Jan von Hugo

ISBN (Print): 978-3-98740-086-5
ISBN (ePDF): 978-3-98740-087-2

DOI: https://doi.org/10.5771/9783987400872

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung
4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhalt

Gesine Lenore Schiewer, Silvia Bonacchi, Daniel Hugo Rellstab, Jörg Roche, Joachim Warmbold, Veronika Elisabeth Künkel
Sprachen und Lebenswelten. Studien zur kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik. Einleitung in die Reihe 7

Veronika Elisabeth Künkel, Gesine Lenore Schiewer, Silvia Bonacchi, Daniel Hugo Rellstab, Jörg Roche, Joachim Warmbold
Linguistik der Interkulturalität. Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Einleitung in den Band 19

I. Auftakt: Traditionslinien und aktuelle Zugänge der Interkulturellen Linguistik

Marek Cieszkowski
Sprache als polare Struktur zwischen Schöpfung und Entwicklung. Kulturelle Grundlagen einer Philosophie der Sprache bei Karl Vossler 31

Yonatan Mendel
Arabic in German? The German Origins of Arabic Instruction in Israel 49

Waldemar Czachur
Linguistische Erinnerungsforschung. Eine theoretische Verortung 67

Mohcine Ait Ramdan
Lexikalische Bedeutung zwischen universeller Prägung und kultureller Varianz 99

Veronika Elisabeth Künkel
Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur. Parameter einer Theorie kommunikativen Handelns und ihre Perspektiven für eine Linguistik der Interkulturalität 125

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

II. Schlaglichter: Interkulturell-linguistische Perspektiven auf Sprache und Kontexte ihrer Vermittlung

Laura Lemarque/Ferran Suñer/Françoise Gallez/Manon Hermann
Multimodale Metaphern in der Werbung: Der Einfluss von individuellen und soziokulturellen Faktoren auf die Wahrnehmung von Humor 159

Björn Laser
Juxtaposed: Comics als Verhandlungsräume von Mehrsprachigkeit 183

Silvia Bonacchi
„Antworten Sie, Professor!“ Fremdsprachliche (Un)höflichkeitskompetenz im universitären Fremdsprachenunterricht 215

Daniel Hugo Rellstab
Sprachenlernen und Spracherhalt geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Berlin – die Perspektive der Mütter 235

III. Akademische Selbstbetrachtungen oder: Wie interkulturell ist die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik?

Jörg Roche
Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen 263

Giulia Pelillo-Hestermeyer
Undoing (B)Orders: Der Beitrag einer kulturwissenschaftlichen Linguistik zur Stärkung transkultureller Zugehörigkeiten und Wissensräume 283

Gesine Lenore Schiewer
Philologische Rationalität, Pluralität. Von der Mehrsprachigkeit zur Weltbürgerschaft? 307

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sprachen und Lebenswelten. Studien zur kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik. Einleitung in die Reihe

Gesine Lenore Schiewer, Silvia Bonacchi, Daniel Hugo Rellstab, Jörg Roche, Joachim Warmbold, Veronika Elisabeth Künkel

> *Sprache ist nicht statisch, Familiensprachen und Muttersprachen können sich ändern, ob als Folge von Migration, Vertreibung und Kriegen oder einer Liebe wegen. Selbst im hohen Alter ist ein Sprachwechsel möglich. In meiner Familie wechselte man die Sprachen, Länder und Alphabete mehrmals, manchmal sogar innerhalb von wenigen Jahren und ohne überhaupt die eigene Wohnung zu verlassen. Familiengeschichten, Erinnerungen und Menschen gingen dabei verloren, manche Erinnerungen wurden willentlich ausgelöscht, andere konnten gerettet und weitergegeben werden. Dass ausgerechnet Deutsch die erste Sprache meiner Kinder werden würde, ist nicht frei von historischer Ironie. (Grjasnowa 2021: 12-13)*

Die kurze Textstelle aus Olga Grjasnowas Essayband *Die Macht der Mehrsprachigkeit* (2021) schildert eindrücklich, wie sehr – die für die Reihe titelgebenden – *Sprachen und Lebenswelten* miteinander verknüpft sind. Sprachen werden dabei als dynamische Gebilde betrachtet, die dem Einfluss lebensweltlicher Gegebenheiten ebenso unterliegen wie sie sie ihrerseits auch mitprägen und ihre Wandelbarkeit u.a. existenziellen Grundfragen, gar Notlagen ‚verdanken'. Daneben verweist Grjasnowa (2021: 13) im gleichen Zusammenhang aber auch auf „ungeahnte Möglichkeiten und viele Türen", die neue Sprachen öffnen könnten, und zwar „oft gerade dann, wenn man gar nicht damit rechnet". Für eine kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik, die sich dieses Komplexes von *Sprachen und Lebenswelten* annehmen möchte, folgt daraus, dass zu ihren Forschungs- und Aufgabenbereichen sowohl Prozesse der Anregung, Kooperation, Akzeptanz und Toleranz als auch Momente des Konflikts, der Ablehnung, Konkurrenz und Dissonanz zählen. Allein die zitierten Stellen aus Grjasnowa (2021) deuten bereits den Facettenreichtum einer kulturwissenschaftlich-interkulturell orientierten Sprachwissenschaft an, dem die Reihe gebündelt Sichtbarkeit und Raum bieten möchte.

1. *Sprachen im Bezugsfeld von Menschen und kulturellen Lebenswelten als Gegenstand der Forschung*

Der nachfolgend nähere Blick auf *Sprachen und Lebenswelten* sowie das Feld der *kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik* zeigt, wie vielfältig sich

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

neben den Themen und Gegenständen auch entsprechende theoretische und methodische Annäherungen darstellen.

Um dies zu demonstrieren, soll zunächst schlaglichtartig das „Kosmion selbstverständlich gegebenen Sinnes“ (Srubar 2009b: 163) beleuchtet werden, als das Alfred Schütz in phänomenologischem Zugang die Lebenswelt versteht. Während dieser sich v.a. protosoziologisch mit den Strukturen der Lebenswelt (Schütz/Luckmann 2003) beschäftigte (vgl. Eberle 2003: 297-303), schlägt Srubar (2009a; 2009b) einen für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik aufschlussreichen Weg mit anderer Schwerpunktsetzung ein. Er betrachtet die Lebenswelt als ein „Produkt des konkreten Vollzugs“ (Srubar 2009a: 67) der von Alfred Schütz erarbeiteten Konstitutionsmechanismen, wodurch diese in ihrer jeweils spezifisch zeitlich-historischen Gestalt empirisch „nur in Form konkreter Kulturwelten und ihrer unterschiedlichen Kulturformen anzutreffen“ (Srubar 2009: 67a) ist. Damit geht ein Verständnis von Kultur einher, für das sowohl der bereits bei Schütz/Luckmann (2003) zentrale Wissensvorrat, darüber hinaus aber in weitaus stärkerem Maß auch die Kommunikation und Zeichenhaftigkeit von Bedeutung sind:

> 1. Als Variation bzw. Selektion von Denken, Handeln und Fühlen kann Kultur nur bestehen, wenn sie als Wissen präsent ist. Sie stellt also einen Wissensvorrat und zwar wohl einen kollektiven Wissensvorrat dar.
> 2. Wissen generiert sich als Prozess der Interaktion und Kommunikation mit Objekten und anderen, d.h. pragmatisch und diskursiv.
> 3. Die kollektive Herkunft und die intersubjektive Präsenz des Wissensvorrats setzen seine Objektivierung in Zeichensystemen voraus, deren Kommunizierbarkeit wiederum Medien voraussetzt. (Srubar 2009a: 67)

Kultur und der damit verbundene Wissensvorrat gehen demnach zwar weiterhin auch aus subjektiven Sinnzuschreibungen hervor, bilden sich aber in ihren konkreten „pragmatischen Variationen“ (Srubar 2009a: 68) erst in Interaktions- und Kommunikationsräumen aus, und zwar beeinflusst von den jeweils bestehenden räumlichen, zeitlichen und sozialen Gegebenheiten. Voraussetzung hierfür sind Zeichensysteme und ihre Kommunizierbarkeit in Diskursen und Medien. Zwar betont Srubar (2009a: 68), dass diese Mechanismen der Wissenserzeugung „nicht rein sprachlich sein können“ und vielmehr auf verschiedenen Ebenen (Denken, Handeln, diverse Zeichensysteme, Interaktionen und Diskurse) performativ angesiedelt seien. Doch wird auch deutlich, dass Sprache für die Konstitution von Kulturwelten als je spezifisch ausgeprägte kollektive Wissensvorräte – deren Elemente im Übrigen keineswegs homogen, sondern von „Heterogenität, gegenseitige[r] Transzendenz sowie Inkongruenz“ (Srubar 2009b: 163) geprägt seien – eine tragende Rolle spielt. Der Bedeutung von Sprache als ‚Archiv‘ von Semantiken und Epistemen nachzugehen, die dadurch notwendigen Prozesse „alltäglichen Übersetzens“ (Srubar 2009b: 166) innerhalb von sowie zwischen Kulturwelten zu rekonstruieren und dabei die oben genannten Momente des Konflikts einerseits und Verstehens andererseits mit

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

ihren Ambiguitäten und Konsequenzen für von sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Gesellschaften und Wissensräumen herauszuarbeiten, wird hier als zentrale Aufgabe einer kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik und ihrer Auseinandersetzung mit Sprachen und Lebenswelt betrachtet.

Weitaus weniger in den umgangssprachlichen wie auch ‚umgangswissenschaftlichen'[1] Gebrauch eingegangen, aber für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik gleichermaßen relevant, ist der Begriff der Lebensform, der durchaus als das pragmatistische Gegenstück zum phänomenologisch begründeten Lebensweltbegriff verstanden werden kann (vgl. Sebald/Weyand 2012: 12). Während sich aus phänomenologischer Sicht Wissen primär der Zuwendung zur Lebenswelt in Bewusstseinsakten verdanke, sei die Lebensform im Sinne der *Philosophischen Untersuchungen* nach Ludwig Wittgenstein (1984) zuvorderst eine „intersubjektive Praxis" (Sebald/Weyand 2012: 12). Unter anderem auf diesen Überlegungen basierend entwickelt der Soziologe Joachim Renn (2004; 2008; 2014) seine sprachpragmatische Kulturtheorie, die eine weitere wichtige Perspektive für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik eröffnet. So bildet die oben erwähnte intersubjektive Praxis den Kern von Renns Theorie, wonach Kultur „keine Gesamtheit objektiver Gegenstände, nicht einfach ein System von Ideen oder subjektiven Einstellungen, […] sondern zuerst eine kollektive, besonders: *sprachliche* Praxis" (Renn: 2004: 430; Hervorh. V.E.K.) darstellt. Auch in diesem Fall kommt Sprache eine zentrale Rolle zu, wobei sie im Unterschied zu Srubar (2009a; 2009b) nicht als ‚Archiv' des kollektiven Wissensvorrats, sondern als vorrangiges Medium der kollektiv geteilten und auf impliziten Regeln basierenden Praxis, welche eine angemessene Teilhabe an dieser Praxis erst ermöglicht, verstanden wird (vgl. Renn 2014: 30-34). Demnach stellt Sprache auch hier das wesentliche Konstituens von Kultur dar, gleichzeitig lassen sich Unterschiede zwischen kulturellen Lebensformen dieser Perspektive nach auf wiederum unterschiedliche interaktiv hervorgebrachte und tradierte implizite Regeln des Sprechens zurückführen. Damit einher gehen jedoch keinesfalls die Abgeschlossenheit und Unzugänglichkeit kultureller Einheiten. Zwar würden „über den allmählichen praktischen Zugang zur performativen Kultur der anderen Seite" (Renn 2008: 119) zunächst v.a. Differenzen des „Situations- und Selbstverständnisses" (Renn 2008: 119) sichtbar. Doch ginge mit dem für diesen Zugang notwendigen Fremdsprachenerwerb inklusive des Hineinwachsens in die damit verbundenen impliziten Regeln (vgl. Renn 2008: 120) auch die Erfahrung einher, dass die Teilhabe an der Praxis möglich ist, obwohl dieses „praktische […] Können" (Renn 2008: 121) zunächst nicht explizit erklärbar ist. An anderer Stelle weist Renn (vgl. 2014: 41-43) zudem daraufhin, dass Begegnungen von Lebensformen immer auch das Potenzial böten, gemeinsame Handlungsweisen zu entwickeln, sich

[1] Siehe hierzu Linke (2016: 352), die diesen Ausdruck wiederum von Konrad Ehlich übernommen hat.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

aneinander zu verwandeln und sich im Zuge dessen zu verändern. Dabei wird nicht verschwiegen, dass dies auch einseitige bzw. „asymmetrische Prozesse" (Renn 2014: 42) beinhalten kann, deren machtbezogenen Dimensionen in allen Zusammenhängen – darunter internationalen und postkolonialen – besondere Aufmerksamkeit erfordern. Für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik bietet dieser pragmatistisch geprägte Ansatz den Hintergrund für mannigfaltige Anknüpfungspunkte, die u.a. die Auseinandersetzung mit typischen impliziten Regeln bestimmter kultureller Lebensformen, die Rekonstruktion von Prozessen des Übergangs in eine andere sprachliche Praxis inklusive ihrer symmetrischen oder auch asymmetrischen Annäherungen und die sich daraus ergebenen individuellen wie gesellschaftlichen Chancen und Problemlagen umfassen können.

Umrissen ist mit diesen einerseits wissens- und andererseits handlungsorientierten Zugängen zu Sprache und Kultur (bzw. Lebenswelt und Lebensform) eine Fokussierung, die Busse (vgl. 2016: 652) unter den Schlagworten *Episteme* und *Performanz* als zwei eng miteinander verbundene „Kernbereiche" (Busse 2016: 651) der kulturwissenschaftlichen Wende in den Sprachwissenschaften versteht. Eine Auseinandersetzung damit sei zum einen vielversprechend für tiefergehende Klärungen des in der kulturwissenschaftlichen Linguistik zwar viel beschworenen, jedoch nur selten näher analysierten Sprache-Kultur-Nexus (vgl. Künkel 2021: 39-62). Zum anderen verspricht er sich davon nähere Einblicke in die „*Strukturbedingungen* und *Reproduktionsbedingungen*" (Busse 2016: 652; Hervorh. i. Orig.) von Sprache und Kultur als weiteres Feld der kulturwissenschaftlich orientierten Sprachwissenschaft (vgl. auch Künkel 2021: 63-75). Für das Konzept der Reihe *Sprachen und Lebenswelten* bildet diese Konzeptualisierung eine richtungsweisende Blaupause, wobei ein für die pluralen Gesellschaften unserer Gegenwart wesentlicher Faktor anders als in den oben erwähnten wissenssoziologischen Überlegungen (vgl. Renn 2004; 2008; 2014; Srubar 2009a; 2009b) hierbei bislang zu wenig Aufmerksamkeit erfährt: die Rolle sprachlich-kultureller Vielfalt für kulturellen Wandel ebenso wie für kulturelle Beharrungskräfte. Unmittelbar damit verbunden ist die Frage, wie sich Prozesse der Differenzierung von Lebenswelten bzw. Lebensformen rekonstruieren lassen und damit ein nicht nur *kulturwissenschaftlich*, sondern auch *interkulturell linguistischer* Beitrag zu Fragen des Zusammenhalts in von Pluralität geprägten Gesellschaften geleistet werden kann. Wie oben gilt auch hier, Prozesse der Auseinandersetzung, der Konkurrenz und des Konflikts genauso zu berücksichtigen wie Momente des friedvollen Zusammenlebens.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. *Spektrum kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik*

Dieses Unterfangen ist ausdrücklich in folgenden größeren Kontext einzuordnen, in dem bereits seit mehreren Dekaden disziplinübergreifend sowohl kulturwissenschaftliche als auch interkulturell ausgerichtete Forschungsansätze stetig zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Dies gilt sowohl für eine ganze Reihe solcher Fachrichtungen, die üblicherweise an geisteswissenschaftlichen, sprach-, literatur-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten vertreten sind, als auch beispielsweise in Zusammenhängen Interkultureller Pädagogik sowie internationaler Rechts- und Wirtschaftswissenschaft.

Dabei handelt es sich bei dem großen Feld der Kulturwissenschaften mit seinen vielfältig ausdifferenzierten Richtungen um Ansätze, die zumindest in einem Punkt konvergieren, nämlich der mehr oder weniger ausgeprägten Bezugnahme auf den *linguistic turn* der Sprachphilosophie Richard Rortys. In möglichst kurzer Formulierung lässt sich der gemeinsame Nenner der kulturwissenschaftlichen Orientierungen im Verständnis von ‚Kultur als sprachlicher Konstruktion' finden. Ergänzt wird dieser Zugang um die Komponente der Interkulturalität zu dem Untersuchungsfeld ‚Sprach*en* und Kultur*en* im Austausch. Was bedeutet das nun genau?

Prozesse disziplinärer Ausdifferenzierung

Wie in vielen Disziplinen war es auch in der Linguistik ein langer Weg zu einem Theorie- und Methodenpluralismus, der mit jahrzehntelangen Diskussionen einher ging, die teilweise scharf geführt wurden. Beispielsweise kann an die Kämpfe um Deutungshoheit unter den verschiedenen Schulen der Saussure-Interpretationen erinnert werden oder die unter Vertreterinnen und Vertretern der Generativen Grammatik einerseits und anderer Ausrichtungen andererseits.

Stellt man nun die Frage, wie in der Linguistik als ‚Wissenschaft von der Sprache' ihr zentraler Gegenstand untersucht wird, sieht man sich tatsächlich einer großen Vielfalt wissenschaftlicher Fragestellungen gegenüber. Diese Vielfalt ergibt sich nahezu zwangsläufig daraus, dass in der Sprache unter anderem „biologische, psychologische und gesellschaftlich-historische Determinanten [konvergieren]" (Hörmann 1967: 13). Der Gegenstandsbereichs der Linguistik wurde deswegen in der Wissenschaftsgeschichte des Faches manchmal bewusst breit angelegt. So gelangte beispielsweise Dieter Wunderlich im Zuge maßstabsetzender Theoriereflexionen der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zu folgender Einschätzung:

> Menschliche Sprache und ihre Manifestationen, ihre Funktion für den einzelnen und für die Gesellschaft, ihr Zusammenhang mit psychischen und physischen Faktoren, der Erwerb von Sprache und die Geschichte von Sprachen weisen so vielfältige Aspekte auf, daß es schwer ist – um nicht zu sagen aussichtslos –, einen Zusammenhang aller dieser Aspekte

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> herzustellen. [...] Zwar beanspruchen wir, daß letztlich ein Zusammenhang besteht; aus diesem globalen Anspruch allein lassen sich aber noch keine produktiven Fragestellungen ableiten. (Wunderlich 1974: 38)

Die Vielfältigkeit des Gegenstandsbereichs stellt für die Linguistik allerdings eine Herausforderung dar, denn als wissenschaftliche Disziplin erfordert sie einen klar definierten Zuschnitt der Fragestellungen, Theorien und Methoden. Soll der Komplexität des Gegenstandes einerseits und der erforderlichen Autonomie der Disziplin andererseits Rechnung getragen werden, ist jedoch die Verabsolutierung einzelner Konzeptionen und Forschungsansätze innerhalb des Faches zu vermeiden. In der Tat gibt es in der Linguistik sowohl synchron verschiedene koexistierende und konkurrierende Konzeptionen als auch diachron verschiedene historische Strömungen und Richtungen der Sprachwissenschaft. Das Fach ist also nicht auf einen einzigen Ansatz zu reduzieren, vielmehr stehen heute verschiedene Konzepte gleichberechtigt nebeneinander. Damit sind in der linguistischen Gegenstandsbestimmung nun weitreichende Spezifikationen möglich. Das heißt, dass die Sprachwissenschaft offen ist für neue produktive Fragestellungen und für die Behandlung der in diesem Rahmen gegebenen Vielfalt an Aspekten.

Angesichts dessen ist Orientierung erforderlich, wie sie etwa die Ausführungen des Romanisten und ausgewiesenen Wilhelm von Humboldt-Forschers Jürgen Trabant erlauben (vgl. Trabant 1996). Eine sorgfältige Lektüre auch der Text-Varianten in den Handschriften Humboldts ergibt für Trabant nämlich folgendes: Obwohl für Wilhelm von Humboldt Sprache grundsätzlich sowohl Kognition als auch Kommunikation zugleich ist, ferner sein Forschungsprogramm ausdrücklich ein empirisches zur Erforschung der historischen Sprachen der Welt und kein universalistisches Programm zur Erkundung der Sprache im Allgemeinen und schließlich Humboldts Methode hermeneutisch und nicht mathematisch-deduktiv ist, erlaube ein zweiter Blick auf seine Texte gerade nicht, die Berechtigung der kognitivistischen Fragestellungen in Zweifel zu ziehen. Eine Sprachwissenschaft mit universalistischen Grundannahmen wie die Generative Grammatik Noam Chomskys habe aus der Perspektive Humboldts gesehen ihre innere Berechtigung genau wie die historisch-empirische, die in Humboldts Programm im Vordergrund stehe. Was aus seinen Überlegungen aber vor allem hervorgehe, sei das folgende: Es müsse um *Vermittlung* gehen.

Dieser integrierende Ansatz des Sowohl-Als-Auch, den Trabant in Orientierung an Humboldt vertritt, ist sicher ein ganz entscheidender Aspekt und in seiner Bedeutung nicht zu bestreiten. Der zentrale Vermittlungspunkt dürfte jedoch auf einer anderen Ebene liegen: Jede Theorie – und das trifft auch auf jede naturwissenschaftliche Theorie zu – ist ihrerseits historisch verhaftet und steht in einem historischen Bedingungsgefüge. Mit der Berücksichtigung und der Klärung der jeweiligen historischen Kontextbedingungen von Theorien

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

verlieren sie zwangsläufig ihren Absolutheitsanspruch, werden sie relativ und insofern *per se* historisch. Damit rückt auch die jeweilige Hervorhebung des einen oder anderen Aspektes von Sprache in eine historisch-relative Dimension.

Sprachgeschichte, Sprachgeschichtsschreibung, Sprachbewusstsein in kultureller Perspektive

Grundlagen kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik sind recht eng verknüpft mit dem Bereich der Sprachgeschichte und Sprachgeschichtsschreibung. Und zwar wurde im Laufe des Nachdenkens darüber, wie es dazu kommt, dass Sprache sich verändert, immer wieder hervorgehoben, dass es das menschliche Handeln selbst sei mit den jeweiligen kontextuell und kulturell geprägten Kommunikationsbedürfnissen sowie den gesellschaftlichen Gegebenheiten, das Sprachveränderungen mit sich bringt. Diese Sicht geht einher mit entsprechenden Auffassungen davon, wie Sprachgeschichte zu schreiben ist, welche Faktoren dabei zu berücksichtigen und wie sie zu untersuchen sind. Ein besonders interessanter Aspekt ist dabei auch die Frage, wie sich überhaupt das Bewusstsein dafür ausgebildet habe, dass Sprache nicht ‚in Stein gemeißelt ist', sondern vielmehr grundsätzlich veränderlich sei.

Und zwar verhält es sich einem nach wie vor äußerst lesenswerten Beitrag von Peter von Polenz – in der ersten Auflage des HSK-Bandes *Sprachgeschichte*, der in der zweiten Auflage nicht mehr aufgenommen wurde, – zufolge so, dass es Ansätze zu einem Sprachgeschichtsbewusstsein – als Reflexion über Herkunft, Entwicklung, Epochen und Prestige der deutschen Sprache – in Deutschland schon seit der Zeit des Humanismus gab (vgl. Polenz 1984; Sonderegger 1992) Die Erklärung, die Peter von Polenz hierfür gibt, verdient dabei größte Aufmerksamkeit: Fehlende staatliche Einheit und die kulturelle Vormachtstellung von Latein und Französisch hätten mit sich gebracht, dass es im Zuge der Auseinandersetzung mit historischen Sprachverwandtschaften und Sprachkontinuitäten zur Ausbildung eines kulturellen Nationalbewusstseins kam. Damit kann festgehalten werden, dass Sprachreflexion mit einem kulturellen Bewusstsein zusammenhängen kann und dies bereits im 17. Jahrhundert im deutschen Sprachraum der Fall war. In den späteren Jahrhunderten sind dann Tendenzen zur Ablösung von der national fokussierten Komponente zu beobachten, das Bewusstsein für das kulturelle Moment als solches behielt jedoch weiterhin Bedeutung.

Dies erklärt auch, dass solche Ansätze, die die Geschichtlichkeit von Sprache berücksichtigen, in der Regel mehr oder weniger ausgeprägt mit solchen Ansätzen korrelieren, in denen Zusammenhänge von Sprache und Kultur Aufmerksamkeit erhalten. Der Grund hierfür liegt kurzgefasst darin, dass die beiden Dimensionen des Historischen und des Kulturellen grundsätzlich mit Variation,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Unterschiedlichkeit und Relativität verbunden sind. Dies macht sie grundsätzlich vergleichbar, auch insofern, als beide von Auffassungen der Universalität des Sprachlichen zu unterscheiden sind (vgl. hierzu die Unterscheidung von ‚historisch' und ‚systematisch' in der Wissenschaftstheorie).

Ein maßgeblicher Aspekt für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik besteht darin, dass in dieser Fachrichtung die wechselseitigen Relationen von Sprache und Kultur eine zentrale Rolle spielen, und zwar bei gleichzeitiger Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und interkulturellen Dimensionen. Ein bedeutender Einfluss geht dabei vom kommunikativen Handeln aus, dass Auswirkungen auf Wortschatz, Grammatik und pragmalinguistische Ebenen haben kann. Aus diesem Grund sind kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik, Kommunikationswissenschaft und Interkulturelle Kommunikationsforschung eng miteinander verzahnt und zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- Sprache und Kultur beziehungsweise Gesellschaft werden als komplexe Relationen mit Eckpunkten von Sprachstruktur, Sprachgebrauch, menschlichem Handeln, kulturellem Bewusstsein und gesellschaftspolitischen Dimensionen betrachtet.
- Sprachliche Handlungsmuster und Formen der Kommunikation werden in ihrer Prägung durch gesellschaftliche Kontexte beschrieben.
- Besondere Berücksichtigung finden dabei Veränderungen sowie neue sprachliche Handlungsmuster, Formen der Kommunikation beziehungsweise Kommunikativer Gattungen, Kommunikationsstile etc.
- Dabei werden solche Veränderungen und Neuerungen besonders berücksichtigt, die vor dem Hintergrund von Interaktionsprozessen zwischen Sprechern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen zu erklären sind, bei denen es im Zuge der Interaktion zu gegenseitigen Beeinflussungen kommt.
- Prozesse der Sensibilisierung bezüglich eigener kulturell-sprachlicher Prägungen und Selbstwahrnehmungen, die im Zuge und vor dem Hintergrund der Interaktion von Sprechern unterschiedlicher Sprachen und Kulturen erfolgen, werden untersucht.
- Fragen und Prozesse des Sprachverstehens finden Berücksichtigung.
- Sprachentwicklung und Kommunikationsgeschichte werden unter dem Aspekt von Prozessen des Sprachkontakts und der Mehrsprachigkeit untersucht.
- Die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik dieses Zuschnitts ist ein maßgebliches Dach auch für die Interkulturelle Kommunikationsforschung.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aktuelle Perspektiven kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik und Konzept der Reihe

Impulse für die Intensivierung linguistischer Forschung in kulturwissenschaftlicher und interkultureller Orientierung gab es um die Jahrtausendwende etwa von Fritz Hermanns (1999; 2003a; 2003b), Andreas Gardt (2003), Andreas Gardt, Ulrike Haß-Zumkehr und Thorsten Roelcke (1999), Angelika Linke und Susanne Günthner (2006), Dietrich Busse (vgl. u.a. Busse et al. 2005), Martin Wengeler (vgl. Wengeler 2006), Csaba Földes (u.a. 2003; 2009; 2011; 2014; 2017; 2018), Ludwig Jäger et al. (2016) und Veronika Elisabeth Künkel (2021), wo sich auch ein umfassend angelegter Forschungsüberblick findet (vgl. Künkel 2021: 33-62).

Die Herausgeberinnen und Herausgeber der hier mit dem ersten Band vorgestellten neuen Reihe im Ergon Verlag gehen davon aus, dass Prozesse gesellschaftlichen Wandels einschließlich der Entwicklungen in Globalem Lernen und Global Citizenship – wie der Erwerb von Bildung und Wissen jeder Art – auf der Fähigkeit zur differenzierten Kommunikation basieren. Durch Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben lernen wir Welten kennen, erweitern reale und imaginäre Räume, gestalten die Zukunft.

Ausgehend von Konzepten kulturwissenschaftlich und interkulturell akzentuierter Linguistik liegt erstmals mit *Sprachen und Lebenswelten. Studien zur kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik* eine entsprechende Schriftenreihe vor. Ziel ist die Förderung von Interkulturalität, Interdisziplinarität und Mehrsprachigkeit im Forschungsbereich von Sprachen und Lebenswelten. Das Spektrum umfasst insbesondere

- interkulturell-kulturwissenschaftlich orientierte system-, pragma- und diskurslinguistische Studien
- Untersuchungen an den Schnittstellen zu Kontaktlinguistik und Konfliktlinguistik
- sprach- und literaturwissenschaftliche Ansätze der Mehrsprachigkeitsforschung
- Bildungskontexte mit der Reflexion von Innovationsprozessen in Bildungs- und Kulturpolitik, z.B. Ansätze interkultureller Partizipativer Kommunikation und New Speakers
- inter- und transdisziplinäre Zugänge von Interkultureller Germanistik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Wissenschaftsdidaktik sowie Dialogdidaktik
- die Reflexion der Paradigmen der Linguistik sowie der Semantiken und Konzepte des Begriffs der ‚Lebenswelt' selbst in ihren variablen Ausprägungen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– Studien zu Sprache, Mensch und Lebenswelten in Philosophie, Rhetorik, Anthropologie, Philologie, (Kultur-)Semiotik, Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Als Plattform der Sprach-, Bildungs- und Kulturmittlung erscheinen die Bände in verschiedenen Sprachen.

Literatur

Busse, Dietrich/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (Hg.; 2005): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen.

Busse, Dietrich (2016): Einführung: Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Sprachwissenschaft. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 645-661.

Eberle, Thomas S. (1993): Schütz' Lebensweltanalyse: Soziologie oder Protosoziologie? In: Angelika Bäumer/Michael Benedikt (Hg.): Gelehrtenrepublik – Lebenswelt: Edmund Husserl und Alfred Schütz in der Krisis der phänomenologischen Bewegung. Wien: S. 293-320.

Földes, Csaba (2003): Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Wien.

Földes, Csaba (2009): Black Box ‚Interkulturalität'. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Wirkendes Wort 59, H. 3, S. 503-525.

Földes, Csaba (Hg.; 2011): Interkulturelle Linguistik im Aufbruch. Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode. Tübingen.

Földes, Csaba (Hg.; 2014): Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik. Tübingen.

Földes, Csaba (Hg.; 2017): Interkulturelle Linguistik als Forschungsorientierung in der mitteleuropäischen Germanistik. Tübingen.

Földes, Csaba (Hg.; 2018): Sprach- und Textkulturen – interkulturelle und vergleichende Konzepte. Tübingen.

Gardt, Andreas (2003): Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Ulrike Haß/Christoph König (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute. Göttingen, S. 271-288.

Gardt, Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.; 1999): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin/New York.

Grjasnowa, Olga (2021): Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt. Berlin.

Günthner, Susanne/Linke, Angelika (2006): Einleitung: Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 1/2, S. 1-27.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Hermanns, Fritz (1999): Sprache, Kultur und Identität. Reflexionen über drei Totalitätsbegriffe. In: Andreas Gardt/Ulrike Haß-Zumkeher/Thorsten Roelcke (Hg.): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin/New York, S. 351-391.

Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 363-373.

Hörmann, Hans (1967): Psychologie der Sprache. Springer.

Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hg.; 2016): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston.

Künkel, Veronika Elisabeth (2021): Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven. Berlin: Peter Lang.

Linke, Angelika (2016): Einführung: Kommunikation und Kulturalität. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 351-368.

Polenz, Peter von (1984): Deutsche Sprachgeschichte im Rahmen der Kulturgeschichte. In: Werner Besch/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Erster Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York, S. 1-7.

Renn, Joachim (2004): Perspektiven einer sprachpragmatischen Kulturtheorie. In: Friedrich Jäger/Jürgen Straub (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar, S. 430-448.

Renn, Joachim (2008): Performative Kultur. Zur methodischen Bezugnahme auf einen flüchtigen Gegenstand. In: Hamid Reza Yousefi/Klaus Fischer/Regine Kather/Peter Gerdsen (Hg.): Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen. Nordhausen, S. 97-126.

Renn, Joachim (2014): Performative Kultur und sprachpragmatische Soziologie. In: ders. (Hg): Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen I. Bielefeld, S. 13-50.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

Selbald, Gerd/Weyand, Jan (2012): Lebenswelt und Lebensform. In: Joachim Renn/Gerd Sebald/Jan Weyand (Hg.): Lebenswelt und Lebensform. Zum Verhältnis von Phänomenologie und Pragmatismus. Weilerswist, S. 7-18.

Sonderegger, Stefan (1992): Sprachtgeschichte und Kulturgeschichte, In: Vilmos Agel/Regina Hessky (Hg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen, S. 111-134.

Srubar, Ilja (2009a): Die pragmatische Lebensweltheorie als Grundlage interkulturellen Vergleichs. In: ders. (Hg.): Kultur und Semantik. Wiesbaden, S. 65-89.

Srubar, Ilja (2009b): Strukturen des Übersetzens und interkultureller Vergleich. In: ders. (Hg.): Kultur und Semantik. Wiesbaden, S. 155-178.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Trabant, Jürgen (1996): Wilhelm von Humboldts Akademiereden über die Sprache. In: Berichte und Abhandlungen. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2/1996, S. 309-343; online unter: https://d-nb.info/1238892469/34 [Stand: 31.10.2023].

Wengeler, Martin (2006): Linguistik als Kulturwissenschaft. Eine Einführung in diesen Band. In: ders. (Hg.): Linguistik als Kulturwissenschaft. Hildesheim/Zürich/New York, S. 1-23.

Wittgenstein, Ludwig (1984): Werkausgabe in 8 Bänden. Band 1: Tractatus logico-philologicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.

Wunderlich, Dieter (1974): Grundlagen der Linguistik. Reinbek.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Linguistik der Interkulturalität. Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Einleitung in den Band

Veronika Elisabeth Künkel, Gesine Lenore Schiewer, Silvia Bonacchi, Daniel Hugo Rellstab, Jörg Roche, Joachim Warmbold

1. Zielsetzungen

Wie aus der Einleitung in die Reihe *Sprachen und Lebenswelten* hervorgeht, sind Gegenstände, Fragestellungen und Methoden der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik äußerst facettenreich und vielfältig. Diesen Umstand aufzugreifen, ist das gesetzte Ziel für den einführenden ersten Band. Unter dem Titel *Linguistik der Interkulturalität. Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* geht es den Herausgeberinnen und Herausgebern bei der Konzeption des Bandes und der Auswahl der Beiträge darum, verschiedenste Dimensionen der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik sichtbar zu machen. Angestrebt wird damit weniger ein *Überblick*, der den Umfang eines einzelnen Sammelbands sprengen müsste. Vielmehr möchte der Band stattdessen *Einblicke* in mögliche Forschungsgegenstände, -fragen und -methoden geben, die sich mit

- Traditionslinien,
- aktuellen Zugängen, Theorien und Methoden,
- linguistischen Bezugsdisziplinen,
- interdisziplinären Schnittstellen,
- Anwendungsfeldern oder auch
- internationalen Dimensionen

beschäftigen.

Wie bereits in der Einleitung in die Reihe betont wird, verlieren „[m]it der Berücksichtigung und der Klärung der jeweiligen historischen Kontextbedingungen von Theorien […] [diese] zwangsläufig ihren Absolutheitsanspruch" (Schiewer et al. in diesem Band: 12-13). Dieser Überzeugung folgend, geht es auch im vorliegenden Band nicht um die Repräsentation bestimmter Schulen. Stattdessen sind hier solche Beiträge versammelt, die mit ihren spezifischen Zugriffen dem jeweils historisch vorgegebenen Zusammenspiel von Sprachen und Lebenswelten gerecht werden und damit ihren Gegenstand auch mitkonstituieren. Dies zeigt sich in Untersuchungen mit Bezug zu

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– den Positionen ausgewählter Vertreterinnen und Vertreter der Traditionslinien einer kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik,
– sprach-, kultur-, kommunikations- und medientheoretischen Fragen,
– relevanten Teildisziplinen der Linguistik wie der Mehrsprachigkeitsforschung und der Kognitiven Linguistik,
– Nachbardisziplinen wie Literaturwissenschaft, Emotions- und Konfliktforschung,
– angewandten Bereichen wie der Dialogdidaktik, Fremdsprachendidaktik und Sprachenpolitik und
– internationalen Räumen der Forschung und Anwendungspraxen.

Bevor die Beiträge des vorliegenden Bandes im Einzelnden unter Kapitel 3 präsentiert werden, soll zunächst schlaglichtartig der Fokus auf die beiden im Bandtitel zentralen Begrifflichkeiten – *Interkulturalität* und *Interdisziplinarität* – gerichtet werden: zum einen, um zu zeigen, welches Interkulturalitätsverständnis das Unterfangen dieser Aufsatzsammlung leitet; zum anderen, um die Bedeutung der Interdizplinariät für die Dimensionen eines Forschungsfeldes *Linguistik der Interkulturalität* herauszuarbeiten.

2. *Interkulturalität und Interdisziplinarität*

Interkulturalität

Beginnen wir mit *Interkulturalität* bzw. der titelgebenden *Linguistik der Interkulturalität*: Es handelt sich hierbei um ein Begriffskonglomerat, das sich auch schon bei Peter Raster (2002; 2008) – jedoch in einem sehr spezifischem Sinn – findet: Basierend auf frühen Arbeiten aus der Interkulturellen Philosophie (vgl. Mall 1995; Wimmer 1990) und fachkonstituierenden Überlegungen zur Interkulturellen Germanistik (vgl. Raster 2002: 59-60; Thum 1985; Wierlacher 1985; 1994) entwirft Raster (2002: 8; Hervorh. i. Orig.) in einem frühen programmatischen Vorschlag zur Interkulturellen Linguistik neben einer „*Linguistik der Interkulturalität* die Konzeption einer *Interkulturalität der Linguistik*". Während er Ersterer „all das, was aus sprachwissenschaftlicher Sicht an dem Phänomen der Kulturverschiedenheit festgestellt werden kann" (Raster 2002: 9), zuschreibt, solle sich Letztere primär der „Untersuchung der Verschiedenheit von Sprachwissenschaften selbst" (Raster 2002: 9) widmen. Die Linguistik der Interkulturalität wäre demnach entlang verschiedenster Ebenen des Sprachsystems für die Analyse von Unterschieden zwischen diversen Sprachen zuständig, wohingegen sich die Interkulturalität der Linguistik verschiedenen sog. „nichtwestliche[n] Traditionen der Sprachwissenschaft" (Raster 2002: 9-10) anzunehmen hätte. Von diesen werden, indem sie auf andere Sprachen übertragen würden, neue Einsichten in den Gegenstand *Sprache* erwartet.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Aus verschiedenen Gründen soll dieses Verständnis für den vorliegenden Band nicht übernommen werden: Zum einen ist der Aufgabenbereich der Linguistik der Interkulturalität nach Raster von Binarität und einem homogenen Kulturverständnis geprägt (vgl. Raster 2002: 26-27). Interkulturalität scheint sich im Gegenüberstellen von Sprachen, die direkt mit Kulturen gleichgesetzt werden, zu erschöpfen, ohne dabei Aspekte des Kontakts, Konflikts, Transfers oder gar der Hybridität zu berücksichtigen. Zum anderen stellt das Vorgehen der Interkulturalität der Linguistik im oben skizzierten Sinn ein stark selektierendes Unterfangen dar, da hierbei v.a. Grammatiktheorien nur einiger weniger Traditionen wie z.B. der klassisch arabischen fokussiert werden. Beide Ebenen, die gegenstandsbezogene wie die Meta-Ebene, werden in dieser Form der Vielfalt sprachlich-kulturellen Austauschs und den damit einhergehenden Ambivalenzen nicht gerecht.

Und doch ist es weit über den Hinweis auf begriffliche Überschneidungen hinaus hilfreich, auf Rasters Ausführungen aufmerksam zu machen. Denn sie geben nicht nur Anstoß zu einem weitergehenden Nachdenken über Interkulturalität als „Forschungsorientierung" (Földes 2009: 518) in der Linguistik, sondern machen auch auf die Dringlichkeit der Frage, wie interkulturell die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik selbst ist, aufmerksam. Allerdings muss hierfür nicht unbedingt die Unterscheidung in eine *Linguistik der Interkulturalität* einerseits und eine *Interkulturalität der Linguistik* andererseits aufrechterhalten werden. Denn wenn in Bezug auf Letzteres sprachwissenschaftliches Arbeiten in seinem Kern – nämlich als Prozess bzw. Produkt der Kommunikation – betrachtet wird, so stehen auch hier, ganz ähnlich wie für die Linguistik der Interkulturalität vorgeschlagen, die Sprache selbst, das sprachliche, häufig auch mehrsprachige Handeln und damit einhergehender Austausch im Zentrum. Eine derartige Sicht auf Sprachwissenschaft bedeutet nicht nur eine Erweiterung von Gegenständen, Fragen und Methoden, sondern schenkt darüber hinaus auch der *Sprachwissenschaft als kommunikativer Praxis* (Janich/Kalwa 2018) unter der Perspektive der *Interkulturalität* die notwendige Aufmerksamkeit.

Doch bleibt die Frage offen, welches Interkulturalitätsverständnis nun das ‚richtige' ist, um eine Linguistik der Interkulturalität zu betreiben – sei es nun mit Blick auf den Gegenstand *Sprache* oder auch die *Sprachwissenschaft* selbst. Insbesondere frühe Konzepte – wie beispielsweise das von Wierlacher (2003), um nur eines der populärsten zu nennen – sehen sich inzwischen mit verschiedenen Kritikpunkten konfrontiert, die sich teilweise auch mit oben Vorgebrachtem decken. Interkulturalität denke beispielsweise zu stark in Dichotomien und Binaritäten, sei v.a. am individuenzentrierten Verstehen orientiert, werde als politisches Schlagwort mit entsprechenden Zielvorgaben und praktischen Anwendungen wahrgenommen etc. (vgl. Földes 2009: 509, 513-514). Dass von diesen Kritikpunkten ausgehend mittlerweile eine ganze Reihe „differenzie-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rende[r], dynamische[r] und multiperspektivische[r]" Alternativen entwickelt wurde, die auch für die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik von Relevanz sind, zeigt Földes (vgl. 2009: 515-517; hier 515). Genannt werden im Zuge seiner Auseinandersetzung mit der *Black Box ‚Interkulturalität'* Wolfgang Welschs Transkulturalitätskonzept (2000) als Gegenbegriff zu Interkulturalität, Byung-Chul Hans Hyperkulturalität (2005) und das im Umfeld des Graduiertenkollegs *Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz* (FAU Erlangen-Nürnberg) entwickelte Transdifferenzkonzept (Kalscheuer/Allolio-Näcke 2008).

Für die Frage nach dem ‚richtigen' Interkulturalitätsverständnis ist diese exemplarische Auflistung nun insofern interessant, als sie die vielfältigen Forschungsorientierungen vor Augen führt, die sich allein anhand der drei genannten Begrifflichkeiten eröffnen. Damit verbundene Schlagworte reichen von „der Durchlässigkeit der Grenzen und der internen Heterogenität von Gesellschaft" (Földes 2009: 515) über „Links und Vernetzungen" und einem dadurch möglich werdenden „Nebeneinander verschiedener Denk- und Lebensformen" (Földes 2009: 516) bis hin zu „Pluralisierungs- oder Transkulturalisierungsprozessen" bei anhaltender „Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdwelt" (Földes 2009: 517). Sich bei diesem Facettenreichtum, der mit den genannten drei Alternativkonzepten bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, auf eine bestimmte Schule oder Richtung festzulegen, würde einer Beschränkung von Erkenntnis gleichkommen, wie sie Mittelstraß (2001) zwar etwas anders gelagert, aber doch ähnlich auch bei einem zu starren Verharren innerhalb disziplinärer Grenzen befürchtet (siehe unten). Deshalb kann und soll es im hier präsentierten Band *Linguistik der Interkulturalität* nicht darum gehen, den einen – für die Aufsatzsammlung oder gar die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik generell – ‚richtigen' Begriff festzulegen. Auch geht es nicht darum, bestimmte Begriffe aneinander zu messen oder gegeneinander auszuspielen. Vielmehr soll *Interkulturalität* in diesem Zusammenhang als ein heuristischer Begriff betrachtet werden, der es erlaubt, die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Sprachen und Lebenswelten als Kontinuum zwischen Stabilität und Wandel, Konkurrenz und Koexistenz, Reduktion und Anreicherung, Konflikt und Verständigung, Sprachideologie und gelebter sprachlicher Wirklichkeit über Zeiten und Orte hinweg zu untersuchen. Dass dies nicht nur die Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachgebrauch, sondern – angeregt durch Rasters Überlegungen zur *Interkulturalität der Linguistik* in abgewandelter Form – auch die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik selbst umfasst, ist an dieser Stelle zu betonen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Interdisziplinarität

Zu den frühen Initiativen, der *Interdisziplinarität* einen institutionellen Rahmen zu verschaffen, gehörte 1966 die Gründung des *Zentrums für interdisziplinäre Forschung* (ZiF) an der Universität Bielefeld (vgl. für einen Überblick Joas/Kippenberg 2005: 7-9). Zum 20. Geburtstag des Bielefelder Zentrums erschien 1987 ein von Jürgen Kocka herausgegebener Sammelband, in dem maßgebliche Positionen namhafter Fachvertreter präsentiert wurden, darunter der Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß, der sich über viele Jahre mit Inter- und Transdisziplinarität befasst hat und sie sogar als die zentrale Grundlage von Philosophie schlechthin betrachtet. Dabei möchte er ‚das Machen der Welt' mit ‚der Deutung der Welt' transdisziplinär verbunden wissen: Ingenieurleistungen, Technik und Konstruktion (das Machen der Welt) bündelt Mittelstraß in Anlehnung an Leonardo da Vinci im Begriff der „Leonardo-Welt" (Mittelstraß 2001: 9), während er Verstehensleistungen und Hermeutik (die Deutung der Welt) in Anlehnung an Gottfried Wilhelm Leibniz im Begriff der „Leibniz-Welt" (Mittelstraß 2001: 11) zusammenfasst. Beide Welten wünscht er in inter- bzw. transdisziplinärem Brückenschlag im Austausch zu sehen, denn er sieht insofern in Disziplinarität eine gewisse Gefahr, die darin bestehen könne, dass sie unter Umständen eine Beschränkung von Erkenntnis mit sich bringt.

Bei der Bearbeitung einer gemeinsamen Fragestellung in der interdisziplinären Kooperation verschiedener Disziplinen werden nun wissenschaftliche Methoden, Paradigmen, Probleme, Fragen etc. miteinander kombiniert und integriert. Interdisziplinäre Arbeit zielt darauf ab, die Summe der einzelnen disziplinären Resultate zu übertreffen (vgl. Jooß et al. 2014: 108). Zusätzlich wird häufig betont, dass bei der Interdisziplinarität jeweils von einer Leitwissenschaft und ihren zentralen Gegenständen ausgegangen wird, die dann mit Bezug auf eine bestimmte Fragestellung problembezogen durch weitere Wissenschaften unterstützt wird. Letztere können dann die Funktion so genannter Hilfswissenschaften erhalten. Häufig werden auch spezifische Methoden einer ‚Hilfswissenschaft' übernommen, so z.B. gesprächsanalytische Methoden der Linguistik und Diskursforschung in der Unterrichtsforschung.

Bei der Transdisziplinarität greifen in gewisser Weise Forschung und Praxis ineinander: Gesellschaftliche Probleme werden von der Wissenschaft aufgegriffen, in wissenschaftliche Fragestellungen übersetzt und domänenübergreifend bearbeitet. Damit kommt es zu einem Zusammenwirken von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen und außerwissenschaftlichen Akteuren. Hierbei werden verschiedene wissenschaftliche Methoden und praktisches Wissen integriert und kombiniert.

Beide Ansätze, also sowohl inter- als auch transdisziplinäre Vorgehensweisen, sind in der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik in unterschiedli-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

chem Maße präsent, wie auch die nachfolgende Einführung in die Beiträge dieses Bandes zeigen wird.

3. Zu den Beiträgen dieses Bandes

Welche Forschungsgegenstände, -fragen und -methoden im interkulturellen und gleichzeitig auch inter- bzw. transdisziplinären Zugriff in den Fokus linguistischer Auseinandersetzungen rücken können, zeigt die nachfolgende Zusammenfassung der Beiträge. Sie folgt der Gliederung des Bandes, die unterteilt ist in

I. Auftakt: Traditionslinien und aktuelle Zugänge der Interkulturellen Linguistik

II. Schlaglichter: Interkulturell-linguistische Perspektiven auf Sprache und Kontexte ihrer Vermittlung

III. Akademische Selbstbetrachtungen oder: Wie interkulturell ist die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik?

Alle drei Kapitel sind vom Gedanken der Interkulturalität und Interdisziplinarität geprägt, wobei der Schwerpunkt im ersten Teil auf historisch-theoretischen Überlegungen, im zweiten Teil auf verschiedenen Gegenständen einschließlich ihrer methodischen Erfassung und im dritten Teil schließlich auf Überlegungen zur kommunikativen Praxis der (Sprach-)Wissenschaft selbst liegt.

Den Beginn macht *Marek Cieszkowski*, der sich näher mit dem in der deutschen Sprachwissenschaft nur sehr wenig rezipierten Romanisten Karl Vossler (1872-1949) und dessen Abhandlung *Sprache als Schöpfung und Entwicklung* (1905) auseinandersetzt. Die Ausführungen legen nicht nur dessen sprachphilosophische Ideen offen, sondern arbeiten auch klar deren Impulse und Anknüpfungspunkte für Theoriebildungen der modernen kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik heraus.

Auch *Yonatan Mendel* thematisiert Traditionslinien, wenngleich in ganz anderem Kontext. Im Zentrum seines Beitrags stehen die Anfänge des Arabischunterrichts in der jüdischen Gemeinschaft in Palästina gegen Ende der osmanischen Herrschaft sowie dessen Weiterentwicklungen rund um die Gründung des Staates Israel in den 1940er Jahren. Dabei steht die Frage im Zentrum, welche Rolle hierfür der klassischen Philologie zukam, die über in Deutschland ausgebildete jüdische Akademiker nach Palästina und insbesondere an die 1913 gegründete *Hebräische Reali-Schule Haifa* sowie die 1925 gegründete *Hebräische Universität Jerusalem* gelangte.

Mit aktuellen theoretischen Zugängen zur kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik beschäftigen sich die anschließenden drei Beiträge des ersten Kapitels. So widmet sich *Waldemar Czachur* dem Komplex des kollektiven Gedächtnisses und Erinnerns, der Erinnerungskultur und Erinnerungsdiskursen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Anders als in vielen kulturwissenschaftlichen Ansätzen stehen bei ihm speziell die sprach- und kommunikationsbezogenen Aspekte des kollektiven bzw. kulturellen Gedächtnisses im Zentrum – mit dem Ziel, Konturen einer linguistischen Erinnerungsforschung theoretisch-konzeptuell wie auch gegenstandsbezogen-analytisch zu fundieren und ausgewählte Forschungsfelder aufzuzeigen.

Darauf folgt der Beitrag von *Mohcine Ait Ramdan*, der sich der kulturbedingten sprachspezifischen Emergenz der Bedeutung lexikalischer Einheiten widmet. Leitende These der Überlegungen ist, dass neben der generisch-universellen und der situativ-kontextuellen Bedeutung vor allem konventionalisierten Bedeutungsaspekten eine zentrale Rolle für die Klärung der Kulturspezifik semantischen Wissens zukommt. Wesentliche argumentative Stützen stammen von ausgewählten Ansätzen aus der kognitiven Anthropologie und der kognitiven Semantik.

Abgeschlossen wird das Auftaktkapitel von *Veronika Elisabeth Künkel*. Zunächst arbeitet sie im Beitrag u.a. mithilfe kommunikationstheoretischer Überlegungen aus der Soziologie Brennpunkte der Verflechtung zwischen Sprache und Kultur heraus, die anschließend der Identifizierung von Parametern einer (interkulturellen) Theorie der Kommunikation dienen. Diese bilden schließlich die Grundlage zur Formulierung von Desiderata für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung sowie von entsprechenden Vorschlägen für eine Linguistik der Interkulturalität.

Der darauf folgende Teil *Schlaglichter: Interkulturell-linguistische Perspektiven auf Sprache und Kontexte ihrer Vermittlung* widmet sich einer Auswahl der vielfältigen Gegenstände und Methoden empirischer Forschung. Dieser wird eingeleitet mit einem Beitrag von *Laura Lemarque, Ferran Suñer, Françoise Gallez* und *Manon Hermann.* Das Autorenteam stellt in seinem Beitrag unter Rückgriff auf Ansätze aus Linguistik wie Psychologie multimodale Metaphern in der Werbung ins Zentrum und fragt nach dem Einfluss konzeptueller und soziokultureller Faktoren auf deren Verarbeitung. Der Schwerpunkt liegt auf der Perzeption von Humor durch Sprecherinnen und Sprecher des Deutschen als Fremdsprache mit einerseits der L1 Chinesisch und andererseit der L1 Französisch.

Auf den Gegenstand Werbung folgt anschließend die Auseinandersetzun mit einem weiteren populären Produkt der Gegenwart: *Björn Laser* wendet sich in linguistisch-semiotischem Zugriff dem sich wechselseitig befruchtenden Konnex von Comics und Mehrsprachigkeit zu, der in der Forschung bislang eher wenig Berücksichtigung findet. Aufgezeigt werden zunächst die vielfältigen semiotischen Mittel, anhand derer Mehrsprachigkeit in Comics dargestellt wird. Zusätzlich werden Comics dann als Verhandlungsräume präsentiert, die sprachliche Vielfalt einerseits sichtbar machen, andererseits aber auch stereotypisieren oder ausblenden.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Im Anschluss daran richtet sich der Blick der folgenden beiden Aufsätze auf zwei verschiedene Kontexte der Sprach- und Kulturvermittlung. Mit dem Feld des universitären Fremdsprachenunterrichts beschäftigt sich *Silvia Bonacchi*. Sie fragt nach dem Nutzen der interkulturellen Pragmatik für eine Linguistik der Interkulturalität und fokussiert dabei die Kommunikation zwischen Deutschlehrenden und -lernenden (L1 Polnisch und Italienisch) an der Universität Warschau. Basierend auf einer Pilotstudie wird vor Augen geführt, auf welchen sprachlichen Ebenen es – induziert durch Transferdifferenzen – zu ‚Unangemessenheiten' bzw. ‚Unhöflichkeiten' in der Lehrenden-Lernenden-Kommunikation kommt und worin darauf aufbauend die Aufgaben einer Linguistik der Interkulturalität bestehen können.

Im Gegensatz dazu wird bei *Daniel Hugo Rellstab* der Schulspracherwerb geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Deutschland thematisiert. Die Besonderheit seines Beitrags besteht darin, dass weder die Perspektive der Lernenden noch die der Lehrpersonen, sondern stattdessen die Sichtweisen der Eltern bzw. Mütter auf die Sprachförderung ihrer Kinder im Zentrum des Interesses stehen. Situationsanalytisch werden entsprechende Interviewdaten dafür genutzt, um die damit einhergehenden familieninternen Herausforderungen sowie die elterlichen Bemühungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit aufzudecken.

Auf die vielfältigen Schlaglichter aus Kapitel 2 folgen schließlich *akademische Selbstbetrachtungen,* geleitet von der Frage: *Wie interkulturell ist die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik?* Den Anfang des dritten Kapitels bestreitet *Jörg Roche*, der ausgehend von einer gewissen Unzufriedenheit mit gängigen sprachenpolitischen Maßnahmen und Vermittlungskontexten in seinem programmatischen Beitrag für eine pragmatische Sprachenpolitik im deutschsprachigen Hochschulraum plädiert. Diese stützt sich auf den Wert der Mehrsprachigkeit für wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, fokussiert klar den Sprachengebrauch bzw. -bedarf und wird im Beitrag samt ihrer Chancen und Herausforderungen illustriert.

Auch *Giulia Pelillo-Hestermeyer* bleibt im deutschsprachigen Hochschulraum, wobei sie ihren speziellen Fokus auf die Diversitätspolitik der Romanistik und davon ausgehend auch auf außeruniversitäre Räume richtet. Mithilfe der kulturwissenschaftlich orientierten *Border Studies* wird auf Ausgrenzungsprozesse bzw. Dynamiken zwischen In- und Exklusion hingewiesen, was schließlich zu einem Plädoyer für eine gesellschaftlich engagierte Linguistik führt, die inner- wie außerhalb der Universität Grenzen kritisch hinterfragt und zu überwinden sucht.

Gesine Lenore Schiewer stellt schließlich in ihrem den Band abrundenden Beitrag einen Ansatz kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik vor, der sich für ein Paradigma der Pluralität und eine Konzeptualisierung philologischer Rationalität stark macht. Dabei geht es darum, die häufig einander gegenübergestellten Begriffspaare *Universalität/Rationalität* vs. *Relativität/Plu-*

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

ralismus zu hinterfragen und stattdessen einen Modus internationaler dialogischer Konfliktfähigkeit zu entwickeln, der gerade auch vor dem Hintergrund der weltpolitischen Entwicklungen der vergangenen Jahre von äußerster Dringlichkeit ist.

Literatur

Földes, Csaba (2009): Black Box ‚Interkulturalität'. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Wirkendes Wort 59, H. 3, S. 503-525.

Han, Byung-Chul (2005): Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin.

Janich, Nina/Kalwa, Nina (2018): Wissenschaftskommunikation. In: Frank Liedtke/Astrid Tuchen (Hg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart, S. 413-422.

Joas, Hans/Kippenberg, Hans G. (Hg.; 2005): Interdisziplinarität als Lernprozeß. Erfahrungen mit einem handlungstheoretischen Forschungsprogramm. Göttingen.

Jooß, Claudia/Welter, Florian/Leisten, Ingo/Richert, Anja/Jeschke, Sabine (2014): Innovationsförderliches Knowledge Engineering in inter- und transdisziplinären Forschungsverbünden. In: Manfred Mai (Hg.): Handbuch Innovation. Interdisziplinäre Grundlagen und Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 105-120.

Kalscheuer, Britta/Allolio-Näcke, Lars (Hg.; 2008): Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht. Frankfurt a.M./New York.

Kocka, Jürgen (Hg.; 1987): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderungen – Ideologie. Frankfurt a.M.

Mall, Ram Adhar (1995): Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie – eine neue Orientierung. Darmstadt.

Mittelstraß, Jürgen (1989): Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a.M.

Mittelstraß, Jürgen (2001): Konstruktion und Deutung. Über Wissenschaft in einer Leonardo- und Leibniz-Welt. Festvortag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde. In: Öffentliche Vorlesungen 110; online unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/2309/Mittelstrass.pdf?sequence=1 [Stand: 26.09.2023].

Raster, Peter (2002): Perspektiven einer interkulturellen Linguistik. Von der Verschiedenheit der Sprachen zur Verschiedenheit der Sprachwissenschaften. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.

Raster, Peter (2008): Grundpositionen interkultureller Linguistik. Nordhausen.

Thum, Bernd (1985): Auf dem Weg zu einer interkulturellen Germanistik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 11, S. 329-341.

Vossler, Karl (1905): Sprache als Schöpfung und Entwicklung. Eine theoretische Untersuchung mit praktischen Beispielen. Heidelberg.

Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327-351.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wierlacher, Alois (Hg.; 1985): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München.

Wierlacher, Alois (1994): Zur Entwicklungsgeschichte und Systematik interkultureller Germanistik (1984–1994). Einige Antworten auf die Frage: Was heißt „interkulturelle Germanistik"? In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, S. 37-56.

Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 257-264.

Wimmer, Franz Martin (1990): Interkulturelle Philosophie. Geschichte und Theorie. Wien.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

I. Auftakt: Traditionslinien und aktuelle Zugänge der Interkulturellen Linguistik

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sprache als polare Struktur zwischen Schöpfung und Entwicklung. Kulturelle Grundlagen einer Philosophie der Sprache bei Karl Vossler

Marek Cieszkowski

Abstract: Im vorliegenden Beitrag werden gestützt auf die Abhandlung von Karl Vossler *Sprache als Schöpfung und Entwicklung* (1905) sprachphilosophische Ideen thematisiert, mit denen der deutsche Romanist, hervorragende Literaturhistoriker und Sprachwissenschaftler eine Abkehr von der positivistisch geprägten Methodologie fordert, die in der 2. Hälfte des 19. Jh. die europäische Wissenschaft beherrscht hat. Sprache wird als Urphänomen des schöpferischen Geistes (Hegel) angesehen, mit der in verschiedenen Ausprägungen sprachästhetisch gehandelt wird. Der Beitrag stellt einen Versuch dar, Vosslers Denk- und Argumentationsstrategien nachzuvollziehen und ihre Potenzen für moderne kulturwissenschaftliche Theorien auszuloten, in denen Sprache als Kulturphänomen eine übergeordnete Rolle spielt.

Abstract: Based on Karl Vossler's treatise Language as Creation and Development (1905), this article discusses the linguistic philosophical reflections of the German Romance philologist, outstanding literary historian and linguist. Vossler argues for a departure from the positivist methodology that dominated European science in the second half of the 19th century. According to his approach, language is to be regarded as a primordial phenomenon of the creative spirit (Hegel), with which linguistic aesthetics deals in various forms. This article is an attempt to trace Vossler's strategies of thought and argumentation and to explore their potential for modern theories of cultural studies in which language as a cultural phenomenon plays an overriding role.

Title: Language as a Polar Structure Between Creation and Development. Cultural Foundations of Karl Vossler's Philosophy of Language

Keywords:
antipositivistische Sprachkonzeption, Schöpfung und Entwicklung, der Geist der Sprache, Interkulturalität
Antipositivist Conception of Language, Creation and Development, the Spirit of Language, Interculturality

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

In dem vorliegenden Beitrag wird das Phänomen Sprache als polare Struktur erörtert, das im breiten Begriffsgefüge zwischen Schöpfung und Entwicklung angesiedelt ist. In diesem Zusammenhang wird unmittelbar auf Karl Vosslers Programmschrift *Sprache als Schöpfung und Entwicklung* (1905) Bezug genommen, in der seine Konzeption einer Sprachwissenschaft in Verknüpfung mit einer geisteswissenschaftlichen Sprachbetrachtung diskutiert wird. Meine Aufgabe besteht vor allem darin, die Idee der idealistisch orientierten Sprachwissenschaft aus der Perspektive der Gegenwart nachzuvollziehen und deskriptiv (mit präskriptiven Zügen) zu deuten sowie ihre Anknüpfungspunkte an die kulturwissenschaftliche Linguistik aufzuzeigen. Mit anderen Worten gesagt: zum einen werden aufeinanderfolgend die kreierenden Potentiale der Sprache diskutiert, zum anderen wird auf ihre analogiebildende Tätigkeit eingegangen. Zum Schluss wird noch zu fragen sein, inwiefern das von Vossler erstellte Modell mit seinen plakativ wirkenden Kategorien Schöpfung und Entwicklung und etlichen dazugehörigen Subkategorien auch heute in vielfältigen kulturellen Zusammenhängen (Interkulturalität) anschlussfähig ist.

1. Vorbemerkung

Vossler steht in Opposition zur positivistischen Sprachwissenschaft, der er unwissenschaftliche Erkenntnispraxen sowie methodologische Unzulänglichkeiten und Inkonsequenzen vorwirft. Die positivistische Sprachlehre assoziiert er nämlich mit einem Kirchhof, „wo allerhand tote Sprachteile in Massen- und Einzelgräbern hübsch gebettet liegen, und die Gräber sind mit Aufschriften versehen und nummeriert" (Vossler 1904: 38). Diese metaphorische Überspitzung dokumentiert einerseits seine Einstellung zur traditionellen Grammatik, die er vorwiegend am Beispiel der *Grammatik der romanischen Sprachen* (1890-1902) von Wilhelm Meyer-Lübke zum Gegenstand seiner Kritik machte, andererseits signalisiert sie mittelbar eine bevorstehende Abwendung von den naturwissenschaftlichen Methoden, die die europäische Wissenschaft im 19. Jh. ausnahmslos beherrscht und geprägt haben.

Vosslers methodologische Konzeption der Sprachwissenschaft wird zunächst in *Positivismus und Idealismus* (1904)[1] präsentiert und findet in *Sprache als Schöpfung und Entwicklung* ihre Fortsetzung. Sprache wird als Urphänomen des schöpferischen Geistes angesehen, mit der in vielfältigen Ausprägungen

[1] Eine kritische Auseinandersetzung mit der Schrift liefert mein Aufsatz, den ich 2022 in Form eines Referats auf der Tagung der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik (GiG) an der Universität Zadar in Kroatien gehalten habe. Der Aufsatz erscheint 2023 in der Reihe *Interkulturelle Germanistik* beim transcript Verlag.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

ausdrucksästhetisch (im Sinne von Benedetto Croce)[2] gehandelt wird. Das, was Vossler sonst zur Kritik der damaligen Forschungen bewog, war die Tatsache, dass man „die Sprache nicht in ihrem Werden, sondern in ihrem Zustand" (Vossler 1904: 8) erforschte und dass die in die damalige Sprachwissenschaft projizierten und in etliche Begriffe gefassten Vorurteile und Irrtümer (der Satz ist eine natürliche Einheit der Rede, das Satzglied ist eine natürliche Teileinheit des Satzes, das Wort und die Silbe sind weitere natürliche Untereinheiten) mehrere Jahrzehnte hindurch für die Erklärung einer jeden Sprachstruktur als eines Naturgegenstandes genutzt wurden (vgl. Vossler 1904: 8).[3]

Mit dem Begriffspaar Schöpfung und Entwicklung wird eine neue Perspektive eröffnet, in der althergebrachte Methoden des 19. Jh. ihre naturwissenschaftliche Exklusivität zugunsten einer geisteswissenschaftlichen Methodologie verlieren.

2. Zu Begriffsklärungen

Der Konzeption, die mit praktischen Beispielen aus romanischen Sprachen gestützt wird, wird eine Erörterung über benutzte Beschreibungskategorien vorangestellt, die das gesamte Umfeld der Untersuchung abstecken und inhaltlich festlegen lassen. Hierzu gehören solche Kategorien wie Entwicklung, Zweck, Geschichte und Kunst, wobei zwei von ihnen, d.h. Entwicklung und Geschichte, als kennzeichnend für weitere Überlegungen angenommen werden. Zwar gilt für das 19. Jh. als unumstößlich, wie anfangs behauptet wird, dass „die entwicklungsgeschichtliche Erforschung und Betrachtung der Dinge zur Herrschaft gelangt ist", aber man muss parallel dazu auch bedenken, dass gerade diese Methode „nicht die einzige und nicht die erste ist, und daß sie, in übertriebenem Maße angewandt, zum Irrtum führt" (Vossler 1905: 1). Sonst ist der Begriff der Entwicklung „ein gar verwickeltes Gebilde und will erst aufgewickelt und in seine Elemente zerlegt sein" (Vossler 1905: 1). Von Entwicklung kann z.B. nicht die Rede sein, wenn diese Kategorie lediglich mit Veränderung und Bewegung oder Entfaltung und Wachstum in Einklang gebracht wird, was früher in der Sprachwissenschaft der Fall war. Für ihre Deutung ist allerdings der

[2] Benedetto Croce (1866-1952) hat 1902 sein Werk *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale* veröffentlicht, in dem seine allgemeine Philosophie des schöpferischen Geistes vorgelegt und die Theorie von den vier Formen der Tätigkeit des Geistes begründet wird. Croces Ideen waren grundlegend für Vosslers Konzeption einer idealistisch orientierten Sprachwissenschaft, an der er sein ganzes Leben lang arbeitete und die er dauernd vervollständigte.

[3] Zu diesem Thema wird in einem weiteren Teil des Werks noch eine andere wertende Stellungnahme formuliert: „Der Irrtum beginnt, sobald man sich einredet, daß die besagte Gliederung etwa im Organismus der menschlichen Rede selbst ihren Grund habe, daß sie etwas mehr sei als eine rein willkürliche, mechanische und gewaltsame Zerschneidung" (Vossler 1904: 8).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Zweck nötig, mit dem das Weltgeschehen wertend geordnet wird. Eine bloße Betrachtung kann nur reine Geschichte oder Chronik hergeben; eine differenzierte Sicht setzt dagegen eine wertende und wollende Handlungsweise voraus (vgl. Vossler 1905: 2). Dieser Begründung ist offenbar zu entnehmen, dass jede Entwicklung als Geschichte begriffen werden kann, nicht aber umgekehrt, denn eine Geschichte ohne Entwicklung können wir uns doch sehr gut vorstellen.

Wenden wir uns nun dem Begriffspaar Zweck und Entwicklung zu. Typisch ist, dass im Begriff des Zwecks und der Entwicklung ein Willenselement enthalten ist. Zweck und Entwicklung sind Grundbegriffe, die befähigt sind, uns die Welt verständlich zu machen und menschlich näher zu bringen (vgl. Vossler 1905: 5). Um aber die Welt zu kennzeichnen, sind Willens- und Wertebegriffe notwendig. Der Wert aller Werte muss letztendlich der Geist sein, der mit der Substanz gleichgesetzt wird. So werden die Dinge in unserer Weltbetrachtung „mit Bezug auf ihre Ursache" oder „mit Bezug auf ihren Zweck" beschrieben. Im ersten Fall werden sie rein subjektiv „als Schöpfungen des Geistes" erkannt, im zweiten Fall „entwicklungsgeschichtlich als Verwirklichungen einer Idee" (Vossler 1905: 5) sichtbar. Die Idee fällt dann mit der Ursache zusammen. Der Weg der Betrachtung führt wandelbedingt „von der Ursache hinweg und heraus in die Vielheit der Phänomene" oder „von einer willkürlichen Einheit zur anderen, vorwärts und empor zum Endzweck", der „ein notwendiger Wertbegriff" ist und „der ersten Ursache" (Vossler 1905: 5) gleichkommt. Der gesamte Erkenntnisprozess wird kreisförmig ausgeführt, in dem die Erkenntnis *in potentia* durch den Intellekt und die Erkenntnis *in actu* durch den Willen bedingt sind (vgl. Vossler 1905: 6).

Der Begriff der Entwicklung enthält aber nicht nur den Begriff des Zwecks, sondern auch den Begriff der Geschichte. Wollen wir dann zweckbestimmt Geschichte schreiben, so bleibt uns immer die Wahl zwischen mehr oder weniger willkürlichen Elementen und Wertbegriffen, die wir jeweils unserer Betrachtung zugrunde legen. Wenn sie in einer Darstellung hervorstechend (enger und persönlicher gefasst) sind, wird unsere Betrachtung willkürlicher und tendenziöser ausfallen. Jede Darstellung wirkt dann wissenschaftlicher, wenn die Beschreibungskategorien allgemeiner ausgearbeitet sind. Es ist relevant, dass all die Kategorien, die gedacht werden, gleichzeitig logische Begriffe sind, die nicht für sich allein, sondern in diversen Beziehungen ihre Wirkung entfalten; die logischen Kategorien sind „unwandelbar, notwendig und allgemein gültig" (Vossler 1905: 12). Die Entscheidung, ob ein Begriff willkürlich oder logisch ist, beruht „auf empirischer Forschung, d.h. auf Anschauung oder Geschichtswissenschaft" (Vossler 1905: 14), wobei auch eine logische Deutung nicht auszuschließen ist. Kurz gesagt: alle Wissenschaft beginnt mit Anschauung; an der Anschauung muss jeder (logische) Begriff geprüft werden. So wird die Geschichte zu solchen Wissenschaften gezählt, die „am wenigsten willkürliche

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und begriffliche Elemente enthält" (Vossler 1905: 14); dadurch unterscheidet sich die Geschichte deutlich von den Naturwissenschaften.

Nur Kunst scheint eine reine Anschauung zu sein. Sie kann uns Anschauungen vermitteln, ohne eine direkte Verbindung zur Wirklichkeit herzustellen. Die Elaborationen der Kunst werden im Unterschied zur Geschichte nicht mit den zur Verfügung stehenden Daten verglichen, sondern sie dienen sich selbst, sie können nur mit sich selbst verglichen und an sich selbst gemessen werden. Die Elaborationen der Geschichte werden wiederum im Unterschied zur Kunst an der Wirklichkeit geprüft, es sei denn, dass die Geschichte „eine von allen Wertbegriffen gereinigte und darum nicht auf ein praktisches, sondern auf ein theoretisches Geschehen bezogene Geschichte" (Vossler 1905: 16) ist. In diesem Fall fungiert die Geschichte als Kunst.

Wie sind nun Vosslers Erkenntnisse auf die Sprachwissenschaft anzuwenden? Sprache wird auf zweierlei Art und Weise charakterisiert: (1) sie ist eine individuelle Tätigkeit, die von einem Individuum „immer von neuem und immer wieder anders erzeugt" (Vossler 1905: 18) wird; in diesem Fall werden sprachliche Ausdrucksformen ohne Bezugnahme auf die Erfahrungspraxis angesehen; sie sind theoretisch-historisch oder ästhetisch und werden als Kunst oder Schöpfung betrachtet; (2) Sprache ist darüber hinaus eine kollektive Tätigkeit, die unter Individuen zu kommunikativen Zwecken verwendet wird; sie setzt sich mit der Wirklichkeit auseinander, „fixiert sich und wandelt sich je nach den Kulturbedürfnissen einer Sprachgemeinschaft" (Vossler 1905: 19); Sprache ist praktisch-historisch sowie entwicklungsgeschichtlich und wird damit als Entwicklung betrachtet.[4] In meiner weiteren Darstellung werde ich mich ebenfalls von Schöpfung und Entwicklung als ausschlaggebenden Gliederungskategorien leiten lassen.

3. Zum Phänomen der Schöpfung in einer antipositivistischen Sprachwissenschaft

Vossler bezieht sich in seiner Argumentation zur Sprache und Sprachwissenschaft auf die Ideen von Croce, der in seinen Studien „die Ästhetik als Wissenschaft vom geistigen Ausdruck und die Sprachwissenschaft als einen Teil der Ästhetik" (Vossler 1904: V) aufgefasst hat. Damit stellt sich Vossler gegen die Ansichten von Wundt (1904). Wundt hat zwar die methodologische Einseitigkeit in der Sprachwissenschaft früh erkannt, aber er wollte seine Forschungsarbeiten eindeutig psychologisch ausrichten und seine Argumente mit psycholo-

[4] Bereits an dieser Stelle wird eine sichtbare Anknüpfung der sprachwissenschaftlichen Betrachtungsweise an die kulturelle Alltagspraxis einer Sprachgemeinschaft hergestellt. Der Gedanke wird hier nicht detaillierter ausgeführt, aber unten in der Diskussion über Analogie und Lautwandel wieder aufgenommen (vgl. Pkt. 3).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gischen Fakten stützen. Für Vossler war in dieser Hinsicht verständlich, dass die Psychologie „sich reiches Material und vielfache Belehrung aus der Sprache und vielleicht auch aus der Wissenschaft von der Sprache entnehmen kann" (Vossler 1905: 23). Er meinte aber, dass die Psychologie bei alldem nicht in der Lage war, den Geist als „Schöpfer und unbedingte Ursache" (Vossler 1905: 23) zu erforschen, ohne sich auf Ästhetik und Logik zu berufen.

Eine vergleichbare Argumentationsweise, die experimentelle Untersuchungen zur sprachlichen Analogiebildung aus psychologischer Sicht betrifft, wird bei der Darstellung von Assoziation und Analogie benutzt. Im Mittelpunkt der Diskussion steht u.a. die Untersuchung von Thumb [und Marbe] (1901), in der es den beiden laut Vossler nicht gelungen ist, „die entscheidende Rolle der Psychologie bei der Erklärung sprachlicher Analogiebildungen durch theoretische Beweise sowohl wie durch praktische Versuche" (Vossler 1905: 24) aufzuweisen. In Frage gestellt wird vorzugsweise die psychologische Methodologie, die im Vergleich mit der Sprachwissenschaft nicht einheitlich ist, denn „das Reich der psychologischen Assoziationen ist unbegrenzt" und „unendlich variierbar" (Vossler 1905: 26). Darauf aufbauend wird aus der Perspektive eines Methodenkritikers ein wichtiges Postulat aufgestellt: Jedes Experiment muss als Grundlage, egal, ob es psychologisch und/oder sprachwissenschaftlich ist, „eine indifferente, konstante, allgemeine und identische Konstellation bei den einzelnen Individuen voraussetzen" (Vossler 1905: 26). Der Unterschied, der zwischen Psychologie und Sprachgeschichte besteht, beruht darauf, dass die Psychologie sich stets mit einer unendlichen Menge von Möglichkeiten und Variationen der Assoziationen befasst, während der Sprachgeschichte eine „eng begrenzte Zahl der tatsächlich stattgehabten und in der Sprache versteinerten Assoziationen" (Vossler 1905: 26f.) zukommt. Für Vossler ist sonst nicht zulässig, dass am Maße unendlicher psychologisch bedingter Assoziationen die nur mit begrenztem Sprachmaterial belegte Wirklichkeit gemessen wird (vgl. Vossler 1905: 27)[5].

Die methodologische Diskussion[6] wird fortgeführt und in Bezug auf Analogie und Lautwandel thematisiert, die aus kulturwissenschaftlicher Perspektive von Belang sind. Vossler ist nämlich gegen die Ansicht, die in den sprachwissenschaftlichen Kreisen beliebt war und in nicht wenigen wissenschaftlichen Publikationen zitiert wurde, dass die Analogie gerade dort anfängt, wo der Lautwandel aufhört (vgl. Vossler 1905: 28). Dagegen wird eingewendet, dass „sich in jeder Sprache eine Menge von Analogien auffinden lassen, die durchaus im Sinne des Lautgesetzes weiterwirken, also den Lautwandel nicht unterbre-

[5] Vossler greift nicht selten nach Vergleichen, die seine Entschiedenheit nachspüren lassen; dies tut er auch in diesem Fall: „[…] die Psychologie übt auf die Ergebnisse der Sprachgeschichte dieselbe entscheidende Wirkung wie die Wetterfahne auf die Richtung des Windes" (Vossler 1905: 27).

[6] Erste Gegenargumente zu Lautwandel und Lautgesetzen werden in *Positivismus und Idealismus* (Vossler 1904: 47-64) formuliert.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

chen, sondern fortsetzen" (Vossler 1905: 28). Als manifeste Beispiele werden lateinische Diphthonge sowie französische und italienische Lehnwörter angeführt, für deren Wandel auch „gewisse kulturgeschichtliche Verhältnisse" (Vossler 1905: 30) verantwortlich sein können, auf die in der zitierten Stelle nicht eingegangen wird, auch wenn der kulturgeschichtliche Aspekt nach meiner Einschätzung gerade in diesem Kontext von besonderer Relevanz sein kann. Dabei muss jedoch unterstrichen werden, dass so eine Erklärung weder dem Wesen noch der Wirkungsart der Analogie widersprechen, wenn sie „einen anfangs beschränkten Lautwandel aufnehme und in der eingeschlagenen Richtung weitertrage und verallgemeinere" (Vossler 1905: 31).

Vossler sieht im Sprachwandel eine Lautsubstitution und lehnt strikt alle kontrovers wirkenden Argumente ab, nach denen der Unterschied zwischen Lautwandel und Analogiebildung in der Intensität des Wandelprozesses gesucht wird. Nicht anzuerkennen sind darüber hinaus Behauptungen, nach denen eine störende oder hemmende Wirkung als entscheidendes Kriterium angenommen wird, mit dem die analogiebildende Tätigkeit vom psychologischen Lautwandel gesondert wird (vgl. Vossler 1905: 31).[7] Auch zeitliche und räumliche Verlaufsformen sowie Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze können Vossler zufolge nicht als ausschlaggebende Merkmale für die Unterscheidung von Analogie und Lautwandel herangezogen werden (vgl. Vossler 1905: 31-41), was stichhaltig an französischem, italienischem und (vereinzelt) deutschem Sprachmaterial konstatiert wird.

Die Argumentation endet mit einem Vorschlag, demzufolge Lautwandel und Analogie durch zwei andere Kategorien zu ersetzen sind; sie heißen „psychischer Zusammenhang oder Anschauung, welche den Lautwandel erzeugt, und psychischer Zusammenhang oder Assoziation, welche den Lautwandel überträgt, erhält und weiterbildet" (Vossler 1905: 46). Im Anschluss daran werden zwei Arten von psychischen Tätigkeiten unterschieden: „eine erzeugende und eine erhaltende, eine, die schöpft, und eine, die entwickelt, eine Schöpfung der Sprache und eine Entwicklung der Sprache" (Vossler 1905: 46). In diesem Zusammenhang darf der Lautwandel nur noch als Schöpfung behandelt werden.

Es wird daraufhin angenommen, dass „die Frage nach den Ursachen des Sprachwandels mit der Frage nach den Ursachen der Sprachschöpfung" zu verknüpfen ist. Vossler bezieht sich noch einmal auf Wundt, dessen drei Ursachen des Sprachwandels, d.h. der Einfluss der äußeren Naturumgebung, die Vermischung von Völkern und Rassen verschiedener Abstammung und der Einfluss der Kultur (vgl. Wundt 1904: 475), bis zu gewissem Grade akzeptiert werden.

[7] Vossler bezieht sich auf die Untersuchungen zur Phonetik von E. Herzog, die er in *Streitfragen der romanischen Philologie* (1904) vorgelegt hat. Bei der Erklärung von phonetischen Fakten verweist er auf Sprachmischung und Nachahmung und macht einen bildlichen Vergleich, um das Spektrum von Deutungsmöglichkeiten offenzulegen: […] „die artikulatorischen Möglichkeiten in der Mundhöhle sind ebenso unerschöpflich wie die assoziativen im Gehirn" (Vossler 1905: 32).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Der Behauptung wird aber gleich entgegengehalten, dass es nicht zulässig ist, den Wandel der Laute auf den „allgemeinen Begriff des Wandels der Menschheit“ (Vossler 1905: 48) zurückzuführen, denn sonst werden sprachindividuelle und von Fall zu Fall erfassbare kausale Zusammenhänge in den Hintergrund gestellt. Vielmehr geht es hier darum, dass alles Sprechen einen Lautwandel bedeutet, wenn neue Sinnvariationen und neue Relationen situationsbedingt sind und akustisch-artikulatorisch bewerkstelligt werden (vgl. Vossler 1905: 50).[8] Mit anderen Worten gesagt: das Wesen des Lautwandels besteht nun „in unendlicher Klangvariation und Individualisierung der artikulierten Laute“ (Vossler 1905: 52), wobei das Prinzip „der individuellen Erkenntnis oder Vorstellung des Individuellen“ (Vossler 1905: 52) als entscheidend anzusehen ist.

Mit dem Prinzip der individuellen Erkenntnis wird das Anschauungsvermögen gemeint, dessen Tätigkeit theoretisch-historisch und künstlerisch bestimmt ist (vgl. Vossler 1905: 52). Darauf baut eine Wissenschaft vom Lautwandel auf, indem das Wort individuell in zweierlei Art und Weise gebraucht wird, d.h. objekt- oder subjektbezogen, wobei lediglich bei objektbezogenem (transitivem) Individualisieren das Anschauungsvermögen tatsächlich individualisierend wirkt. Dies wird weiter im Einzelnen wie folgt erklärt: „das Anschauungsvermögen variiert die Dinge, aber nicht sich selbst, oder sich selbst eben nur insofern es sich auch als Ding und Objekt setzen und austauschen kann“ (Vossler 1905: 53). Das Anschauungsvermögen als (metaphysisches) Subjekt bleibt konstant, „individuell und wandelbar ist nur die Form seiner Tätigkeit und seiner Erscheinung“ (Vossler 1905: 53). Dieses Vermögen wird in den einzelnen Menschen nicht nach der Qualität, sondern nur nach der Quantität differenziert. Es gilt für uns alle in gleicher Weise, wird aber nicht in gleichem Umfang sowie mit gleicher Intensität und Häufigkeit genutzt (vgl. Vossler 1905: 53).

Kunst und Lautwandel sind individuelle Funktionen, woraus sich „eine unendliche Variabilität des Lautwandels“ (Vossler 1905: 54) ergibt. Mit Lautwandel werden etwa „die unendlichen und individuellen Variationen des phonetischen Phänomens der Sprache“ bestimmt, die „durch die anschauende Tätigkeit unseres Intuitionsvermögens verursacht und geregelt werden“ (Vossler 1905: 57) und über unsere Sprechwerkzeuge in Erscheinung treten. Der Lautwandel entsteht nicht, wenn ein späterer Laut sich aus dem früheren Laut entwickelt hat, sich in Zeit und Raum bewegt sowie eine gewisse Dauer und eine gewisse Ausdehnung hat (das erkennt bekanntlich die traditionelle Grammatik an, die dem Prinzip der Entwicklung folgt), sondern wenn unser Anschauungsvermögen jedes Mal sprachlich-intuitiv aktiviert (darin kommt der künstlerische Akzent zum Einsatz) und in vielfachen lautlichen Abstufungen verkörpert[9] wird

[8] Die Tatsache wird mit einem Beispiel nachgewiesen, in dem Francesca dem Dichter Dante Alighieri ihre unselige Liebesgeschichte erzählt (vgl. Vossler 1905: 49).

[9] Als „lautliche Verkörperung der Seele” (Vossler 1905: 58) bezeichnet.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

(vgl. Vossler 1905: 59). Ein Sprechen bedeutet aber keinen Lautwandel – ein Lautwandel ist die Fähigkeit des Sprechens selbst.

Bevor noch Beispiele ästhetischer Lautlehre[10] zur folgenden Diskussion gestellt werden und eine ästhetische Stilanalyse exemplifiziert wird, macht Vossler ein kurzes Zwischenresümee, aus dem unmittelbar seine Einstellung zum Lautwandel, der gleich am Anfang in den Mittelpunkt seiner konzeptionell-empirischen Überlegungen gerückt wird, und mittelbar seine sprachwissenschaftlichen Ansichten hervorgehen. Zum einen wird abermals die methodologische Praxis der Positivisten angegriffen, individuelle Sprachvorgänge, die isoliert sind, „mit einer allgemeinen psychischen und kulturellen Tatsache […] in kausale Verbindung zu bringen" (Vossler 1905: 62); bedenklich scheint ebenfalls die Qualität der angenommenen Betrachtungsperspektive zu sein – sie ist zu eng, weil es lediglich um eine Gruppe von Verschlusskonsonanten geht, sie ist zu weit, weil sprachliche Wandlungen mit denen der allgemeinen Kultur in Verbindung gesetzt werden, ohne aber detailliert auf ihre Ursachen und Besonderheiten einzugehen. Zum anderen wird damit argumentiert, dass das Phänomen des Lautwandels lediglich eine Konstruktion, ein idealisiertes Modell ist, mit dem sich zwar das Bedingte und Gemeinsame, nicht aber das Unbedingte, Freie und Individuelle erfassen und abgrenzen lässt (vgl. Vossler 1905: 62f.). Aus diesem Grund können dann die aufgestellten Lautgesetze nicht psychologisch und/oder ästhetisch, sondern nur entwicklungsgeschichtlich erschlossen werden.

Um es kurz zusammenzufassen und um abschließende Bemerkungen zu ergänzen: Ästhetische Lautlehre muss auf ästhetische Akzentlehre gründen, wo der künstlerische Akzent ein einziges Kriterium ist.[11] Vossler hat zuerst in *Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft* seinen Entwurf der Lautlehre diskutiert, in der der künstlerische Akzent als relevanter Mittler zwischen Stilistik/Ästhetik und Lautlehre zu verstehen ist. Dies bedeutet, dass er nicht nur eine logische (sachliche), sondern vor allem eine situationsbezogene, expressive Realisierung des phonetischen Kontinuums gestattet, indem das Tempo der Rede und die melodische Stimmlage als zwei zentrale Charakteristika zur Erklärung lautlicher Verschiebungen (lautwandelbedingt) gebraucht werden. Wird der Akzent bewusst verwendet, so wird er immer zum Interpretant und Bedeutungsträger eines jeden geistigen Inhalts – „die innere Intuition, die Seele der Sprache" (Vossler 1904: 65).

---

[10] Angesprochen werden praktische Lösungen der Schauspieler und Redner sowie Lehr- und Übungsmaterialien zur Rhetorik und Poetik, die vom Prinzip der ästhetischen Bedeutung des Lautwandels profitieren können. Anhand von Texten von Molière und Racine wird durch eine lautliche Analyse bewiesen, dass sie viel Spielraum für den schöpferischen Lautwandel bieten (vgl. Vossler 1905: 64-95).

[11] Die Lautlehre mit ihren deskriptiven Kategorien (u.a. *offene und geschlossene Silbe*, *Umlaut*, *Brechung* usw.), die nur noch vorübergehend zu methodologischen Zwecken benutzt werden können, muss folglich der Akzentlehre angegliedert werden.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4. *Zum Phänomen der Entwicklung in einer antipositivistischen Sprachwissenschaft*

Eine ästhetische Betrachtung der Sprache als Schöpfung ist aus zwei Perspektiven möglich: aus der Perspektive der Literaturgeschichte und aus der Perspektive der Sprachwissenschaft. Es spielt aber keine Rolle, ob die entsprechenden Exemplifikationen zur Literaturgeschichte oder zur Sprachwissenschaft gezählt werden. Vossler ist der Ansicht, dass „jeder gute Rezitator und jeder empfängliche Leser etwa dieselben Bedeutungen" (Vossler 1905: 96) von Textstrukturen erkennen kann. Die Literaturgeschichte sowie die Sprachwissenschaft sind in dieser Hinsicht als gegenseitig ergänzend anzusehen, auch wenn ihre Explanationspotentiale und stilbedingte Interessen (und methodologisch bedingte Entscheidungen) differenziert sind.

Eine Wissenschaft der Sprache als Schöpfung kann uns Einsichten in „die inneren Gründe" des Sprechens/Lesens, „in das Besondere und Individuelle" (Vossler 1905: 96) ermöglichen; eine Wissenschaft der Sprache als Entwicklung ist wiederum „das eigentliche und ausschließliche Gebiet der Sprachwissenschaft im engeren Sinne", das „auf analogiebildender Tätigkeit" (Vossler 1905: 97) beruht und sich vorzugsweise der vergleichenden Wortbildung und Flexionslehre verpflichtet fühlt, wo sprachliche Wandlungen tatsächlich analogisch[12] erfasst und interpretiert werden. Darauf komme ich noch im weiteren Teil des Beitrags zurück.

In diesem Kontext wird eine Frage gestellt, die m.E. kulturwissenschaftlich relevant ist. Es geht hier um Bausteine, die dem Individuum vorgegeben werden und ihm „zu seinem sprachlichen Kunstwerk" (Vossler 1905: 97) (lies: zu einem sprachlich formulierten Text in mündlicher oder schriftlicher Variante) verhelfen. Wer liefert diese Bausteine, wo kommen sie her? Die Antwort scheint einfach zu sein: „die anderen Individuen, die Sprachgemeinschaft, die Tradition, das sprachliche Milieu, das uns umgibt" (Vossler 1905: 97). All diese Kategorien haben beständig einen kulturwissenschaftlichen Valeur, der individuell, gemeinschaftlich, traditionsgebunden und sozial perspektiviert und dadurch in andere wissenschaftliche Zusammenhänge eingefügt werden kann. Vossler macht von diesen Kategorien vielfachen Gebrauch, wenn er u.a. 20 Jahre später seine umfassende Publikation *Geist und Kultur in der Sprache* (1925) abfasst und darin seine sprachästhetischen sowie geschichts- und kulturträchtigen Ideen zur weiteren Diskussion stellt.

Diese kategorielle Zusammenstellung bedarf aber einer weiteren Erklärung. Vossler stellt sich wieder der Ansicht von Wundt entgegen, dass alles Sprechen seinem Ursprung nach dialogisch zu verstehen ist, aus Wechselwirkung hervor-

[12] Eine Analogie wird als „eine psychische Machtfrage [thematisiert; M.C.], d.h. sie erfolgt, wie alle empirische Begriffsbildung oder Gruppierung, willkürlich" (Vossler 1905: 102).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

geht und sozialpsychisch (völkerpsychologisch) gedeutet werden kann. Die Sprache „käme ohne den Wechselverkehr der Individuen niemals zustande oder könnte sich wenigstens nicht entwickeln“ (Vossler 1905: 98). Dieser Ansicht widerspricht aber der Monolog, in dem bekanntlich jede sprachliche Wechselwirkung fehlt; das monologische Prinzip ist in großen literarischen Werken „als eine Zwiesprache eines Dichters mit sich selbst“ (Vossler 1905: 98) gut nachvollziehbar. Im Anschluss daran werden noch zwei andere Beispiele genannt, in denen ein Löwe und eine Katze zwecklose und unsoziale psychische Laute vor sich geben; sie werden von Vossler auch als Sprache (Lautgebilde) aufgefasst.

Mit diesen Argumenten wird eine wissenschaftliche Linie in der Spracherforschung eröffnet, die individuelle und gemeinsame Spracherscheinungen zum Gegenstand hat, wo das Phänomen der Wechselwirkung in bisheriger Durchführung beanstandet und als „ein rein mechanisches Geschehen“ (Vossler 1905: 100), das uns u.a. aus der Physik bekannt ist, abgelehnt wird. Das bedeutet natürlich nicht, dass es nicht denkbar ist, ein sprachliches oder geistiges Geschehen mechanisch darzustellen, im Gegenteil, das geistige Geschehen „kann zwar mechanisch als ein Spiel verschiedener Kräfte veranschaulicht, aber nicht erklärt und verstanden werden“ (Vossler 1905: 101).

In Anlehnung daran fordert Vossler außerdem ein verändertes Verständnis für das Gemeinsame und das Individuelle in der sprachwissenschaftlichen Betrachtung der Lautgesetze, wenn er mit einem Beispiel aufwartet und zeigt, dass das Gemeinsame sich lediglich bedingt durch soziale Wechselwirkung auslegen lässt. Das Gemeinsame wird etwa nicht, wie es auf der Grundlage einer Sprachanalyse in einem weltfernen Dörfchen der französischen Schweiz bekräftigt wird, „in der praktischen Welt des äußeren Verkehrs und Ideenaustausches [gesucht; M.C.], sondern tiefer: in der theoretischen Welt der geistigen Verwandtschaft“ (Vossler 1905: 104), wodurch ähnlichen Einblicken in die sprachliche Materie stets ähnliche Tatsachen entsprechen müssen.[13] So gilt in der sprachgeschichtlichen Forschung als dokumentiert, dass „ähnliche oder parallele Lautverschiebungen an verschiedenen Orten unabhängig voneinander vollzogen werden“ und dass „selbst beim intensivesten Wechselverkehr in einer und derselben Sprachgemeinschaft sich starke individuelle Spaltungen ergeben und erhalten“ (Vossler 1905: 104). Darüber hinaus muss man bedenken, dass die Sprache (und damit natürlich auch unsere Beschäftigung mit ihr) keine sozialpsychischen, sondern vor allem individuelle Züge trägt, weil „jeder Bürger, jede Generation, ja sogar jedes der beiden Geschlechter seine eigene Physionomie hat“ (Vossler 1905: 103); etliche Beeinflussungen, denen lautliche (lies auch: sprachliche) Erscheinungen ausgesetzt sind, lassen sich größtenteils ausfindig machen, verhältnismäßig gut voneinander unterscheiden und im Hinblick auf das Individuelle sprachwissenschaftlich untersuchen. Somit ist uns

[13] Bei Vossler (1905: 104) heißt es in Bezug auf die Lautgesetze, dass „ähnlichen Anschauungen auch ähnliche Sprachlaute entsprechen“ müssen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

in der (historischen) Sprachwissenschaft eine methodologische Möglichkeit gegeben, „die einzelnen Stufen und Schritte der Sprachentwicklung auf bestimmte Individuen oder Gruppen von Individuen zurückzuführen“ (Vossler 1905: 105); diese Individuen oder Gruppen von Individuen können in den meisten Fällen ermittelt werden.

Dieser Argumentation ist indirekt zu entnehmen, dass Lautgesetze, um noch einmal darauf zurückzukommen, ein Phänomen sind, nach dem sich zwar die Sprachentwicklung gestaltet, aber es besteht aus der Sicht der reinen Sprachwissenschaft keine Notwendigkeit, sich damit zu befassen. Lautgesetze können nämlich auf zweierlei Weise aufgefasst werden: entweder als Produkte unserer geistigen Tätigkeit oder unseres psychophysischen Lebens. Im ersten Fall sind sie philosophisch, im zweiten Fall physiologisch interpretierbar. Dementsprechend muss die völkerpsychologische Forschungsperspektive ein weiteres Mal als „empirisch überflüssig und erkenntnistheoretisch falsch“ (Vossler 1905: 100) angefochten werden.

Mit folgenden drei Beispielen aus dem Bereich der Wortbildung, des Bedeutungswandels und der Flexionslehre wird präsentiert, wie theoretische Postulate auf die sprachwissenschaftliche Analysepraxis übertragbar sind und inwiefern eine neuartige Sprachanalyse sprachästhetischen Forderungen gerecht werden kann.

4.1 Zum Verhältnis von Analogie und Wortbildung

Auf der Ebene der Wortbildung wird das Phänomen der Gegenstandsbenennung reflektiert, indem es nach dem Prinzip der Analogie auf eine (strukturelle) Formel gebracht und von dominierenden Merkmalen gesprochen wird, die in einer Benennung sichtbar beziehungsweise wahrnehmbar werden, sowie von assoziierten (variablen) Merkmalen, die in einem assoziativen Verhältnis zu den dominierenden Merkmalen stehen. Diese Formel gilt für sämtliche Wörter, die ein- oder zweigliedrig sind, sie darf aber nicht als ein Gesetz im eigentlichen Sinne des Wortes betrachtet werden, denn „sie drückt nur unter der Form des Gesetzes eine Tatsache aus“ (Vossler 1905: 110).[14] An dieser Stelle fällt noch einmal Vosslers Widerwille gegen die Aufstellung von Gesetzen in der Sprachwissenschaft auf und seine konzeptionelle Beharrlichkeit zugleich. Mit solch einer Einstellung (zur Wortbildung) wird ein methodologisches Novum vorgegeben, das noch nicht als strukturell bezeichnet wird (dies erfolgt erst später bei Ferdinand de Saussure in seiner strukturalistischen Sprachkonzeption), aber unzweideutig strukturelle Züge trägt und ein neuwertiges Analysemuster indiziert.

[14] An einer anderen Stelle heißt es: „[…] nicht ein Gesetz, sondern eine Definition“ (Vossler 1905: 113).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Die Zweigliedrigkeit der Wörter, die zum Wesen der Sprache und nicht nur der Wortbildung gehört, wird als „in der Anschauung der praktischen Wirklichkeit enthalten" (Vossler 1905: 111) aufgefasst. So werden zwei Typen von Anschauungen unterschieden: reine Anschauung (Synthese), die im Wurzelelement des Wortes liegt, und eine Anschauung, die sich auf die Wirklichkeit bezieht (Analyse). Es ist dabei irrelevant, ob „Wurzelelement und Formelement äußerlich getrennt erscheinen, oder ob sie beide in einer und derselben Silbe stecken und materiell nicht mehr zu scheiden sind" (Vossler 1905: 111).[15] Die Sprache wird in diesem Fall allein als Entwicklung angesehen.

Wie lässt sich dieses Analysemuster mit unserer Erkenntnistätigkeit verknüpfen? Sie verläuft auf drei Ebenen. Anfangs richtet sich „der Geist als Subjekt auf die unendliche Vielheit der Objekte, die er anschaut (reine ästhetische Synthese)" (Vossler 1905: 111). Dann wird die Vielheit der angeschauten Objekte in Beziehung zueinander gesetzt, d.h. eine Anschauung wird auf eine andere bezogen. Anschauungen können dabei zweierlei Funktionen erfüllen: sie sind entweder Subjekte oder Objekte. Das Subjekt wird augenblicklich nicht mehr mit dem Geist, sondern mit der empirischen Wirklichkeit (vgl. Vossler 1905: 111) identifiziert, die der Anschauung entspricht. Das Subjekt wird mit Objekten auf die gleiche Linie gesetzt und als dogmatisch und ästhetisch-praktisch oder empirisch beschrieben. Zum Schluss wird der Geist nochmals in den Mittelpunkt gestellt, indem die ganze angeschaute Wirklichkeit über die Sprache hinaus auf ihn (reine oder logische Analyse) projiziert wird (vgl. Vossler 1905: 111).

In diesem Zusammenhang wird noch kurz die Relation zwischen Wort und Satz zur Diskussion gestellt, indem anfangs festgestellt und hinterher bewiesen wird, dass zwischen den beiden Kategorien eine prinzipielle Gleichheit besteht. Eine Vorstellung kann mit einem Wort oder einem Satz ausgedrückt werden; denkbar ist auch ein Satz, der nur aus einem Wort besteht. Dennoch kann man eine Vorstellung, die mit einem Wort oder einem Wort-Satz ausgedrückt ist, in einen Subjekts- und einen Prädikatsbegriff zerlegen. Diese Zerlegung ist willkürlich (d.h. dogmatisch, grammatikalisch und formalistisch), aber keinesfalls notwendig (d.h. logisch, wissenschaftlich), denn man kann jede Zerlegung auf diverse Weise ausführen. Das liegt erstens an der gegebenen Tatsache selbst, die auf ihre Assoziativität geprüft wird, und zweitens an der Betrachtungsperspektive, wonach bestimmte Kategorien der Analyse je nach der Funktion unterschiedlich eingesetzt werden. Jede Zerlegung ist sonst willkürlich oder kann willkürlich sein, weil die Sprache selbst willkürliche Elemente enthält. Im Hinblick auf die Ausführungen lässt sich ein anschließendes Fazit formulieren: Es

[15] Wie Analyse und Synthese zueinanderstehen, kann mit *Windmühle* erklärt werden: „so erscheint es synthetisch, insofern es eine einheitliche Vorstellung ausdrückt, analytisch aber, insofern es die Vorstellung des Windes zur Vorstellung der Mühle in Verbindung setzt" (Vossler 1905: 112).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ist bei der Sprachanalyse erforderlich, über die Willkürlichkeit und Relativität der formalistischen Grammatik hinauszugehen und jeden Ausdruck „auf seinen psychischen Zusammenhang zurückzuführen“ (Vossler 1905: 113), der in der jeweiligen Anschauung und ihrer Qualität begründet liegt.

4.2 Zum Verhältnis von Analogie und Bedeutungswandel

Die Einheit des Wortes wird nicht durch Glieder (seine formale Struktur) gewährt, sondern liegt in der Anschauung. Dies ist ein wesentlicher Unterschied, der zwischen der traditionellen und der neuen Konzeption der Sprachwissenschaft besteht: „Die einzelnen Worte stehen nicht für sich“; sie „deuten durch ihr Formelement immer zugleich auf benachbarte Vorstellungen hin, welche entweder ausgesprochen oder verschwiegen werden“ (Vossler 1905: 114). Diese Idee scheint wertvoll zu sein, wenn wir z.B. den Bedeutungswandel verstehen wollen, der „durch Bedeutungsübertragung geschieht“ (Vossler 1905: 114). Wenn man z.B. das Wort *Fuß* auf den unteren Teil des Berges anwendet, so müsste man sich zweierlei Operationen bewusst sein: ich vollziehe zunächst eine Synthese, indem ich den unteren Teil des menschlichen Körpers mit dem unteren Teil eines Berges gleichsetze, und dann eine Analyse (Unterscheidung), indem mir bewusst bleibt, dass ich den Fuß eines Berges und nicht den Fuß eines Menschen meine (vgl. Vossler 1905: 114f.). Die Bedeutung „bleibt im Zusammenhang meiner Rede verborgen, wird unterdrückt und lebt nur im Bewußtsein“ (Vossler 1905: 115).[16] Würden wir nun die Begriffe verwenden, die Vossler für seine Sprachkonzeption vorgeschlagen hat, so müssten wir den oben beschriebenen Prozess wie folgt erklären: Im gewandelten Gebrauch des Wortes *Fuß – Bergfuß* sind ein schöpferischer Lautwandel (das Lautbild *Fuß* erhält eine neue Bedeutung) und eine Analogie (die Beziehung zur ursprünglichen Bedeutung ist gegeben) enthalten. Mit Analogie wird in der Lehre vom Bedeutungswandel die zeitliche Ausdehnung begründet, während in der Lehre von der Wortfügung die räumliche Ausdehnung (Dauer) präsent ist (vgl. Vossler 1905: 115).

[16] In der modernen Sprachwissenschaft wird von einer metaphorischen Übertragung und Metaphern als Produkten metaphorischer Übertragungen gesprochen; die Metapher wird aber meistens als ein rein sprachliches Phänomen aufgefasst. Lakoff/Johnson (1998: 11) behaupten dagegen, dass die Metapher „unser Alltagsleben durchdringt, und zwar nicht nur unsere Sprache, sondern auch unser Denken und Handeln. Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch“.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

4.3 Zum Verhältnis von Analogie und Flexionslehre

Man kann, wie es im Weiteren heißt, das Gedächtnis als eine Vorratskammer betrachten, in der „Flexionsformen und Verbalsuffixe hübsch geordnet nebeneinander liegen" (Vossler 1905: 116), was den Prinzipien der neuen Konzeption der Sprachwissenschaft offenbar zuwiderläuft, oder als „die Anlage zur Analogiebildung, und die Analogiebildung ihrerseits nichts anderes als willkürliche Ordnung und Gruppierung unserer Anschauungen" (Vossler 1905: 116f.), was für die neue Konzeption gegebenenfalls förderlich sein kann. In dem Moment, in dem die Gruppierung erfolgt, müssten die Anschauungen reproduziert werden. Da jegliche Anschauung nie genau, sondern nur annähernd ist, verbinden sich in jedem Laut, den ich hervorbringe, und in jedem Satz, den ich erzeuge, Lautwandel und Analogie zugleich. Das Regelmäßige wird in Form von Schemata, Typen und Tabellen dargestellt; solche Formen, die in die vorgegebenen Paradigmen nicht passen, werden allenfalls in der Lautlehre erklärt.

Vosslers Sprachkonzeption kann in vereinfachter Form auf die anschließende Formel gebracht werden: Die sprachliche Substanz konstituiert sich nicht aus der Gesamtheit, sondern kommt von den einzelnen Individuen, die sich im Wechselverkehr befinden. Der Wechselverkehr ist aber nicht ihre Ursache. Er bedingt allein die sprachliche Entwicklung, gibt „den Kulturboden oder das Klima, worauf und worin sich die Sprache entwickelt" (Vossler 1905: 106). Die Sprache hat ihren Ursprung im geistigen Inhalt; sie wächst und wird durch die Tradition getragen, sie wird im Verkehr der Geschlechter verselbständigt. Kurzum: „Das Besondere und Lebendige entquillt dem Individualbewußtsein, das Gemeinsame und Tote wird durch den Wechselverkehr weitergeschoben" (Vossler 1905: 107). Die Sprache als Entwicklung hat keinen Anfangspunkt und keinen Endpunkt, dauert unendlich und dehnt sich aus. Die Sprache als Schöpfung wird jedes Mal wieder neu aktiviert, „so oft ein Individuum zur Gebärde seinen Körper oder zur Rede seine Lippen bewegt"[17], hierbei hat sie „gar keine Dauer und gar keine Ausdehnung" (Vossler 1905: 107).

5. Schlussbemerkungen mit Bezugnahme auf die kulturwissenschaftliche Sprachwissenschaft und Interkulturalität

Vosslers Schriften sind ein sehr gutes Beispiel dafür, um aus der Perspektive der Gegenwart zu diskutieren, wie man mit Sprache und sprachlichen Fakten aus der Perspektive einer idealistischen Sprachwissenschaft umgeht und welche Reserven darin für die breit verstandene kulturwissenschaftliche Sprachwissenschaft enthalten sind.

[17] In der modernen Ausdrucksweise wird damit jeder kommunikative Akt gemeint.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die kulturwissenschaftliche Sprachwissenschaft von heute hat nur wenig von dem Ideengehalt der idealistischen Sprachwissenschaft von Vossler wahrgenommen, mehr noch, ihre Rezeption lässt sich nur schwer nachweisen, auch wenn die Verwendung von Beschreibungskategorien in beiden Fällen auf eine gewisse inhaltliche Verwandtschaft verweist; von dieser Verwandtschaft darf man sich aber nicht täuschen lassen. Zwar wird in vielen linguistischen Publikationen, u.a. bei Busse/Niehr/Wengeler (2005) oder Kuße (2012) und Jäger et al. (2016), um nur einige wenige zu nennen, die Idee einer kulturwissenschaftlichen Linguistik aus fachinternen und -externen Perspektiven sowie in verschiedenen Zusammenhängen diskutiert, aber man findet darin keine Anschlüsse oder zumindest Zitate oder Verweise auf die rezipierte Vossler-Literatur. Es wundert desto mehr, wenn man noch dazu bedenkt, dass sowohl in den früheren Beiträgen von Vossler als auch in der aktuellen Literatur zur kulturwissenschaftlichen Linguistik (vgl. Kuße 2012: 16-18) eine antipositivistische Denk- und Argumentationsweise erkennbar ist, in der direkt an Humboldtianische Ideen angeknüpft wird, mit dem Ziel, ihre Aneignung und Verwertung zu intensivieren. Das, was sonst auffällt, ist der weit ausgedehnte Zeitraum, der zwischen diesen durchaus verwandten Ideen liegt und vorerst unüberwindbar zu sein scheint.

In welchen Zusammenhängen könnte die Idee einer sprachästhetischen und antipositivistischen Sichtweise vermittelt werden? Die idealistische Sprachwissenschaft betrachtet Sprache als ein dynamisches Gebilde, dessen Bestehen einerseits mit Schöpfung, andererseits mit Entwicklung begründet wird. Auch wenn die beiden Kategorien auf fachspezifische Weise gehandhabt werden, tragen sie kulturträchtige Potentiale in sich und könnten als Explanationskategorien für die Interpretation sprachkultureller Erscheinungen herangezogen werden. Parallel dazu nutzt die idealistische Sprachwissenschaft eine Reihe von deskriptiv-präskriptiven Kategorien, die für eine jede Kultur (unabhängig von ihrer Herkunft und geografischer Lage) relevant sind. Auch polare Differenzierungen zwischen Individuum und Gemeinschaft[18] sowie Zeit und Raum, die bei Vossler bei seiner Sprachauffassung eine wichtige Rolle spielen, werden derzeit auch bei der Erfassung und Erklärung von sozio- und sprachkulturellen Fakten benutzt, um z.B. soziale Markierungen von handelnden Individuen zu analysieren, ein hierarchisches Bestehen von Gruppen, Schichten und Klassen zu erklären, denen normativ wirkende Verhaltensformen, Denkmuster, Wissensbestände, Wertekonstellationen und Mentalitäten eigen sind, oder das

[18] Die Kategorie der Gemeinschaft wird, um es noch einmal aufzugreifen, auf besondere Weise interpretiert, sie wird nicht als etwas Vorgegebenes begriffen, sondern „sie entsteht durch Vergemeinschaftung, die vorzugsweise das Miteinandersprechen leistet, aus dem in der Vielzahl der dialogischen Sprechakte die jeweils eine gemeinsame Sprache und damit die Gemeinsamkeit der Weltansichten sich entwickelt“ (Kuße 2012: 48). Das, was hier gemeint ist, hätte sicherlich auch von Vossler stammen können.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Problem ihrer sprachlich-kommunikativen Ausgrenzung im sozialen Umfeld zu demonstrieren.

Es muss hervorgehoben werden, dass dazu noch ein Typ der Sprachbetrachtung kommt, der in etlichen Disziplinen (z.B. Geschichte, Ästhetik, Literaturgeschichte, Kunst) tief verankert ist, von verschiedenen Disziplinen in formal-inhaltlicher Hinsicht profitiert und dadurch nicht nur für moderne Kulturwissenschaften im Allgemeinen, sondern auch für eine breit gefächerte Interkulturalität im Besonderen förderlich sein kann.

Die Interkulturalität ist ein Begriff, mit dem verschiedene Wissensbestände erschlossen und in Bezug auf ihr kulturelles (darunter auch sprachliches) Differenzpotential bedient werden. Man handelt interkulturell, wenn man auf Differenzen eingeht, die für den Aufbau interaktionellen Wissens für kulturelle Begegnungen unentbehrlich sind. Die Differenzen dienen aber nicht nur dazu, bestehende Eigenheiten von Kulturen als potentielle Konfliktquellen wissenschaftlich zu bearbeiten und prophylaktisch zum Teil zu entschärfen, sondern „um in den Konflikten und Interaktionen ein positives Potential für neue Konfigurationen zu suchen" (Balfanz 2020: 59). Die kulturellen und sozialen Differenzen von Individuen und Gemeinschaften sind für bestimmte Kulturen und Kulturkreise von Belang und finden in Beschreibungen von Kulturen und Kulturphänomenen ihren Niederschlag; diese Beschreibungen können mögliche Quellen weiterer interkultureller Zugriffe und darauf aufbauender Ansätze sein.

Literatur

Balfanz, Antonina (2020): Interkulturalität in der Wissensvermittlung oder Transdifferenz als Konzept. In: Renata Cornejo/Gesine Lenore Schiewer/Manfred Weinberg (Hg.): Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit. Interkulturelle Germanistik. Bd. 1. Bielefeld, S. 59-73.

Busse, Dietrich/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (Hg.; 2005): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen.

Cieszkowski, Marek (2023): Karl Vossler und Benedetto Croce im Dialog – zur Konzeption einer antipositivistischen Sprachwissenschaft [im Druck].

Croce, Benedetto (1902): Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. I. Teoria. II. Storia. Milano/Palermo/Napoli.

Herzog, Eugen (1904): Streitfragen der romanischen Philologie. Bd. 1. Halle.

Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hg.; 2016): Sprache – Kultur – Kommunikation/Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft/An International Handbook of Linguistics as Cultural Discipline. Berlin/Boston.

Kuße, Holger (2012): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lakoff, George/Johnson, Mark (1998): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg.

Meyer-Lübke, Wilhelm (1890-1902): Die Grammatik der romanischen Sprachen. 4 Bände. Leipzig.

Thumb, Albert (1901): Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung. Leipzig.

Vossler, Karl (1904): Positivismus und Idealismus in der Sprachwissenschaft. Eine sprach-philosophische Untersuchung. Heidelberg.

Vossler, Karl (1905): Sprache als Schöpfung und Entwicklung. Eine theoretische Untersuchung mit praktischen Beispielen. Heidelberg.

Vossler, Karl (1925): Geist und Kultur in der Sprache. Heidelberg.

Wundt, Wilhelm (1904): Völkerpsychologie: eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte. Bd. 1 (Teil 1 und 2). Leipzig.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Arabic in German? The German Origins of Arabic Instruction in Israel

Yonatan Mendel

Abstract: This article will focus on the roots of Arabic instruction in Jewish society at the end of the Ottoman period in Palestine and in Mandatory Palestine. I shall center my attention on two leading institutions: The Reali Hebrew School in Haifa that was established in 1913 and rapidly became the leading school for the teaching of Arabic in Jewish society in Palestine; and the Hebrew University of Jerusalem, established in 1925 and, beginning in 1926, founded the only academic center for the teaching of Islam and Arabic – the School of Oriental Studies. I shall show how these two institutions drew upon the classic philological approach to the teaching of Arabic that stemmed from the transmission of oriental knowledge from Germany to Palestine and was founded by Jewish academics who had been educated at German universities. I shall further claim that over the course of time – from the 1940s and more rapidly after the establishment of the State of Israel in 1948 – the dominant approach to the teaching of Arabic changed into centering more on practical usage and less on classical German philology, but nonetheless the basic principles of the instructional framework remained that of German philology.

Abstract: Dieser Artikel befasst sich mit den Anfängen des Arabischunterrichts in der jüdischen Gemeinschaft gegen Ende der osmanischen Herrschaft in Palästina sowie im britischen Mandatsgebiet Palästina. Dabei liegt der Fokus auf zwei maßgeblichen Institutionen: der hebräischen Reali-Schule in Haifa, die 1913 gegründet wurde und sich schnell zur führenden Einrichtung für den Arabischunterricht in der jüdischen Gesellschaft Palästinas entwickelte, und der Hebräischen Universität Jerusalem, die 1925 gegründet wurde und ab 1926 das einzige akademische Institut für das Studium des Islam und des Arabischen aufbaute – die Schule für Orientalistik. Der Artikel zeigt, wie diese beiden Institutionen auf den klassisch-philologischen Ansatz für die Lehre des Arabischen zurückgriffen, der durch die Migration jüdischer, an deutschen Universitäten ausgebildeter Akademiker und deren Arabisch- und Islamkenntnisse nach Palästina gelangte. Weiter wird ausgeführt, wie sich in den 1940er Jahren und insbesondere nach der Gründung des Staats Israel im Jahr 1948 der vorherrschende Ansatz für den Arabischunterricht wandelte: fortan wurde sich mehr auf den praktischen Gebrauch der Sprache konzentriert und weniger auf die klassische deutsche Phi-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lologie, nichtsdestotrotz blieben jedoch die Grundprinzipien des Lehrkonzepts die der deutschen Philologie.

Titel: Arabisch auf Deutsch? Die deutschen Ursprünge des Arabischunterrichts in Israel

Keywords:
Arabic Studies, Oriental Studies, British Mandate Palestine, Jewish-Arab Relations, Zionism
Arabistik, Orientalistik, Britisches Mandatsgebiet Palästina, jüdisch-arabische Beziehungen, Zionismus

Acknowledgement: I would like to thank Dr. Andrea Kirchner for her kind assistance in the translation of German texts mentioned in the article.

1. 'Arabic as Latin': The Teaching of Arabic in the Hebrew Reali School

The story of Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa is significant owing to the fact that during the British Mandate in Palestine the school became the leading institution for the teaching of Arabic in the Jewish education system (Mendel 2015). For instance, the school insisted on continuing to teach Arabic even during periods when other schools ceased to do so, and in the field of Arabic it was the first to create Arabic textbooks designated to Jewish students in the Hebrew education system in the country. Furthermore, from the German perspective, not only were the school's founders products of German universities, but so were the roots of its establishment.

The Reali School initially grew out of the Avtalia school founded in 1907 that was the first Hebrew school in Haifa. In 1911, the association titled *Hilfsverein der Deutschen Juden*, a German-Jewish aid foundation that had no links to Zionism, whose aim was to promote the level of education in the Jewish community in the country, appropriated the Avtalia School. The educational goals of the aid society, together with the foreign policy of the German emperor of the time who wished to expand German influence in the Middle East, was to establish an institute of higher scientific education in Haifa (*Technicum*) and to transform Avtalia into a *Realschule* – a Reali school for technical knowledge and practical studies, including experience in the sciences – that would feed into the *Technicum*.[1]

The obstacle to the foundation of the two educational institutions with their German orientation was the in-principle decision about the language. The

[1] See, Halperin (1970) and Spolsky (1996: 186-187).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

administrators of the aid society believed that the main language of instruction in the *Technicum* and the *Realschule* should be German, and they took this position because "Hebrew was not sufficiently developed to teach the sciences" and because the German language was "a cultural language that could serve as a bridge [between residents of Palestine] to the scientific developments of the modern age" (Bentwich 1960: 27). This decision to use German as the language of instruction incited the 'language war' between the *Hilfsverein der Deutschen Juden*, then headed by Dr. Paul Nathan, and Zionist supporters of Hebrew, among whom were Eliezer Ben-Yehuda and David Yellin of the Hebrew Language Academy.

In the light of these events the prospective principal, Dr. Arthur Biram, a promising educator aged just 36, who had previously worked in the Berlin high school, *Berlinisches Gymnasium zum Grauen Kloster*, and had accepted the offer of the *Hilfsverein der Deutschen Juden* to become principal of the *Realschule* in Haifa, postponed his arrival in Palestine. Following the language war and upon grasping the dominance of the German language in the school, Biram cancelled his preparations to arrive in Haifa. Only in 1913, when it became known to him that the die had been cast and that Hebrew would be the language of instruction and the school would be called The Hebrew Reali School, did he embark upon his final preparations and left Berlin on his way to Haifa (see, Meltser 2004: 104).

The teaching of Arabic was of prime importance to Dr. Arthur Biram, due to his familiarity with the language from his studies in Germany. He was an educator, born in Saxony, holding two doctorates – one in classical languages and the other in Islamic philosophy (ʿIlm al-Kalām) from Berlin University. He was a product of German oriental-philological research from which perspective he studied Oriental studies and Arabic and Islam, alongside a focus on the study of Judaism which he viewed as closely related subjects. The German oriental expertise placed an emphasis on the combined study of Semitic languages and religion, and viewed biblical studies as the "motivating factor for the study of Islam" and as Islam being a derivative of Judaism (Heschel 2012: 91).

This academic background shaped Biram's teaching philosophy which emphasized humanistic values with a focus on Judaic studies and the encounter between Judaism and Islam, and whose goal was to create a new generation of students who would be "pioneers of the national endeavor" (Ashkenazi 2013: 20-21). In this context, the fact that the Reali School was a Hebrew school under the direction of a German-Jewish orientalist, a graduate of the German academic system, provides an explanation for the centrality of different school subjects and pedagogic principles in the school, including the centrality of the study of Arabic in the school.

From the outset, the Reali school's approach to Arabic studies differed from the approach of other schools in the Jewish community in Palestine because of

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

the great emphasis placed on Arabic and because Arabic was a compulsory subject. Biram's unique attention to Arabic studies was not just related to the relationship between Jews and Arabs. Biram had additional reasons that stemmed directly from the German-Orientalist approach which combined the study of grammar, classical texts, and the connection between Judaism and Islam. Biram's notion was that through the medium of Arabic studies, students would be able to gain access to Jewish philosophical and intellectual works created in the Arab and Muslim world, especially during the Golden Age, and that thereby students would be exposed to the Jewish past, with a Zionist focus. His aim was that by means of the study of the Arabic language students would come to know the interactions of Jews and Muslims with humanistic values and with the cultural values that had prospered in the Muslim societies in which Jewish philosophers were active.[2]

At the same time, Biram's approach to the study of Arabic had an additional dimension with a German orientation; this was his perception that Arabic was the "Latin of the Middle East", a concept that was in accord with German Orientalist perceptions regarding the search for the Latin of the East, and locating it in the notion of Arabic. According to this perception, the study of Arabic grammar and its linguistic rules in an organized and rigid manner would have a positive, constructive influence on formal education in Jewish society. In this context, learning the concept of I'rāb (إعـــراب) – syntactical analysis and final vocalization in accordance with the syntactical function of each word in the sentence – in Arabic grammar was equivalent to learning the Latin declensions, as the attempt was made to harmonize the grammar of vernacular languages in Europe (English, French, German) with classical Latin grammar. Biram's approach viewed this Latin orientation as the ultimate endpoint for language pedagogy. In other words, Arabic was for him a super-framework that could provide a Jewish student in Palestine what Latin had provided the German student in Germany. Biram, therefore, drew an analogy between the importance of Latin in European schools and the importance of Arabic in Jewish schools in Palestine, a situation that, of necessity, would improve the precision of thought of students.[3] At many of the teachers' meetings at the Reali School Biram's perception found a direct echo – "Arabic must be transformed into the Latin of the East!" – and he emphasized this in the context of the importance of the compulsory study of correct Arabic grammar in schools in the context of familiarization with the structure of the language and its contribution to familiarization with Hebrew (Halperin 1970: 442).

[2] See, for example, Milson (1996: 177).

[3] Mentioned in Kister, Meir (1956): Summary: Arabic Teaching in High School. In: Yedi'ot la-morim: Hebrew Reali School's Teachers Journal (March 1956), pp. 123-124. Found in: The Hebrew Reali School Archive, Haifa.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

The metaphor of Latin in connection with the study of Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa was reiterated many times during the initial decades of the school. For example, I have found out that this was mentioned in different official reports. One of them was the 1930 Official Report of the Reali School, in which it was mentioned that the goal of the teaching of Arabic was to delve into the language by means of the grammar and to derive inspiration and structure of Arabic from another language – Latin – and from another framework – European schools. The report affirms, "if we are able to base our teaching of the Arabic language through its clear, rigid grammatical forms, *this language will play the same role in our school as Latin does in a middle school in Europe*".[4] In other words, it has the same duality – or dissonance – that appeared earlier in Biram's comments about the need to relate to Arabic as the Latin of the Middle East. On the one hand, this accorded a superior place to Arabic as a language that would strengthen the scholastic approach to language and grammar and would be able to join up with the civilization that existed in the region in the distant past. On the other hand, this was a comparison of a language of importance that had current speakers and culture with the framework of a language of importance and speakers and culture from the past. Moreover, in addition to this, there was a perception that wished to advance European educational logics – "the value that Latin had in European high schools" – to a school located in the Middle East that, in this case, wished to teach the language of the majority of the residents of Palestine (some 90-95 percent) who are of Oriental descent and thus not European.

Another example of the German context for the teaching of Arabic in schools is to be found in the teacher who led the field in the 1930s. Biram sought out a teacher who would be able to advance the teaching of Arabic as he believed it ought to be taught, and in 1933 he welcomed with open arms Dr. Martin (Meir) Plessner, a promising German-Jewish scholar of Oriental studies as the teacher of Arabic in the Reali School shortly after his arrival in Palestine. Plessner had received his education at some of the leading institutions of education for Oriental studies in Germany. He was born in Posen in 1900 and had specialized in Semitic languages and Islamic studies at Berlin University. Furthermore, he had completed his doctorate at Breslau University with his doctoral dissertation on *Der Oikonomikos des Neupythagoreers Bryson und sein Einfluss auf die Islamische Wissenschaft*[5] which dealt with the translation into Arabic of a 4th century BCE work of economics by the Greek philosopher Bryson, named in Arabic Tadbīr Al-Manzil (household management). The dissertation was written under the supervision of Prof. Gotthelf Bergsträsser, and it is important

[4] In Fifth Annual Report 1929/1930, Hebrew Reali School Archive in Haifa 3236/8.45, p. 9 [emphasis Y.M.].

[5] The Economics of Neo-Pythagorean of Bryson and its influence on Islamic science (Heidelberg, 1928).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

to note that Plessner was also connected to the department of Oriental studies in the Berlin State Library and to its head, Prof. Gotthold Weil, who later became a leading professor at the Hebrew University.

At the beginning of 1933, with the rise of the Nazis to power, Plessner was dismissed from all his academic positions and in April 1933, he immigrated to Palestine. The extensive knowledge Plessner had of Semitic languages and his excellence in Oriental studies, the Greek heritage in Islam, and particularly Arabic grammar came to Biram's attention.

Biram knew of Plessner's academic prowess as a polymath. No less important was the fact that he knew they had a shared point of view of their common ideological and pedagogical elements. This was not only an outcome of their common place of origin, but also stemmed from their joint legacy of Oriental studies as it was taught in German institutions with its emphasis on philology and its belief that the focus on grammar also had relevant practical significance for the understanding of a language, as well as additional educational value due to its disciplinary and acculturalizing influence on thought (see, Wokoeck 2009: 107).

The approach that was common to both of them led to the strengthening of grammatical study of Arabic instruction in the Reali School. This was a philological turning point that went hand in hand with the education and academic habitat of Dr. Biram, together with his belief that an emphasis on grammar would also lead to the shaping of other values, such as discipline and meticulousness amongst the students. This inflection point was reinforced with the arrival of Plessner at the school and was reflected in the project that Biram charged him with from his very first day there: the compilation of a comprehensive Arabic grammar for Jewish students in Palestine, a project which Biram had desired for over a decade.

In 1935, Plessner completed his textbook. The book, entitled *Arabic Grammar: a Handbook for Hebrew schools*, was published that year by the Hebrew Reali School in Haifa's publishing company, and explicitly presented the German philological approach (Mendel 2016). First, the book was dedicated to Plessner's advisor Gotthelf Bergsträsser (1886-1933), one of the foremost German philologists of Semitic languages in the twentieth century.

In his introduction, Plessner laid out the rationale of the book that echoed German philological logics. For example, he stated that "the great precision with which the Arabs build their sentences makes Arabic a unique device for training the Hebrew child in logical thought. It is due to this understanding that we have explained syntactic elements – in contrast to the accepted methods of the Arabs – from the logical perspective of the basis of scientific work carried out in Europe in the previous century" (Plessner 1935: iv).

The German philological approach of the book is expressed in its contents, particularly in the tables of verbs, but also in the selection of sources that

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Plessner mentions as the basis for writing the book. Alongside the pedagogical explanation, the strong German influence is apparent in the examples drawn on in the first textbook on Arabic intended for Hebrew students. Plessner states: "The Arabic examples in the syntactic part of the book are mostly drawn from the following: Arabische Grammatik by Adolf Socin-Brockleman, 8th edition (Berlin, 1918); Die syntaktischen Verhältnisse des Arabischen by Hermann Reckendorf (Leiden, 1895); Arabische Syntax by Hermann Reckendorf (Heidelberg, 1921)." (Ibid.)

These academic genealogies, together with the personal and academic dedication to Bergsträsser, and the rationale of the book constitute evidence of the German philological approach to the study of Arabic that was the main approach of the book, its importance and its unique features. In addressing these academic sources, Halperin notes that "this line that is drawn from Theodor Nöldeke through Reckendorf to Plessner exemplifies the long-standing influence on Orientalist thinking of the mid-nineteenth century in Palestine and well into the twentieth century" (Halperin 2005: 62-63).

Immediately after its publication, Plessner's textbook was put to use in the Reali School in Haifa, and shortly thereafter it was also used in other schools around the country. The correspondence between Plessner and Richard Koebner – a historian who played a major role in the establishment of the Department of History at the Hebrew University, and who, like Plessner, was also born in Germany, had studied at Breslau University and Berlin University, and had been forced to leave his homeland after the rise of the Nazis in 1933 – makes his genuine excitement perceptible. Shortly after the publication of the textbook it became apparent that Plessner was proud of his work at the school. He made mention in his letter of the great pressure of work Biram demanded.[6] Elsewhere, when Plessner was focusing on updating the Arabic Grammar textbook, his pride in the innovative project was palpable. Plessner writes, "Hier im Lande bin ich auch Schulbuchautor geworden und habe eine arabische Schulgrammatik in hebräischer Sprache verfaßt, ein Novum auch für Palästina".[7] It was, indeed, an important milestone in the study of Arabic in Palestine with its special emphasis on grammar.

Plessner's textbook was to be challenged by the local, practical approach led by Palestinian-born Zionist scholars who were linked to the Zionist leadership and desired to advance a more practical study of Arabic that would be useful to the Zionist enterprise. But despite the fact that the pure grammatical approach was deeply entrenched in the textbook, it did not become dominant in its field,

[6] Mentioned in Plessner's letter to Koebner, 09.11.1936, Central Zionist Archives CZA A-530/39.

[7] "Here in Palestine I have become the author of a textbook and I have compiled a textbook of Arabic grammar – something new in Palestine." Letter from Plessner to Koebner (in German), 16.06.1936, CZA A-530/37.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

but it constituted a framework for the field. In effect, a perusal of the various textbooks on learning Arabic that were published after the publication of this groundbreaking work uncovers the similarity between them, especially in the general structure of the books. For example, in the textbook for the study of Arabic by Israel Wolfensohn (Ben-Ze'ev), he explicitly refers to Plessner's book as one of the books on which his own book is based (Ben-Zeev 1994).

A similar pattern is found in Jochanan Kapliwatzky's Arabic textbook, *Arabic Language and Grammar* (1944). In this book, the table of contents is almost identical to that of Plessner's book, and some of the pedagogical expressions echo those of Plessner (e.g. the Hebrew term *klaley ha-neginah*, meaning *the rules of playing*, which was used by Plessner, and then by Kapliwatzky, to explain the way the Arabic letters should be pronounced). Plessner's influence is not always perceptible in other textbooks published subsequent to his; yet it is important to note that all textbooks for the study of Arabic grammar intended for Hebrew school children were published after his book. Even the textbook written by Eliyahu Habuba, another leading teacher of Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa, which was titled *The New Teacher*, and appeared in 1938, contains acknowledgements to those who contributed to the writing of the book; among them was Plessner to whom he expressed his gratitude (Habuba 1938). It is fairly clear that Habuba drew many of his insights from Plessner's work. A testament to this, for example, is the table of letters (ibid.: 56) that seems to be almost an exact copy of the table that appears in Plessner's book.

Similar traces of Plessner's influence can be found in the textbooks written by Yoel Yosef Rivlin in 1938, *Lessons in Arabic Grammar*, approved by the education department of the Knesset Israel Jewish community in Palestine and by Jacob Landau in 1945 *Principles of the Arabic Language*.

My own research addresses the post-German phase of Arabic instruction in Jewish society and the consolidation of a new approach that was titled "the practical approach" (Mendel 2020). Nonetheless, within the education system's teaching of Arabic through Hebrew, the emphasis placed on syntactical and grammatical skills, the almost complete absence of Arabs among the teaching staff, decision makers and book authors are evidence that the framework of instruction was never abandoned and that traces of the German approach have remained in the field of Arabic teaching in Jewish society in modern Israel as well.

2. *The Hebrew University: 'An Institute of Oriental Studies that is German to its Core'*

When the Hebrew University of Jerusalem was founded on Mount Scopus in 1925, the question of the language to be used in central Jewish educational

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

institutions in Palestine had already been settled – at least in all things related to the language of instruction. More than a decade had passed since the 'language war' had swept through the Jewish community in Palestine and since the decision had been made that the language of instruction in the first academic institution in Palestine would be Hebrew and not German. This decision about the *Technicum*, which later became known as the *Technion* in Haifa, had an influence on other institutes, such as the *Realschule*, the case study that I have researched previously, which became the Hebrew Reali School in Haifa.

At the time of the founding of the Hebrew University in 1925, the name of the Institute of Oriental Studies had already been promulgated. This research institute, established in 1926, was intended to be the leading academic center for the teaching of the history of Islam and the societies of the region, as well as for languages and classical texts in Arabic. Its importance was considerable and, among other things, this found expression in the fact that Prof. Josef Horovitz, who was to become the head of the Institute, delivered one of the five scientific lectures that constituted part of the foundational events (see, Katz 2005: 152).

The Institute of Oriental Studies, established in 1926, was the third institute to be founded within the university, and was similar to the other two in terms of the intellectual origins of the founders – Jewish males, Ashkenazi, born in Europe (mainly in Germany) and educated at German universities. The founder of the Institute of Oriental Studies was the philologist and orientalist Prof. Josef Horovitz, who had been a professor in Frankfurt and continued to fulfill this role in tandem with his incumbency in Jerusalem. The other founders were a small group of scholars from Germany and the German-speaking world. Lavsky notes that "seven of the eight teachers in the first generation of the institute were graduates of German universities" (Lavsky 2003: 342). In effect the entire generation of the founders – except for Levi Billig who had studied classical Arabic at Cambridge University – had been educated at German universities.

The German-European roots of the Hebrew academic field have been mentioned earlier. For example, Gil Eyal mentions that, from the very outset, the scholars at the Institute had originated from German universities where they were trained as philologists (Eyal 2006). Amit Levy emphasized that over and above the majority of the founding generation of the Institute consisted of immigrants from German-speaking countries and had been educated at German universities (see, Levy 2021: 15-40).

The German approach to Oriental studies explicitly linked Arabic grammatical studies and classical Arabic texts, and favored basic training in schools of Latin and ancient Greek. According to Mangold-Will the importance of philologists increased during the nineteenth century when German Orientalists were required to create the field of Oriental studies as a separate entity, and hence needed scientific credibility that was made possible first and foremost through classical philological methodology (Mangold-Will 2014). In addition, she high-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lighted the approach that a meticulous study of the rules of the language – as was undertaken in Latin studies – also had advantages in the fields of behavior as it promoted discipline and precision.

Hence the German philological approach constituted the basis for the creation of the field of Arabic studies not only in the leading school in the country (the Hebrew Reali School in Haifa) but also in the leading academic institute in the country (The Institute of Oriental Studies in Jerusalem).[8] As early as the 1920s, before the establishment of the Institute of Oriental Studies, it was possible to discern the explicit German philological context of the instruction. As mentioned, Prof. Josef Horovitz was the first head of the Institute, and wrote the foundational document of the Institute that was signed in Frankfurt on 14th May 1925.[9] This document that was formulated after Horovitz's visit to Jerusalem and conversations held with the President of the University, Judah Leib Magnes, presents the outlines of the prospective institute and, in the context of this article, Horovitz illuminates his theoretical ideas about the German philological context for Arabic instruction (see, Mangold-Will 2016: 7-37).

In the document, entitled *Proposals for the Establishment of an Institute of Arabic and Islamic Studies*, Horovitz wonders who could lead an Oriental institute like this in Palestine which then had a majority of about 90 percent Arab-Palestinians for whom Arabic was a mother tongue. In his view, "the head of the institute could only be an Arabist trained in Europe or the United States; because at present there are no scholars from the Orient who have full command of modern science".[10] Nonetheless, according to him, the European or American model of Oriental studies could not be copied in its entirety because the institute is not being established in Europe where "written literary Arabic is more closely linked to classical Arabic and classical texts, but in Palestine where, like in Syria or Egypt even though to a lesser extent, written literary Arabic is also used for intellectual creativity."[11] In other words, Horovitz is unwilling to yield on the outlines of the institute, which must be a European institute operating in a Western philological framework, but he recognizes that some of the contents will have to change – there will be not only ancient classical historical texts but also more modern works that are related to the fact that the Institute is being founded in the heart of the Arab world. According to Horovitz, in order to avoid a separation between analysis of classical works in Arabic and contemporary works, the institute will have to add an Arab researcher to the

[8] Later on, after 1948, it is possible to discern this approach in the field of Israel Oriental studies as well as in the field of Arabic teaching and in the Israeli approach to teaching the language (see, Eyal 2005; Mendel 2020; Uhlmann 2017).

[9] Hebrew University Archive, File 1/91, Institute of Oriental Studies 1925-1927, Vorschläge für die Errichtung eines Institute of Arabic and Islamic Studies in Jerusalem, Frankfurt, 14.05.1925 [in German].

[10] Ibid.

[11] Ibid.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

teaching staff who will deliver his lectures in Arabic, and later on they would consider bringing in old-style Muslim sheikhs (lit. "arabische Scheichs der alten Art einzustellen"[12]) who would teach different aspects of Islamic theology. However, with regard to the teaching of Arabic, there would be no need for any special changes to what is done in German, because "*the best solution would be to give the task to a lecturer who is familiar with the European methods of teaching Arabic*".[13]

Horovitz also lists candidates for the position of head of the institute noting that they are all Arabists of Jewish extraction, from Europe or the United States. The list contained the names of nine professors, seven of whom were from Germany or whose supervisors were leading German philologists. Horovitz mentioned that he was interested that there be an Arab lecturer at the Institute but due to the small number of candidates and the small likelihood that they would move to a Hebrew and Zionist institute, the issue never came to fruition. Horovitz received the post of head of the Institute and he served in that position from its establishment in 1926 until his death in 1931, serving as 'guest-director' or 'visiting-director' since he continued to hold his permanent post at Frankfurt University.

So how is it possible to bridge the gap between the German-philological essence of the Institute of Oriental Studies in Jerusalem and the situation that we are faced with – a Jewish community in the East, in a country in which Arab Muslims are the overwhelming majority? And how should we understand Horovitz's aspiration to change the structure of the Institute – for example, to bring in an Arab scholar or his preoccupation with Arabic in a contemporaneous context? In my opinion, while Horovitz's words were sincere and were evidence of an optimal desire for the Institute which would be in correspondence with German institutes but would not be identical to them, it is impossible to disconnect what happened in reality; in other words, one cannot ignore the fact that at the end of the day the Institute did not hire an Arab academic then, and, in effect, only sixty years after the letter was written, the first Arab researcher was appointed (without tenure), and only 95 years after the letter was written the first Arab researcher (with tenure) was hired to the department of Arabic studies at the Hebrew University of Jerusalem (Shamir 2022).

The model of German philological research as well as the attitude to the field of Arabic teaching was very apparent in the Institute and its faculty. I shall note here only two of the first research projects of the Institute that became its flagship research – that were both rooted in meticulous study of classical texts. Furthermore, the fact that they were completed only decades later had an

[12] Ibid.

[13] Compare with Sabina Mangold-Will: *Sheikh at the Hebrew University* (Workshop for Social History – Ha'aretz 16.10.2015) [emphasis Y.M.].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

influence on the spirit of the Institute over time. One of the projects was directly connected to a German institute – the al-Balādhurī project. In the framework of this project – that was intended to continue for several more decades before it was collected in a research book – several of the Institute's scholars invested much effort in creating a scientific edition in Arabic of the book *Ansāb al-Ashrāf* (*Genealogies of the Nobles*) written by the 9th century Muslim historian Aḥmad ibn Yaḥyā ibn Jābir al-Balādhurī (who was a prominent scholar in Baghdad during the period of the Abbasid Caliphs). This enormous project was originally started by the Oriental philologist Prof. Carl Heinrich Becker but, upon his entry into political life (after the First World War) and then his incumbency as a minister of culture in the Prussian government in 1925, he transferred the management of the project to Prof. Horovitz and the Institute of Oriental Studies in Jerusalem (see, Levy 2021: 41-42).

The other flagship project of the Institute of Oriental Studies was the creation of the *Concordance of Pre-Islamic Arab Poetry.* This was a huge project based on collecting and analyzing ancient verses; it required the meticulous work of the entire faculty of the Institute and involved cataloguing on cards each and every word of every verse in which they appeared. This project too was managed by Josef Horovitz (see, Eyal 2005). It was undeniably linked to the Institute's desire to position itself as a center for Oriental-European philology.

Most importantly, the two projects emphasized the classic philology of the Institute of Oriental Studies. In both cases they involved cataloguing and meticulous analysis of classical texts more than a thousand years old, using diachronic analysis of comparison between the versions and attempting to identify the original. These projects prove that, by and large, the German-Jewish research tradition was maintained, even with regard to the areas of research they covered and also regarding the research methods including comparison of texts, philological analysis, and more (Levy 2018). In effect the two flagship research projects constitute an example of the character of the Institute of Oriental Studies, and the research concentration of the Institute constitutes a clear intention to adopt the Oriental model as was customary at German universities: a focus on classical textual analysis of the 'high culture' of the ancient East and of oriental civilizations while promoting historical-philological research that would essentially be similar to classical studies in Europe (see, Katz 2014: 119). According to Katz (2014: 119), "the Institute was German to the core, both organizationally and essentially and in the contents of its research programs. In effect, its organizational structure replicated, to an extreme extent, the authoritarian configuration of research institutes in German universities."

An overview of the courses at the Institute of Oriental Studies during its first year of operation indicates its overall philological perception and the contexts of Arabic in particular. In a document written by the Institute of Oriental Studies concerning its summer semester that was due to begin on May 2,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

1926, the conditions for acceptance were that applicants should possess a final diploma from a high school indicating appropriate knowledge of Hebrew and Arabic – that is, students having the ability to read original texts would be accepted as regular students and needed only to submit the relevant diplomas (see, Levy 2021: 45). The document indicates that the courses given during the semester would be as follows: David Zvi (Hartwig) Baneth would teach the course *Readings of the philosophical work, Ḥayy ibn Yaqẓān, by Abu Bakr Ibn Ṭufayl* (a twelfth century philosopher and theologian); Leo Aryeh Mayer would teach the course, *Palestine under Muslim Rule* and an additional course – *Modern Literature about Islamic Antiquities*; and Levi Billig would teach a course on Arabic literature (ibid.).

With regard to the teaching of Arabic, the document states that this would take place within the framework of a preparatory course and that this facet would come under the authority of S. D. Goitein and Yosef Yoel Rivlin. Both of them, it is important to note, wrote their doctorates under the supervision of Josef Horovitz in his role as professor of Semitic linguistics in the Oriental seminar at Frankfurt University (Goitein's doctorate dealt with prayer in Islam and Rivlin's with law in the Quran). The study of Arabic consisted of four types of courses: *Arabic for Beginners* (fundamentals of the language, syntax, grammar); *Readings of Arabic Chrestomathy for advanced students*; *The History of Islam and Muslim peoples – Part One*; a weekly *Recapitulation lesson* (ibid.).

It is possible to say that in the formative years and the years of establishing the Institute of Oriental Studies the German philological approach based on German *Orientalistik* took precedence with regard to the teaching of Arabic. The study of Arabic revolved around grammar and syntax on the one hand, and the philological approach revolving around a focus on the classical text was prominent – but not on the text itself but on the identification and analysis of the original text and the significance of originality, and in every case preoccupation with the text with a philological emphasis. In addition, the periods covered were mostly from the rise of Islam up to the twelfth century. In comparison with the study approach that had evolved in Germany for the teaching of Arabic in the nineteenth century, it is possible to find great similarity – in effect identity – between the teaching of Arabic in Germany at the end of the nineteenth century and that in Jerusalem in the 1920s.

In my research (Mendel 2020) I have shown that in the 1940s Western orientalist trends with a political Zionist context were added to the University curriculum. This was the core of Gil Eyal's research that showed how Jewish Orientalist expertise in Palestine was based on academic distancing and lack of academic openness: first, distancing in terms of time and focusing on early periods; second, distancing from the Arabs, which was expressed in the absence of Arabs at the Institute and the close linkage with European research; and third, distancing of the products of research from their consumers (see, Eyal

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2006: 64). However, the following generation of Orientalists who were trained in the 1940s, had a different habitus. As Eyal describes in his research, in the 1940s young Orientalists of the Institute of Oriental Studies at the Hebrew University "crossed the boundary between academia and officialdom and took positions in the intelligence services of the Jewish community" (ibid.: 71).

When Prof. Menahem Milson summarized the activity of the Institute of Oriental Studies over the generations, he stated that "two unique qualities derived from the legacy of the founders continue to characterize the research and teaching of these subjects at the Hebrew University: a deep respect for the written text which, by its nature, dictates meticulous linguistic requirements; and separation between academic work and individual political inclinations" (Milson 1997: 588). It seems that this insight of Milson's takes into account the German-philological overview of the Institute of Oriental Studies during the Mandate period and, to a great extent, in Israel too, but does not consider the national political implications of founding a German-Western institute in a society that lies at the heart of the Arab world and is at the center of a protracted conflict. Prof. Meir Kister who was accepted at the Institute of Oriental Studies in the 1940s and became one of its most influential lecturers, related in an interview to the fact that the logic that prevailed in the Institute was all about texts. Kister, who was a teacher at the Reali school as well as a professor at the Institute of Oriental Studies and was in charge of the expanded school curriculum in the 1950s, was also involved in projects that had security facets and is an important representative of that field. In his post-retirement interview he stated that to the best of his recall "all the teachers of Arabic that I had (at school and at university) were Jews of German extraction. With no exception. Perhaps besides one person." When asked about the reasons, he answered "It is obvious, they were following the classical method of teaching classical Arabic – rigorous analysis, textual understanding, drawing conclusions based on science, and even today, up until the last moment that I taught and the last day that I wrote, I followed this method…Everything I said and wrote was always based on texts."[14]

This approach which continued and was consolidated in Israel reflects the German philological framework that has remained the dominant framework for the location, teaching and perception about Arabic in Jewish society. It is my claim that even if some of the contents have changed and now include the study of modern texts and even the participation of Arabic-speaking Arab scholars, the field itself has remained Western, philological, traditional, and most importantly, isolated from the region and its inhabitants. This field was

[14] From transcript of interview with Meir Kister, 16.03.1999. Interviewer Nathan Cohen, p. 16. The transcript is held in the department of oral documentation of the Institute of Contemporary Jewry at the Hebrew University. I thank my colleague Amit Levy for sharing this document with me.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

formed through the activity of major educational institutions that operated in the field, so that both the Hebrew Reali School and the Hebrew University constituted examples of the great influence of the German philological tradition on the study of Arabic, but also on the framework that has remained stable – even when its influence is no longer known to teachers and students of Arabic today.

3. Conclusion

When examining Arabic studies in Israel in the 21st century in the education system and in academia, a number of shortcomings can be identified. In both spheres it is clear that since the 1940s the dominant approach to the teaching of Arabic indeed changed into centering more on practical usage and less on the classical German philological model – especially due to processes of securitization and politicization that took place in the field (Mendel 2014). Nonetheless when we look at the framework of studies it is clear that the basic principles of the instructional framework remained that of German philology.

In the education system, in a recent research report Mendel et al. (2020) found that Arabic is a low status language and Jewish-Israelis regard Arabic as the 'language of the enemy,' but that this is not the only challenge: the report found that Arabic in the Jewish education system is also suffering from pedagogical challenges. In the same report, Amara (2020) writes that Arabic language education in the Jewish school system focuses on three skills: grammar, translation and memorization. He showed that significant educational efforts are devoted to studying the grammatical and linguistic features of literary Arabic as well as translation of texts. However, students spend virtually no time engaging in active learning skills such as speaking and free writing. In Amara's estimation, most Arabic teachers are Jewish-Israelis who are unable to teach an entire lesson in spoken Arabic. He concludes as follows with a direct critique of the German philological approach: "Arabic in Israel is taught as a dead language, like Latin, which is learned for the purpose of reading but not for speaking and communicating – and as far as possible from a living language." (Amara 2020: 19)

Kramarsky and Strichman (2020), who also looked at the education system in the same report, conducted interviews with high school students, and identified traditional pedagogy as the source of ongoing problems related to acquisition of Arabic in Israeli schools. They showed that while students expect Arabic language classes to allow them to 'live the language,' in practice, studies are focused on translation and memorization and students do not develop any active language skills (see, Kramarsky/Strichman 2020: 36). While the two researchers were impressed that the students wanted to learn Arabic within the

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

context of the social and political issues, they emphasize that studies of this nature are rare. Rather, the vast majority of lessons are dedicated to philological and grammatical skills such as verb conjugation and translation (ibid.: 37).

Academia suffers from some of the same lacuna as the education system in terms of Arabic language education. As in the school system, also in the academic sphere Arabic's inferior position can be attributed to its poor standing in the public sphere and governmental neglect. Yet a 2016 report focusing on Arabic in Israeli academia identified a number of ongoing shortcomings that are connected to pedagogy. The research found that, with the exception of academic courses taught in Arabic at the University of Haifa, Israeli universities conduct most Arabic language instruction in Hebrew (see, Amara et al. 2016: 25). Not surprisingly in light of this reality, both Jewish and Arab students are reluctant to speak Arabic. One of the lecturers who was interviewed for Amara's research explained that "much of our learning is conducted in Hebrew… I teach an advanced course and the Jewish students are hesitant to express themselves in Arabic… They get flustered when they are asked to speak Arabic or to express themselves in Arabic." (Ibid.: 26)

Amara et al.'s (2016) research demonstrates that the approach to Arabic instruction adopted by departments of Arabic language and literature reflect larger European philological and Orientalist attitudes. These attitudes have become mainstream, with one Arab lecturer interviewed for Amara's research asserting that "the Orientalist rationale assumes that Arabic is a language that must be studied and is not a language in which to carry out research" (ibid.: 27). Amara et al. (2016) further found that the way Arabic is taught at the university level differs from how other languages such as Hebrew or English are taught. Unlike instruction in English or Spanish literature, for example, in Arabic, class discussion is conducted in Hebrew and a considerable amount of time is devoted to translating texts into Hebrew. This is indicative of Arabic's inferior status and prevents Arab students from achieving prominence even in lessons and departments that are dedicated to their language.

All in all, challenges faced by Jewish Israelis who wish to study Arabic in the school system and in academia in the 21st century can be attributed to two primary problems. The first is political; this overarching and on-going challenge is due to the Israeli-Arab conflict, and as a result to the Jewish Israeli's negative perception of the Middle East, the Arab world, Arab culture, Palestinian citizens of Israel and related topics (Mendel 2014). This infuses attitudes towards Arabic rendering it unwanted and lacking in cultural capital. The second challenge is related to pedagogy; there seems to be a direct connection between the roots of language studies – as demonstrated here in the school system (e.g. the Hebrew Reali School in Haifa) and academia (e.g. the Institute of Oriental Studies at the Hebrew University of Jerusalem) to current educational challenges. Thus the German philological roots of Arabic studies in the Jewish community have in-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

deed had a dramatic and long-lasting influence over Arabic language studies in Israel. There seems to be dissonance between the classic orientation towards the language (which was seemingly unproblematic in late 19th century Germany) and use of the same grammatical orientation in Israel, in the heart of the Middle East, in the 21st century.

References

Amara, Muhamad (2020): Arabic Teaching in the Jewish Society in Israel: Characteristics and Challenges. In: Yonatan Mendel/May Arow/Thabet Abu Rass/Gal Kramarski (eds.): Arabs, Jews, Arabic: Arabic Teaching in Israel and its Challenges. Jerusalem, pp. 12-28 [in Hebrew].

Amara, Muhamad/Donitsa-Schmidt, Smadar/Mar'i, Abd Al-Rahman (2016): Arabic in the Israeli Academy: Historical Absence, Current Challenges, and Future Possibilities. Jerusalem [in Hebrew].

Ashkenazi, Ofer (2013). The Biramschule in Context – The 'German' Influence on Jewish Body Culture in Mandate Palestine. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte 41, pp. 17-39.

Ben-Ze'ev, Israel (Wolfenson) (1994): Selected Chapters from the Arabic Literature. Jerusalem.

Bentwich, Joseph (1960): The Education in the State of Israel. Tel Aviv [in Hebrew].

Eyal, Gil (2006): The Disenchantment of the Orient Expertise in Arab Affairs and the Israeli State. Stanford.

Habuba, Eliyahou (1938): The New Teacher: Textbook for the Hebrew School System. Haifa.

Halperin, Liora R. (2005): The Arabic Question: Zionism and the Politics of Language in Palestine, 1918–1948. Massachusetts.

Halperin, Sara (1970): Dr. A. Biram and the Hebrew Reali School. Jerusalem [in Hebrew].

Heschel, Susannah (2012): German Jewish Scholarship on Islam as a Tool for De-Orientalizing Judaism. In: New German Critique 117 (Fall), pp. 91-107.

Katz, Shaul (2005): Gershom Scholem and his Early Work at the Hebrew University of Jerusalem: A Response to Yoseph Dan. In: Katharsis 3, pp. 144-163.

Katz, Shaul (2014): The Scion and Its Tree: The Hebrew University of Jerusalem and Its German Epistemological and Organizational Origins. In: Marcel Herbst (ed.): The Institution of Science and the Science of Institutions. Dordrecht, pp. 103-144.

Landau, Jacob (1945): Principles of the Arabic Language. Jerusalem.

Lavsky, Hagit (2003): The Meaning of the Establishment of the Hebrew University in Jerusalem, and its Place in the City's Life during the British Mandate Period. In: Yehoushua Ben-Arieh (ed.): Jerusalem and the British Mandate: Interaction and Legacy. Jerusalem, pp. 335-350 [in Hebrew].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Levy, Amit (2021): A New Orient: German-Jewish Oriental Studies in Palestine/Israel, 1926–1963. Jerusalem.

Mangold-Will, Sabine (2014): Zur Etablierung der Orientalischen Philologie an den deutschen Universitäten. Anmerkungen zur Entstehung einer Disziplin. In: Wulf Oesterreicher/Maria Selig (eds.): Geschichtlichkeit von Sprache und Text. Philologien, Disziplingenese, Wissenschaftshistoriographie. Paderborn, pp. 115-129.

Mangold-Will, Sabine (2016): Josef Horovitz und die Gründung des Instituts für Arabische und Islamische Studien an der Hebräischen Universität in Jerusalem. Ein Orientalisches Seminar für Palästina. In: Naharaim 10(1), pp. 7-37.

Meltser, Efi (ed.; 2004): Ninety Years to the Establishment of the Hebrew Reali School in Haifa. Modi'in [in Hebrew].

Menahem Milson (2000): The Beginnings of Arabic and Islamic Studies at the Hebrew University of Jerusalem. In: Shaul Katz/Michael Heyd (eds.): The History of the Hebrew University of Jerusalem. Origins and Beginnings. Jerusalem, pp. 575-588 [in Hebrew].

Mendel, Yonatan (2014): The Creation of Israeli Arabic: Political and Security Consideration in the Making of Arabic Language Studies in Israel. London.

Mendel, Yonatan (2015): From German Philology to Local Usability: The Emergence of 'Practical' Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa 1913–48. In: Middle Eastern Studies 52(1), pp. 1-26.

Mendel, Yonatan (2016): German Orientalism, Arabic Grammar and the Jewish Education System: The Origins and Effect of Martin Plessner's 'Theory of Arabic Grammar'. In: Naharaim 10(1), pp. 57-77.

Mendel, Yonatan (2020): Language out of Place: Orientalism, Intelligence the Arabic Language. Jerusalem [in Hebrew].

Mendel, Yonatan/Arow, May/Abu Rass, Thabet/Kramarski, Gal (eds.; 2020): Arabs, Jews, Arabic: Arabic Teaching in Israel and its Challenges. Jerusalem.

Milson, Menahem (1996): The Beginnings of Arabic and Islamic Studies at the Hebrew University of Jerusalem. In: Judaism 45(2) (Spring), pp. 169-183.

Plessner, Meir (Martin) (1935): Theory of Arabic Grammar: Textbook for Hebrew Schools. Haifa.

Shamir, Jonathan (2022): A Revolution in Arabic Studies Is Shaking Up Israeli Universities. In: Haaretz June 1, 2022; see online: https://www.haaretz.com/israel-news/2022-06-01/ty-article-magazine/.premium/a-revolution-in-arabic-studies-is-shaking-up-israeli-universities/00000181-1e66-db47-a5dd-9f6f7fb40000 [November 3, 2023].

Spolsky, Bernard (1996): Hebrew and Israeli Identity. In: Yasir Suleiman (ed.): Language and Identity in the Middle East and North Africa. Richmond, pp. 181-192.

Wokoeck, Ursula (2009): German Orientalism: The Study of the Middle East and Islam from 1800 to 1945. Oxon.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Linguistische Erinnerungsforschung. Eine theoretische Verortung

Waldemar Czachur

Abstract: Das Ziel des Beitrags ist es, das kollektive Gedächtnis und kollektives Erinnern aus linguistischer Perspektive zu beleuchten, um eine linguistische Erinnerungsforschung zu konturieren. Zu diesem Zweck werden zuerst unterschiedliche Definitionen des kollektiven Gedächtnisses präsentiert und die Sprachlichkeit des kollektiven Gedächtnisses sowie des kollektiven Erinnerns aus der Perspektive der medialen und materialen, kommunikativ bedingten Zeichenhaftigkeit, Performanz und Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs beleuchtet. Anschließend werden einige Forschungsfelder der linguistischen Erinnerungsforschung skizziert.

Abstract: The aim of this paper is to illuminate collective memory and collective remembering from a linguistic perspective in order to contour a linguistic memory research. For this reason, different definitions of collective memory are first presented, and the linguisticity of collective memory and collective remembering is examined from the perspective of the medial and material, communicatively conditioned signness, performativity, and patternedness of language use. Subsequently, some research fields of linguistic memory research are outlined.

Title: Linguistic Memory Research. A Theoretical Positioning

Keywords:
kollektives Gedächtnis, Sprache, linguistische Erinnerungsforschung
Collective Memory, Language, Linguistics of Memory

1. Vorbemerkungen

Die Erforschung des kollektiven Gedächtnisses, des kollektiven Erinnerns, der Erinnerungskultur und der Erinnerungsdiskurse nimmt in den Geisteswissenschaften einen besonderen Platz ein. Es gibt kaum eine geisteswissenschaftliche Disziplin, die sich nicht mit diesem Forschungsfeld beschäftigt. In den entsprechenden Arbeiten wird immer wieder die Schlüsselrolle von Sprache und Kommunikation im Prozess des kollektiven Erinnerns hervorgehoben. Umso mehr verwundert es, dass sich die Linguistik dem Phänomen immer noch sehr

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

zögerlich annähert (vgl. Linke 2005; Kämper 2015; Czachur 2016a; Smailagić 2017) und auf eine systematische Erfassung des Verhältnisses zwischen Sprache und kollektivem Gedächtnis verzichtete, auch wenn seine Sprachlichkeit und Kommuniziertheit so offensichtlich ist.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die sprach- und kommunikationsbezogene Dimension des kollektiven Gedächtnisses als ein kulturelles Phänomen zu reflektieren und die linguistische Dimension der *memory studies* aufzuzeigen, um die theoretisch-konzeptuelle sowie gegenstandsbezogen-analytische Fundierung der linguistischen Erinnerungsforschung zu konturieren. Die Arbeit bietet also den Versuch einer Systematisierung, denn einerseits wird die linguistische Perspektivierung auf die Sprachlichkeit des kollektiven Gedächtnisses vor dem Hintergrund der Musterbildungen beleuchtet (Kap. 2 und 3) und andererseits wird versucht, mögliche Forschungsfelder und Vorgehensweisen für die linguistische Erinnerungsforschung herauszuarbeiten (Kap. 4). Die linguistische Erinnerungsforschung – auch Linguistik der Erinnerung (vgl. Leuschner 2023) genannt – wird als ein transdisziplinäres Forschungsprogramm aufgefasst, das das Phänomen des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns aus der Perspektive der semiotischen, kognitiven, kulturanalytischen und interaktionalen Sprachtheorie reflektiert und den Sprachgebrauch sowie die sprachlichen Musterbildungen analysiert, die zur selektiven und perspektivierenden Aktivierung der Vergangenheitsbilder, zur sprach- und kommunikationsbezogenen Vergegenwärtigung von Vergangenheit in gegenwärtigen Erinnerungsdiskursen verwendet werden.

2. *Das kollektive Gedächtnis und kollektives Erinnern aus kulturwissenschaftlicher Sicht*

In der kultur- und sozialwissenschaftlichen Erinnerungsforschung werden sehr unterschiedliche Begrifflichkeiten wie kollektives Gedächtnis, kollektive Erinnerung, Erinnerungsorte oder Erinnerungsträger verwendet und teilweise auch theoriegeleitet unterschiedlich untermauert. Der gemeinsame Nenner dieser Konzepte ist die Erfassung von kommunikativen Prozessen und Strukturen des kollektiven Erinnerns, das sich in sozial geteilten Erinnerungen manifestiert und auf diese auch Bezug nimmt. Somit gewinnt das kollektive Gedächtnis eine kulturelle Relevanz, weil es individuell wie kollektiv identitätsstiftend und kulturerzeugend wirkt. Das kollektive Gedächtnis kann allerdings nicht losgelöst von den Prozessen des Verdrängens und des Vergessens betrachtet werden; auch deswegen wird davon ausgegangen, dass das kollektive Gedächtnis eine dynamische und somit auch eine diskursive Kategorie darstellt. Vergangenheit wird hier verstanden als all das, woran wir uns erinnern können und woran sich mithilfe des Gedächtnisses unser gegenwärtiges und zukünftiges Handeln

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

orientieren kann (vgl. Rosa 2001: 617). Mit Erll (vgl. 2011: 7) wird das Erinnern als Prozess, die Erinnerung als dessen Ergebnis und das Gedächtnis als Fähigkeit oder eine veränderliche Struktur begriffen. Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns soll aber auch im Kontext anderer forschungsrelevanter Konzepte erläutert werden, wie Geschichte oder Erinnerungskultur.

Geschichte und das kollektive Gedächtnis sind bei der Betrachtung der Vergangenheit keine identischen Kategorien. Darauf weist u.a. der Anthropologe und Soziologe Jacek Nowak hin, wenn er wie folgt argumentiert:

> Während die Geschichte darauf ausgerichtet ist, Wissen über die Vergangenheit zu vermitteln, das auf der Basis des wissenschaftlichen Instrumentariums gewonnen wurde, stellt die Erinnerung an die Vergangenheit einen Bereich dar, in dem die Interessen einzelner sozialer Gruppen zum Ausdruck kommen. Wir interessieren uns für das Gedächtnis, um die bestehende Ordnung und damit die Konstruktion einer kollektiven Identität zu legitimieren, im Gegensatz zur Geschichte, die uns um ihrer selbst willen interessiert. Die Geschichte ordnet vergangene Ereignisse in eine lineare Abfolge ein, während das kollektive Gedächtnis in einer mythischen Zeit operiert und die Vergangenheit in unseren Erfahrungen ewig präsent macht. (Nowak 2011: 15)

Es ist aber auch nicht möglich, Geschichte und Geschichtsschreibung vom kollektiven Gedächtnis und kollektiven Erinnern zu trennen. Problematisch ist auch die These, dass sich interessengeleitete Perspektiven im kollektiven Gedächtnis artikulieren und dass die Geschichte mit angeblich objektiven Methoden Wissen über die Vergangenheit gewinnt und vermittelt. Sowohl wissenschaftliche Studien als auch Geschichtslehrbücher werden ja aus unterschiedlichen Perspektiven geschrieben und somit kommen bestimmte politische und weltanschauliche Interessen verschiedener Gruppen zum Ausdruck. In der Geschichtsschreibung geht es weniger um die Erklärung, die aus den deduktiven Schlussfolgerungsprozessen abgeleitet werden, sondern vielmehr darum, der Vergangenheit einen Sinn zu verleihen, indem die einzelnen Ereignisse als lineare und auch kausale Teile einer narrativen Ganzheit geordnet werden (vgl. Topolski 1981).

Das kollektive Gedächtnis hat eine kulturerzeugende und gemeinschaftsstiftende Funktion und gilt somit als kulturelles Phänomen. Vor allem deswegen, weil es als von Menschen (sozialen Gruppen) sprachlich und kommunikativ Gemachtes bzw. Konstruiertes aufgefasst wird, das sozial bedeutungsvoll und sinnhaft strukturiert ist. Das kollektive Erinnern verleiht unserer Existenz insofern einen Sinn, als es uns mit den sozialen sowie kulturellen Präferenzsystemen vertraut macht und Orientierungen (Identitäten) anbietet. Es handelt sich also um den Aspekt der Erinnerungskultur, bei dem auf der Grundlage von kollektiv geteilten Normen und Werten der Sinn der aktivierten Vergangenheitsbilder für die Gegenwart erzeugt wird. Erinnerungskultur, so Christoph Cornelißen, ist als

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> ein [...] formale[r] Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse zu verstehen, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur. Der Begriff umschließt mithin neben Formen des ahistorischen oder sogar antihistorischen kollektiven Gedächtnisses alle anderen Repräsentationsmodi von Geschichte, darunter den geschichtswissenschaftlichen Diskurs sowie die nur ‚privaten' Erinnerungen, jedenfalls soweit sie in der Öffentlichkeit Spuren hinterlassen haben. Als Träger dieser Kultur treten Individuen, soziale Gruppen oder sogar Nationen in Erscheinung, teilweise in Übereinstimmung miteinander, teilweise aber auch in einem konfliktreichen Gegeneinander. (Cornelißen 2003: 555)

Das Konzept der Erinnerungskultur wird hier nicht als Alternative zum Begriff des kollektiven Gedächtnisses gesehen. Im Gegenteil, das Konzept der Erinnerungskultur ermöglicht es, das kollektive Gedächtnis in einen breiteren kulturellen und kulturerzeugenden Kontext zu stellen, der die politischen und kulturellen Bedingungen, den dynamischen Prozess der ständigen Aushandlung der kollektiv geteilten Erinnerung (auf der Basis der Wertesysteme) und die einzelnen Akteure mit ihren Interessen in den Blick nimmt. Erinnerungskultur und Erinnerungsdiskurse sind Konzepte, die dem dynamischen und vielschichtigen Prozess der Gedächtnisbildung unter Beteiligung verschiedener kulturell bedingter Mechanismen besondere Aufmerksamkeit schenken (vgl. Czachur 2016c; Kämper 2015; Jakosz 2021).

Im Folgenden werde ich mehrere Definitionen des kollektiven Gedächtnisses vorstellen, um zu zeigen, auf welche Aspekte des Gedächtnisses die Forschenden aufmerksam machen und wie sie das Verhältnis zwischen dem kollektiven Gedächtnis und Sprache sowie Kommunikation modellieren. Die zitierten Definitionen stammen von deutschen und polnischen Historikern, Kulturwissenschaftlern und Soziologen.

> Das soziale Gedächtnis ist ein sozial geschaffenes, wandelbares, relativ einheitliches und akzeptiertes Wissen über die Vergangenheit eines bestimmten Kollektivs. Dieses Wissen umfasst verschiedene Inhalte, übt verschiedene Funktionen aus, manifestiert sich in verschiedenen Kulturträgern und wird anhand verschiedener Quellen in das Bewusstsein der Menschen vermittelt. (Golka 2009: 15; Übersetz. W.Cz.)[1]

> Das Gedächtnis lebt und erhält sich in der Kommunikation; bricht diese ab, bzw. verschwinden oder ändern sich die Bezugsrahmen der kommunizierten Wirklichkeit, ist Vergessen die Folge. Man erinnert nur, was man kommuniziert und was man in den Bezugsrahmen des Kollektivgedächtnisses lokalisieren kann. (J. Assmann 2005: 37)

> Das kollektive Gedächtnis ist eine Menge von Vorstellungen, die die Mitglieder einer Gemeinschaft über ihre Vergangenheit haben, die in internen Kommunikationsakten ver-

[1] Pamięć społeczna jest to społecznie tworzona, przekształcana, względnie ujednolicana i przyjmowana wiedza, odnosząca się do przeszłości danej zbiorowości. Wiedza ta obejmuje różne treści, pełni różne funkcje, trwa dzięki różnym kulturowym nośnikom oraz trafia do świadomości jednostek z różnych źródeł. (Golka 2009: 15)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

> einbart und über die Generationen hinweg weitergegeben werden, um eine kohärente Identitätserzählung aufrechtzuerhalten. (Nowak 2011: 13; Übersetz. W.Cz.)[2]

> Dieses Gedächtnis setzt sich nicht einfach fort, es muß immer neu ausgehandelt, etabliert, vermittelt und angeeignet werden. Individuen und Kulturen bauen ihr Gedächtnis interaktiv durch Kommunikation in Sprache, Bildern und rituellen Wiederholungen auf. Beide, Individuen und Kulturen, organisieren ihr Gedächtnis mithilfe externer Speichermedien und kultureller Praktiken. Ohne diese läßt sich kein generationen- und epochenübergreifendes Gedächtnis aufbauen, was zugleich bedeutet, daß sich mit dem wandelnden Entwicklungsstand dieser Medien auch die Verfaßtheit des Gedächtnisses notwendig mitverändert. (A. Assmann 1999: 19)

> Das kollektive Gedächtnis [...] ist ein dynamischer Prozess der Identifikation mit selektiven historischen Phänomenen. Dieser Prozess erfolgt mittels gesellschaftlicher Ereignisse wie politische Rituale, Denkmäler oder Schulunterricht in unseren Köpfen und gleichzeitig im öffentlichen Raum. Durch die Teilnahme an öffentlichen Aktivitäten, die Bilder der Vergangenheit im öffentlichen Raum erzeugen, werden wir nolens volens zu Akteuren im Prozess der Konstruktion des kollektiven Gedächtnisses. (Traba 2014: 114; Übersetz. W.Cz.)[3]

Aus den vorgestellten Definitionen lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten erkennen, die insoweit das Wesen des kollektiven Gedächtnisses charakterisieren, als sie dabei die sprachliche und kommunikative Konstruiertheit des kollektiven Gedächtnisses hervorheben. Zur Kennzeichnung dieser Kategorie werden solche Merkmale herangezogen, wie: die Dynamizität und ständige Veränderbarkeit des Gedächtnisses, sein sprachlicher und kommunikativer Charakter, seine Materialität und Medialität, seine Kontextualität, sein Bezug zur Vergangenheit und seine funktionale Verschränkung mit der Gegenwart. All diese Eigenschaften spielen auch für die linguistische Perspektivierung des kollektiven Gedächtnisses sowie des kollektiven Erinnerns eine zentrale Rolle.

Die sprachliche und kommunikative Dimension des Gedächtnisses wurde bereits von Maurice Halbwachs in seiner Arbeit *Das Gedächtnis und seine sozialen Beziehungen* hervorgehoben, der wie folgt schrieb:

> Die gesellschaftlich lebenden Menschen gebrauchen Wörter, deren Bedeutung sie verstehen: das ist die Bedingung des kollektiven Denkens. Jedes (verstandene) Wort wird aber von Erinnerung begleitet, und es gibt keine Erinnerungen, denen wir nicht Worte entsprechen lassen können. Wir kleiden unsere Erinnerungen in Worte, bevor wir sie beschwören; es ist die Sprache und das ganze System der damit verbundenen gesellschaftlichen Konven-

[2] Pamięć zbiorowa to zestaw wyobrażeń członków wspólnoty o jej przeszłości, uzgadniany w aktach komunikacji wewnętrznej, przekazywany w drodze międzypokoleniowej transmisji w celu utrzymania spójnej narracji tożsamościowej. (Nowak 2011: 13)

[3] Pamięć zbiorowa [...] jest dynamicznym procesem identyfikacji z selektywnie wybranymi fenomenami historycznymi. Proces ten za pomocą zdarzeń społecznych takich, jak: polityczne rytuały, budowanie pomników czy edukacja szkolna, rozgrywa się w naszych głowach i zarazem w przestrzeni publicznej. Uczestnicząc w publicznych działaniach kreujących obrazy przeszłości w przestrzeni publicznej, stajemy się nolens volens aktorami procesu konstruowania pamięci zbiorowej. (Traba 2014: 114)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> tionen, die uns jederzeit die Rekonstruktion unserer Vergangenheit gestattet. (Halbwachs 1985: 368-369)

Nach Halbwachs' Auffassung ist die Sprache für den Prozess der kollektiven Gedächtnisbildung insofern bedeutsam, als sich in ihr die Erfahrungen von Individuen und sozialen Gruppen verdichten, insbesondere in Bedeutungen von sprachlichen Einheiten. Es handelt sich also um die Vergemeinschaftung der individuellen wie kollektiven Erfahrungen mittels gemeinsamer Sprache. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Familien, die den Rahmen für den generationenübergreifenden Erfahrungsaustausch bieten und gleichzeitig in den sozialen und kulturellen Bedingungen verankert sind.

Der zentrale Konstituierungsmoment des kollektiven Gedächtnisses liegt in den mündlichen Überlieferungen, konkret in den Mythen und Erzählungen und dann später in der Entwicklung der Schrift sowie des Buchdrucks. All diese Medien in der Funktion des Gedächtnisträgers, also gesprochene und geschriebene Texte, ermöglichten die Aufzeichnung bzw. Speicherung und Übermittlung von Erzählungen über die Vergangenheit. Als fundamental gilt hier die These: „inasmuch as memory remains inaccessible without language (mainly without oral text), oral text (and, firstly text of folklore) cannnot function without memory" (Wójcicka 2020: 338). Aus diesem Grund sind nach Wójcicka (2020) Erinnerungen vertextet. Texte, aber auch andere Gedächtnisträger wie Symbole, Denkmäler, Erinnerungsorte oder Rituale, werden somit zum Medium der Erinnerung. Ihre Materialität und zugleich Medialität, die für die Mitglieder der Gemeinschaft greifbar sind, garantieren nicht nur Wirkkraft, sondern die Kontinuität und Stabilität des Gedächtnisses, und gleichzeitig ist das Gedächtnis als Wissensformation eine Voraussetzung für die Produktion und Interpretation von Texten und anderen Gedächtnisträgern (vgl. Traba 2015; Wójcicka 2020; Kajfosz 2021). Die oben genannten Faktoren sind notwendig, damit vergangene Ereignisse Teil des kollektiven Gedächtnisses werden. Und zugleich gilt: Vergangenheitsbilder in öffentlichen Diskursen herzustellen, ist eine soziale Praxis (Erinnerungspraktik), mit der im Kontext gegenwärtiger sozialer und politischer Bedingungen und Wissensordnungen auf vergangene Ereignisse Bezug genommen wird, um sie dadurch in der Gegenwart als erinnerungskulturell und somit auch als identitätsstiftend zu legitimieren. Der Prozess des Vergegenwärtigens der Vergangenheit, also das kommunikative Bezug-Nehmen auf vergangene Ereignisse sowie ihre kommunikative und sprachliche Rekontextualisierung bzw. Reformulierung in der Gegenwart, ist für das kollektive Erinnern und das kollektive Gedächtnis zentral und ohne Sprache und Kommunikation als Medium nicht vorstellbar.

Auch deswegen differenziert Jan Assmann (2005) bei seinen Reflexionen über das kollektive Gedächtnis zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis. Das kommunikative Gedächtnis bezieht sich auf frühere Vergangenheit, die zwischen Generationen im Kommunikationsprozess über-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

liefert wird. Es ist alltagsnah und von konkreten Erfahrungen sowie seinen Trägern abhängig. Das kulturelle Gedächtnis hingegen bildet die Basis für gruppenspezifisches Verhalten. Somit ist es identitätsstiftend, denn es manifestiert sich in mythologisierten Erzählungen, Artefakten und Ritualen. Zentral für das kulturelle Gedächtnis sind Feste und Riten, denn sie „sorgen im Regelmaß ihrer Wiederkehr für die Vermittlung und Weitergabe des identitätssichernden Wissens und damit für die Reproduktion der kulturellen Identität" (J. Assmann 2005: 57). Auch in dieser Konzeption werden die Sprachlichkeit und die Kommunizierbarkeit des kollektiven Gedächtnisses sehr deutlich.

Mit Linke (2005) ist zunächst davon auszugehen, dass sich zwei Wirkungsebenen von Sprache und Sprachgebrauch mit Blick auf das kollektive Gedächtnis und kollektives Erinnern differenzieren lassen:

> [E]inerseits sind Sprache und Sprachgebrauch immer schon historisch geprägt, eine Prägung, die als Widerstandsmoment den je ‚gegenwärtigen' Gebrauch sprachlicher Ausdrucksweisen immer auch einschränkt. […]. Anderseits (und gleichzeitig) erscheint Sprache immer als Medium der ‚Gestaltung zur Welt' (Cassirer), der von der gegenwärtigen Sprachgemeinschaft auch zur diskursiven Gestaltung historischen Wissens, zur Konstruktion der Geschichte eingesetzt werden kann. (Linke 2005: 80-81)

Die Sprachlichkeit bzw. die Sprachgebundenheit des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns als kulturelles Phänomen resultiert also aus der Erkenntnis, dass „die unser Gedächtnis bildenden Elemente bis zu einem gewissen Grad über ihre verbalen Manifestationen verfügen" (Chlebda 2020: 105), dass „jede sprachliche Manifestation von Gedächtnisinstanzen ein kommunikativer Akt [ist]" (Kämper 2015: 164; auch Pentzold/Lohmeier/Birkner 2023), und dass diese Instanzen des kollektiven Gedächtnisses, hier auch als Inhalt des Gedächtnisses verstanden, „konzeptuell kognitiv gespeichert, sprachlich und damit diskursiv repräsentierbar" sind (Kämper 2015: 167; auch Czachur 2016a; Kaczmarek 2019) und als

> Funktionselemente im Zuge der kommunikativen, diskursiven Praxis einerseits hinsichtlich der Kommunikationssituation bzw. Aktualisierungsformate als ‚memorial' bzw. ‚nicht-memorial' unterscheidbar, sowie anderseits als sprachliche Einheiten, die in diskursiven Prozessen entweder, im memorialen Format, textuell kohärent, oder, im nicht-memorialen Format, textuell inkohärent verwendet werden. (Kämper 2015: 165-166)

Somit ist das kollektive Gedächtnis ebenfalls Forschungsgegenstand der Linguistik, insbesondere der Kulturlinguistik (u.a. Bonacchi 2012; Kuße 2012; Schröter/Tienken/Ilg 2019; Schröter 2022), aber auch der Medienlinguistik (u.a. Klemm/Michel 2014; Schmitz 2018; Skowronek 2021) sowie der Diskurslinguistik (u.a. Dreesen/Stücheli-Herlach 2019; Czachur 2021). Die Erinnerungsforschung schließt dann an die kulturlinguistischen Forschungsinteressen an, wenn sie das kollektive Gedächtnis vor allem als ein Bindeglied zwischen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sprachlichem und Kulturellem[4] konzeptualisiert und es als Emergenzphänomen von zeichenhaftem, prozesshaft-dynamischem und musterhaft-sozialem Sprachgebrauch definiert. Mit der linguistischen Hinwendung zum kollektiven Gedächtnis und der verstärkten Reflexion seiner Sprachlichkeit und Kommunizierbarkeit sollen einerseits die Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs vor dem Hintergrund seiner Kulturgeprägtheit und seiner Kulturprägung diskutiert und anderseits Einsichten in gesellschaftliche Wissens- oder Machtstrukturen sowie ihre erinnerungskulturelle Relevanz gewonnen werden. In diesem Sinne soll die linguistische Konzeptualisierung des kollektiven Gedächtnisses begründet werden.

3. Linguistische Perspektivierung auf das kollektive Gedächtnis

Mit Blick auf das Ziel des Beitrags, die linguistische Erinnerungsforschung bzw. Linguistik der kollektiven Erinnerung zu konturieren, soll zunächst die Frage gestellt werden, vor welchem sprachtheoretischen Hintergrund die sprach- und kommunikationsbezogenen Dimensionen des kollektiven Gedächtnisses reflektiert werden sollen. Da das kollektive Gedächtnis maßgeblich mittels sprachlicher und medienbasierter Kommunikation erzeugt wird und es sich durch Dynamizität, Interaktionalität, Funktionalität, Gesellschaftlichkeit, Materialität und Medialität auszeichnet, ist es naheliegend, das kollektive Erinnern aus der Sicht der diskurs-, medien- und kulturlinguistischen Ansätze zu beleuchten, die wiederum in kognitiven und konstruktivistischen Paradigmen verankert sind (vgl. Czachur 2018a; Schröter/Tienken/Ilg 2019).

Die Grundannahmen für die Theoriebildungen um die linguistische Perspektivierung der Begriffe des kollektiven Gedächtnisses und kollektiven Erinnerns werden im konstruktivistischen und semiotisch-sozialen Verständnis des Verhältnisses von Sprache, Denken und sozialer Wirklichkeit gesucht. Den Ausgangspunkt bildet die These, dass Kultur und somit auch das kollektive Gedächtnis ein grundsätzlich sprachlich-kommunikativer Prozess sozialer Konstruktionen von Sinnordnungen/Bedeutungen ist. Da aber „die Sprache mit dem für uns einzig verfügbaren Bild von der Wirklichkeit in gewisser Weise die Wirklichkeit selbst für uns hervorbringt“ (Gardt 2018: 3) und der Sprachgebrauch immer „performativ material und medial gebunden“ (Feilke 2016: 18) ist, manifestiert sich das Kulturelle, also auch das kollektive Gedächtnis, in sprachlichen Kategorien. Sprachliche Kategorien, so Ziem/Fritsche (2018),

[4] In Anlehnung an Schröter/Tienken/Ilg (2019) gehe ich davon aus, dass Kultur bzw. Kulturelles „nur minimal bestimmbar als etwas von einem menschlichen Kollektiv Hergestelltes und Getragenes [ist]; als etwas Komplexes, das aus kognitiven Elementen, Aktivitäten und Artefakten bestehen kann; und als etwas, das anders sein könnte, als es ist“ (Schröter/Tienken/Ilg 2019: 3).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

„machen ‚Wirklichkeit' erst intelligibel, gerade weil sie aufgrund ihrer Konventionalität immer schon sozial überformt und aufgrund ihres kategorialen Charakters zugleich immer schon kognitiv verankert sind" (Ziem/Fritsche 2018: 248). Somit bedingen die Sprache und konkret der akteursbasierte Sprachgebrauch die Konzeptualisierung dessen, was als ‚Wirklichkeit' und auch als ‚Vergangenheit' wahrgenommen wird. Die Konzeptualisierung ist als komplexer kognitiver und sozialer Prozess zu begreifen, bei dem in bestimmtem sozialen Kontext außersprachliche Sachverhalte Kategorien zugeordnet werden, in deren Rahmen wiederum bestimmte Aspekte (Bedeutungsaspekte bzw. Teilbedeutungen) aktiviert werden können, sodass einige Teilaspekte hervorgehoben und andere ausgeblendet werden und sie jeweils diskursiv inhaltlich spezifiziert werden. Der Effekt dieser Prozesse sind Bedeutungen von sprachlichen Zeichen (vgl. Busse 2014: 36-37; auch Felder 2009: 20-21).

Sprache mit ihrem Zeichensystem und den Regeln seiner Anwendung wird somit als eine kulturmiterzeugende Ressource aufgefasst, die stets in und durch Kommunikation, konkret: in Diskursen und durch Diskurse, hervorgehoben und zugleich stabilisiert wird. Wichtig ist dabei, dass die Sprache, so Domke, „immer gebunden an *konkrete*, *medial-materiale Erscheinungsformen* [ist], deren *Bedeutung* ausschließlich über die *interaktiv* erfolgende Zirkulation der Bedeutung einzelner Sprachzeichen *in Relationen zueinander* entsteht" (Domke 2016: 377; Hervorh. i. Orig.). Die sprachliche und zugleich mediengebundene bzw. medientechnologisch gestützten Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft, auch über die eigene Vergangenheit, erfolgt grundsätzlich auf der Basis und mittels dieser Ressource, also auf der Basis und mittels der kollektiv geteilten Bedeutungen von sprachlichen Zeichen sowie den Regeln ihres Gebrauchs. Die Bedeutungen einzelner sprachlicher Einheiten werden als das sozial tradierte Wissen samt den Kategorisierungen, Charakterisierungen und Wertungen dessen, was als Wirklichkeit und Vergangenheit wahrgenommen wird, verstanden. Somit gelten die Gedächtnisinhalte vor allem als Bedeutungen von sprachlichen Zeichen, die auf vergangene Ereignisse referieren und mittels derer bestimmte Vergangenheitsbilder sprachlich erzeugt und diskursiv ausgehandelt werden. Vergangenheitsbilder hingegen werden aufgefasst als eine kulturell geprägte und kulturprägende Menge von sprachlich erzeugten Konzeptualisierungen bzw. Interpretationen über die Vergangenheit.[5] Damit soll ein weiterer Aspekt der Sprachlichkeit des kollektiven Gedächtnisses deutlich werden. So wie „massenmediale Sprach- und Bildzeichen und Zeichenverkettungen […] ein perspektivierter Ausschnitt von Welt zur interessengeleiteten Konstitution von Realität im Spektrum verschiedener Wirklichkeiten [sind]" (Felder 2009: 23), so steht der Begriff der Vergangenheitsbilder ebenso für eine von vielen interessengeleiteten Interpretationen oder eine von vielen

[5] Mehr zur Theorie des sprachlichen Weltbildes bei Bartmiński (2009; 2012) oder bei Szulc-Brzozowska (2020) und zur Theorie der diskursiven Weltbilder bei Czachur (2011).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Versionen von vergangenen Ereignissen und Personen, die sie mitgeprägt haben (vgl. Hanus 2019).

Wenn oben davon die Rede war, dass u.a. in der Zeichenhaftigkeit, Medialität, Performativität, Dialogizität und Sozialität des Kommunizierens die Begründung für die Sprachlichkeit des kollektiven Gedächtnisses gesucht und begründet wird, dann geht es ebenfalls darum, dass einerseits die sprachliche Konstituiertheit der Wirklichkeit zur Voraussetzung des Kulturellen, also des kollektiven Erinnerns wird und anderseits die Zeichenhaftigkeit der Sprache zu dieser Voraussetzung wird. Denn die Sprache, um dies nochmals auf den Punkt zu bringen, „ist ein durch Kultur hervorgebrachtes Produkt und ein Kultur hervorbringender Prozess" (Schröter 2014: 36) und zugleich auch ein Ort, „an dem Kultur nicht als vorgängiger Kontext gegeben ist, sondern an dem sie in ihren Repräsentationen in Erscheinung tritt und zum Funktionieren gebracht wird" (Tienken 2015: 464). Die sprachliche Konstituiertheit der Wirklichkeit (hier: Vergangenheit) als Voraussetzung des Kulturellen resultiert generell aus der Tatsache, dass die funktionalen Hervorbringungen, die kultur- und sinnerzeugenden Praktiken eine überindividuelle Wirkung und Prägung besitzen und sich vor allem wegen ihrer Repetitivität im kommunikativen Umgang auf der sprachlichen Oberfläche in wissensevozierenden Mustern manifestieren, auf die im Kommunizieren immer wieder Bezug genommen wird. Diese gegenseitige Emergenz des Sprachlichen und Kulturellen (vgl. Schröter/Tienken/Ilg 2019: 7) vollzieht sich aufgrund der kommunikativen Vergesellschaftung. Damit gewinnt Sprache ebenfalls ein medialitätskonstitutives und materialitätskonstituierendes Potenzial (vgl. Czachur 2018a: 150).

Sprache konstituiert einerseits das individuelle Gedächtnis/individuelle Erinnerungen, indem sie mit ihrer kognitiven Formierungskraft an der Selektion, Kategorisierung und Stabilisierung der die Psyche erreichenden Reize (Erfahrungen) beteiligt ist und somit den eigentlichen Gedächtnisinhalt prägt, und anderseits konstituiert Sprache das kollektive Gedächtnis, indem sie an der sozial/kulturell bedingten Materialisierung und Repräsentation (Manifestation) des Gedächtnisinhalts außerhalb der Sphäre der persönlichen Psyche beteiligt ist, an seiner material- und medialgebundenen Externalisierung und Präsenz im öffentlichen Raum (in Diskursen).

Wie Chlebda (2020: 106) annimmt, konstituieren grundsätzlich vier Faktoren den Prozess des individuellen wie kollektiven Erinnerns: *das Subjekt der Erinnerung*, also Akteure, die etwas erlebt hatten, sich daran erinnern und darüber sprechen (sprechende Zeitzeugen); *das Objekt der Erinnerung* (das, worauf sich die Erinnerung einzelner Akteure bezieht, was die Erinnerung betrifft, „ein extrinsisches Substrat der Erinnerung", „gleichzeitig greifbar und unzugänglich, physisch identifizierbar und unfassbar"), *der Inhalt der Erinne-*

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

rung[6], der kognitive Gehalt sowie schließlich der *Erzähler* – eine Person bzw. Interessengruppe, die über den Gedächtnisinhalt Dritter spricht und ihn dadurch auch miterzeugen bzw. verändern kann.

Basierend auf dem Ansatz des semiotischen Dreiecks von Ogden/Richards (1985[1923]) und der Konzeption des versprachlichten Gedächtnisses von Chlebda (2020) kann man die sprachlich und kommunikativ bezogene Komplexität und Dynamik des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns wie folgt visualisieren:

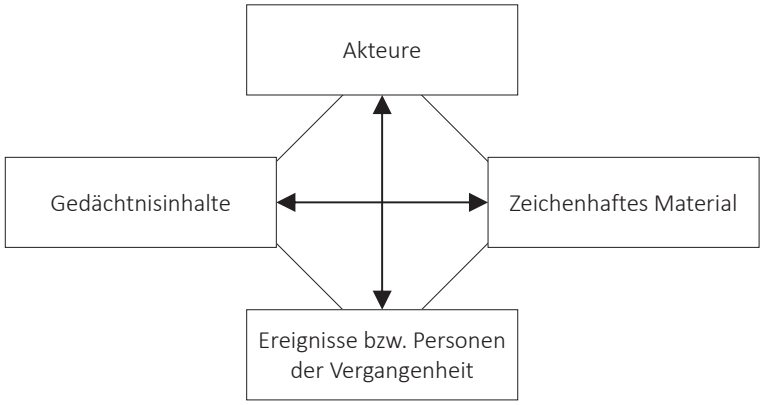

Abb. 1: Viereck des kollektiven Gedächtnisses

Aus der Grafik (Abb. 1) wird ersichtlich, wie *Akteure* in Erinnerungsdiskursen ausdrucksseitig *zeichenhaftes Material (Ausdrucksstoff)* wie Lexeme, Syntagmen, Sätze, Texte und Bilder verwenden, um mit den aus diesem Material erzeugten Mustern in ihren kausalen, finalen Handlungszusammenhängen auf *Ereignisse* oder *Personen der Vergangenheit* Bezug zu nehmen. Die Referenzierung des Ausdrucks, des sprachlichen Zeichens auf die vergangenheitsbezogenen Sachverhalte erfolgt allerdings nicht direkt, sondern mittels der performativ organisierten *Konzeptualisierungen* als *Gedächtnisinhalte*, die jeweils von den Akteuren interessengeleitet vorgenommen werden und die *Vergangenheitsbilder* erzeugen.

Vor diesem Hintergrund wird die Sprachlichkeit des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns aus der Perspektive der medialen und materialen, kommunikativ (diskursiv) bedingten *Zeichenhaftigkeit*, *Performanz und*

[6] Dieser kann einerseits zum kollektiven Gedächtnisinhalt werden, wie z.B. die Erinnerungen der Häftlinge des deutschen Konzentrationslagers Auschwitz als Basis des Holocaust-Gedenkens. Anderseits können der Inhalt individueller Erfahrungen sowie die Form ihrer Darstellung/Verbalisierung und Visualisierung aufgrund der kommunikativen Vergemeinschaftungen vereinheitlicht werden oder aufgrund unterschiedlicher interessengeleiteter Bewertung der jeweiligen Ereignisse zu Erinnerungskonflikten führen, wie z.B. die Erinnerung an den Runden Tisch von 1989 in Polen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs beleuchtet und begründet.[7] Es wird davon ausgegangen, dass Sprache insofern das kollektive Gedächtnis konstituiert, als sie es zeichenhaft operiert, performativ (mittels Medien in Diskursen) prozessiert und es in sprachlichen und kommunikativen Mustern als funktionale Sinngebungsformen verdichtet und wirksam wird. Somit gilt die Zeichenhaftigkeit der Sprache als Voraussetzung für Konstitutionsmittel und Träger des kollektiven Gedächtnisses sowie die Performativität der Sprache als Voraussetzung der diskursiven und medialen Erzeugung des kollektiven Gedächtnisses, das erst über die sprachlich-kommunikativen Muster kulturell wirksam und kollektiv handlungsleitend wird.

3.1 Zeichenhaftigkeit der Sprache als Voraussetzung für Konstitutionsmittel und Träger des kollektiven Gedächtnisses

Sprache konstituiert das kollektive Gedächtnis, weil sie zeichenhaft operiert. Sprachliche Zeichen sind nicht nur Darstellungsmittel, „durch die mentale Entitäten zur Anschauung gebracht, d.h. ausgedrückt, abgebildet und repräsentiert werden", sondern sie sind „an der Konstitution dessen beteiligt, was sie zum Ausdruck bringen" (Jäger 2013: 16). Dabei ist sowohl der Ausdrucksstoff als auch die Ausdruckssubstanz zentral, denn das sprachliche Zeichen wird insofern als symbolische Einheit kulturell wirksam und bedeutsam, als Inhalt (kognitiver Gehalt, hier Gedächtnisinhalt) und Form (sinnliche Erscheinungsmodalität, hier Erinnerungsorte[8]) in wechselseitigem, konventionsbasiertem Bezug zueinanderstehen, der emergenter Effekt von kommunikationsbasierter Vergesellschaftung/Vergemeinschaftung ist.

Die materialitäts- und medialitätsbezogene Zeichenhaftigkeit der Sprache manifestiert sich also in der Fähigkeit, die eigenen oder fremden Erfahrungen als Gedächtnisinhalt zunächst in den Bedeutungen[9] von sprachlichen Zeichen zu konstituieren (zu speichern), kommunikativ zu distribuieren und dabei zu vergemeinschaften. Dabei sind allerdings zwei Aspekte wichtig: die kognitive Dimension der Zeichenprozessierung, denn ein sprachliches Zeichen erhält

[7] Wichtig ist auch, dass diese drei Aspekte unmittelbar mit den drei Funktionen von Medien in der Erinnerungskultur zusammenhängen: mit der Speicherfunktion (Zeichenhaftigkeit als Speicherung von Inhalten des kollektiven Gedächtnisses), Zirkulationsfunktion (Performanz als Verbreitung und Zirkulation von Inhalten des kollektiven Gedächtnisses) und Abruffunktion (Musterhaftigkeit als Anlass zum Abruf von Erinnerungen) (vgl. Erll 2011: 151f.).

[8] Erinnerungsorte werden hier verstanden als sowohl materielle Artefakte wie *Auschwitz* als auch lexikologische Konnotate historischer Sinnordnungen *Drang nach Osten* (vgl. Harnisch 2018; Leuschner 2023).

[9] Bedeutung von sprachlichen Zeichen verstehe ich in Anlehnung an Busse (2014) als kognitives (epistemisches), soziales und kognitives Phänomen, das durch den Prozess der Verfestigung und Konventionalisierung aus den in Interaktionen aktivierbaren und aktivierten Bedeutungen entsteht.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

erst durch kognitive Aktivitäten der in einer Gemeinschaft agierenden Individuen eine intendierte Bedeutung, und die sozial-interaktive Dimension der Zeichenprozessierung, weil es ihre Bedeutung erst in der sozialen Interaktion stabilisiert (vgl. Busse 2016: 649). Es handelt sich also um materialisierte, greifbare und wahrnehmbare Zeichen, die aufseiten der Diskursakteure ein individuell erworbenes, aber – durch die vergemeinschafteten Bedeutungen dieser Zeichen (Gedächtnisinhalt) – ein kollektiv geteiltes Vergangenheitsbild einer bestimmten Gemeinschaft aktivieren.

Wichtig ist dabei auch, dass – wie oben angedeutet – diese sprachlichen Zeichen nicht direkt auf die außersprachlichen Gegenstände referieren, sondern auf Konzeptualisierungen vergangener Ereignisse. Mit sprachlichen Zeichen werden also diese Konzepte als eine kognitiv konstruierte Repräsentationseinheit in Diskursen ausgehandelt und tradiert, mit denen Objekte bzw. Ereignisse und somit Vergangenheitsbilder simuliert werden können. Diese fungieren dann wiederum auch als Projektionsfläche für die sprachliche Bezugnahme (vgl. Ziem/Fritsche 2018: 255) und ebenso für die sprachlichen Musterbildungen.

3.2 Performanz der Sprache als Voraussetzung der diskursiven und medialen Erzeugung des kollektiven Gedächtnisses

Die Sprache konstituiert das kollektive Gedächtnis, weil sie zeichenbasiert performativ prozessiert. Sprachliche Zeichen sind konstitutive Elemente von Sprachhandlungen, die stets in sozialen Interaktionen kontextabhängig entstehen. Es handelt sich um den Ort „der jedesmaligen und gleichzeitig einmaligen In-Szene-Setzung“ (Feilke/Linke 2009: 9). Wenn oben von der kognitiven und sozial-interaktiven Dimension der Zeichenprozessierung die Rede war, so nur deswegen, weil die „Emergenz von Zeichenhaftigkeit […] die semiotisch konstitutive Rolle des Zeichenprozesses und der performativen Bedingungen für die Zeichenbedeutung [betrifft]“ (Feilke 2016: 18). Die materielle Existenz eines Zeichens ist aber keine vorgefundene Einheit, sondern eine zu konstituierende Funktion in diskursiver Relation zu den anderen Aussagen (vgl. Dreesen 2015a: 59). Die Bedeutungskonstitution ist also ein handlungs- und funktionsbezogener und zugleich medienbasierter und diskursiver Prozess, denn die Bedeutungen werden erst in den durch die Medien vermittelten Diskursen als Handlungs- und Interaktionsrahmen hergestellt. In Diskursen werden „sprachlich repräsentierte Sinneinheiten zu einer Wissensinstanz des kollektiven Gedächtnisses“ (Kämper 2015: 170).

Mit Foucault wird der Diskurs als „eine Menge von sprachlichen Performanzen“ (Foucault 1981: 156) begriffen, als „die spezifische Ordnung von Aussagen, wobei die Äußerungen der Aussagen diese Ordnung aufrechterhalten“ (Dree-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sen 2015a: 57). Diskurse, so Dreesen (2015a: 57) weiter, „strukturieren die Gesellschaften als Wissensordnung und als machtvolle Praxis, indem sie im Allgemeinen die Bedingungen für Aussagen sowie im Besonderen die Gegenstände und die Subjekte (re)produzieren und handlungsleitend sind". In diesem Sinne werden Diskurse, d.h. hier auch mediale Erinnerungsdiskurse genannt, als ein von (medialen) Akteuren erzeugter epistemologischer Rahmen aufgefasst, als Möglichkeitsbedingungen für die regelhafte Erzeugung von diesen und nicht anderen Bedeutungen von Zeichen, die seriell Gedächtnisinhalte konstituieren, und als „Aushandlungsorte, in denen historische Ereignisse in den neuen politischen Zusammenhängen durch den Wertekampf aktiviert werden" (Czachur 2016a: 421). Die Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit als Folge der werte- und interessengeleiteten Handlungen der unterschiedlichen sozialen Gruppierungen gelten als konstitutives Prinzip der Erinnerungsdiskurse, denn Erinnerungen „diffundieren […] nicht einfach kommunikativ, sie werden im Diskurs verhandelt, ausgehandelt und können damit Gegenstand konfliktärer Auseinandersetzungen und ‚Deutungskämpfe' werden" (Menke/Grittmann 2023: 86), die auch als „semantische Kämpfe" (Felder 2010) bezeichnet werden. So hängt die Qualität und Quantität der Präsenz und Ritualisierung von „Instanzen des kollektiven Gedächtnisses" (Kämper 2015: 169) von den diskursiven Regeln ab, die in der Phase der Initialisierung, der Instanziierung und der Finalisierung der Gedächtnisinhalte (vgl. Kämper 2015: 169) wirksam werden. Dabei spielen die Strategie der Wiederholung (routinemäßige Bezugnahme auf ein Ereignis), die Strategie der Auswahl (bewusste Auswahl eines Ereignisses aus der Vergangenheit und dessen mythische Ausgestaltung) und die Strategie der Kopplung (Verankerung eines historischen Ereignisses im aktuellen politischen Kontext) eine besondere Rolle (vgl. A. Assmann 1993: 51-54). In diesem Sinne gelten Erinnerungsdiskurse als Orte, in denen das kollektive Gedächtnis als Ausdruck des Kulturellen über sprachliche und kommunikative Musterbildungen handlungsleitend wird und zugleich als Ausdruck des Sprachlichen die Erinnerungskultur und anderweitig Kulturelles stabilisiert.

In diesem Kontext müssen die Medien in zweifacher Hinsicht betrachtet werden: Einerseits werden sie zu Vermittlungsinstanzen von Gedächtnisinhalten und andererseits zum Konstitutionsmittel von diesen Inhalten. Medien sind „keine neutralen Träger oder Behältnisse von Gedächtniszeichen. An mediengestützten Erinnerungs- und Deutungsakten bewahrt sich stets auch ‚die Spur' des Gedächtnismediums" (Erll 2011: 139; auch Saryusz-Wolska 2022: 186-239). So werden die Medien hier zu einem Akteur von Erinnerungsdiskursen, zumal sie mit ihrer Entwicklung neue Formate und Technologien für die Erzeugung kollektiv geteilter Gedächtnisinhalte anbieten. Sie schaffen sogar neue medientechnologisch gestützte Formen kollektiven Erinnerns, denn im Zuge der fortschreitenden Mediatisierungsprozesse in allen Lebensbereichen und Arbeitskontexten verändert sich die Rolle der Medien hinsichtlich des kommunikativen Erin-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

nerns stark. Infolge des Erodierens der „zeitlich synchronen, durch privilegierte Kanäle organisierten Kollektiverfahrungen“ (Penzold/Lohmeier/Birner 2023: 62) gilt: „memory is not in this way a product of individual or collective remembrances, but is instead generated through the flux of contacts between people and digital technologies and media“ (Hoskins 2011: 272). Mediatisiertes bzw. digitales Erinnern erzwingt also nicht nur neue (multimodale) Erinnerungspraktiken, sondern ermöglicht ebenso neue Öffentlichkeiten für bisher eventuell marginalisierte soziale Gruppierungen (vgl. Menke/Grittmann 2023).

3.3 Musterhaftigkeit der Sprache als Voraussetzung für die Stabilisierung und Wirkkraft des kollektiven Gedächtnisses

Die Zeichenhaftigkeit und Performativität der Sprache drücken sich nicht nur in den Konzeptualisierungen der sprachlich konstituierten, diskursiv verfestigten und kollektiv geteilten Bedeutungen sprachlicher Zeichen aus, sondern auch in der Tradierung kommunikativer Muster und Formeln bzw. Formen. Denn erst über die sprachlich-kommunikativen tradierten Muster wird das kollektive Gedächtnis kulturell wirksam und kollektiv handlungsleitend. Muster sind Ausdruck sozialen Handelns und zugleich Indikator für ein bestimmtes soziales Handeln (vgl. Bubenhofer 2009: 53; auch Tienken 2015; Czachur 2016c). Muster werden hier weit definiert und umfassen sowohl lexikalisch-syntaktische Kollokationen als auch kollektive Präferenzen für bestimmte sprachliche Konstellationen, die sich einerseits durch die Flexibilität und anderseits durch die Vorgeformtheit auszeichnen. Diese Art der Verfestigungen, die ihre Semantizität im diskursiven Aushandlungsprozess erfahren, ist jeweils Ergebnis einer werte- und interessengeleiteten Auswahl der Sprechergruppen. In diesem Zusammenhang definiert Tienken Muster als signifikante Sinnformgebungen, weil sie „Formen und Mittel zugleich [sind], mit deren Hilfe Menschen in beständiger Fortschreibung und Deutung dem gemeinsamen Geschäft der Kommunikation nachgehen und in diesem Prozess Welt erfahren oder sich aneignen“ (Tienken 2015: 480).

Bei der sprachlichen Konstituierung des kollektiven Gedächtnisses spielen die Muster und Formeln auch deswegen eine besondere Rolle, weil „in its mnemotechnical function, formulae foster and support memory, but on the other hand, they serve as a means of expressing or exposing memory, be it individual or collective“ (Wójcicka 2020: 339). Wegen ihrer diskursiven Funktionalität und Kontextualisierungskraft gelten Muster nicht nur als zeichenhafte, diskursiv bedingte Konstitutionsmittel von Bedeutungen und somit von Gedächtnisinhalten, sondern sind selbst performativ, d.h. sie sind nicht Träger des Gedächtnisinhalts, sondern dessen Inhalt selbst, da sie ihn erzeugen und ihn in ritualisierten Kontexten und Formaten immer wieder aktivieren können. Die

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sprachlichen Muster, mit denen kollektives Erinnern vollzogen wird, werden also funktional als eine verdichtete Konfiguration aus redundanten, kookkurrenten, teils ikonischen, teils konventionalisierten Kontextualisierungshinweisen betrachtet (vgl. Wilk 2020: 54-69), für die die sprachliche Geformtheit zugleich eine Zeit- und Ortsspezifik, Sprechergebundenheit sowie eine funktionale und isotopische Kohärenz voraussetzt (vgl. Kämper 2015: 173-174). Mit sprachlichen und kommunikativen Mustern inhaltlicher, funktionaler, narrativer und formbasierter Art formt sich also das kollektive Gedächtnis und gleichzeitig manifestiert sich das kollektive Gedächtnis in sprachlichen und kommunikativen Mustern. In diesem Sinne wäre es die Aufgabe der linguistischen Erinnerungsforschung, diese sprachlichen und kommunikativen Muster als erinnerungskulturelle Sinngebungsformen vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Relevanz aufzuzeigen.

4. Linguistische Erinnerungsforschung: Forschungsfelder und Vorgehensweisen

Aus der Diskussion über die sprachtheoretische Fundierung des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns wird deutlich, dass Sprache als zentrales Medium des kollektiven Gedächtnisses gilt. Ihre Zeichenhaftigkeit, Performanz und Musterhaftigkeit fungieren als fundamentale Möglichkeitsbedingungen der regelhaften materialen und medialen Ausdrückbarkeits- und Wirkungsleistung dessen, was hier als Vergangenheitsbilder bezeichnet wurde. Und weiter: Ohne Sprache gibt es keine Kommunikation und ohne sprachliche Kommunikation gibt es kein kollektives Erinnern und somit kein kollektives Gedächtnis.

Definiert man also die linguistische Erinnerungsforschung, auch Linguistik der Erinnerung genannt (vgl. Leuschner 2023), als ein transdisziplinäres Forschungsprogramm, das das Phänomen des kollektiven Gedächtnisses und des kollektiven Erinnerns aus der Perspektive der sprachlichen und kommunikativen erinnerungsspezifischen Musterbildungen analysiert, so ist zunächst zu fragen, auf welcher sprachlichen und kommunikativen Ebene diese Muster zu identifizieren und wie sie zu analysieren sind. In Anlehnung an Schröter/Tienken/Ilg (2019), die in ihrem Text Argumente für die Kulturlinguistik vorbringen und sich ebenfalls für die Analyse der Muster stark machen, wird auch hier davon ausgegangen, dass in diesen erinnerungsspezifischen Mustern „neben ihrer semantischen Bedeutung und pragmatischen Funktion auch ihr möglicher kultureller Sinn“ (Schröter/Tienken/Ilg 2019: 9) erschlossen werden sollte. Es geht also darum, diese Muster als erinnerungskulturelle Sinngebungsformen mit Blick auf ihre kulturelle Relevanz zu identifizieren und zu deuten. Denn damit werden sowohl die Gedächtnisinhalte als auch ihre (erinnerungs-)kultu-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

relle Bedeutsamkeit sichtbar. Wie oben angedeutet, werden Muster sehr weit definiert und umfassen alle sprachlichen Ebenen (also Phon/em, Graph/em, Morph/em, Lexem und Phraseologismus, Satz, Text, Diskurs) und alle pragmatischen Einheiten (Referenzen, Prädikationen, Akte, Praktiken, Gattungen etc.). An einigen Beispielen sollen nachfolgend die Forschungsfelder und zugleich Vorgehensweisen deutlich gemacht werden.

Die linguistische Erinnerungsforschung analysiert Eigennamen als erinnerungsspezifische Muster und fragt nach deren erinnerungskultureller Relevanz.

Für die Konstituierung der Gedächtnisinhalte sind Eigennamen von besonderer Relevanz. Die Aufgabe von Eigennamen wie *Willy Brandt, Kniefall, 1. September 1939, Auschwitz*, *Lech Wałęsa* besteht darin, eine Person, ein Ereignis oder einen Ort zu kennzeichnen und ihn auch dadurch hervorzubringen. In dem Prozess der Umwandlung von der wörtlichen Bedeutung eines sprachlichen Zeichens in Eigennamen erfolgt die Marginalisierung der appellativen Bedeutung zugunsten der Betonung derjenigen Merkmale, die sich auf ein Erinnerungsobjekt beziehen sollen und die gleichzeitig eine Kategorisierung und Bewertung dieses Objekts ermöglichen. So werden Eigennamen zu Bestandteilen von Topoi und stilistischen Figuren, die ihr semantisches und kulturelles Potenzial noch deutlicher hervortreten lassen (vgl. Rejter 2016: 38). Denn Eigennamen

> in texts/discourses are 'records' of the social conditions (conflicts and social problems) in which they arose (e.g. tabooing certain names, their concealment and invalidation: the proper name of Katyń in didactic-educational discourse during the communist era, similarly proper names forbidden to be used for political-ideological reasons, e.g. names or titles of emigrant writers' works). (Rutkowski/Skowronek 2019: 50)

Bei Eigennamen handelt es sich also um sprachliche Zeichen, die an etwas erinnern und dann selbst erinnert werden.

Linguistisch gesehen handelt es sich um Anthroponyme (*Willy Brandt*), Toponyme (*Dresden*), Endonyme und Exonyme (*Danzig, Gdańsk*), die zugleich zu Erinnerungsorten werden (vgl. Hahn/Traba 2015; Harnisch 2018). Für die Bedeutungskonstitution von Eigennamen, so Harnisch (2018), spielen drei Ebene eine wichtige Rolle: die denotative Ebene mit der Funktion des Verweisens und der Referenz auf einen historischen Ort (Identifizierung und Individualisierung), die erste konnotative Ebene des semantischen Anreicherns des Denotats mit enzyklopädischem Alltagswissen sowie die zweite konnotative Ebene des semantischen Anreicherns des Konnotats mit ideologisch grundiertem Meinen, meistens in einem Akt der historischen Rekontextualisierung (vgl. Harnisch 2018: 121). Dieser Prozess ist ein diskursiver Prozess, bei dem besonders der Bereich des Konnotativen (vgl. Pawłowski 2015) eine Rolle spielt und im Dienste der Metapher und Metonymie steht, wie an den Beispielen *Kanzler der Einheit, Dolchstoß, Machtergreifung*, *friedliche Revolution* usw. deutlich wird.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Erforschung der Hodonyme, Agoronyme sowie Ergonyme ist für die linguistische Erinnerungsforschung besonders wichtig, weil gilt, dass Orte im Raum erst durch sprachliche Praktiken hervorgebracht werden. Mit der Benennung bzw. Umbenennung von Straßen, Gebäuden, Flüssen usw. werden bestimmte historische Personen oder Ereignisse besonders hervorgehoben und andere verdrängt. Damit werden diese Orte für eine Gemeinschaft identifizierbar, denn sie schaffen Identifikationen sowie Orientierung und stabilisieren erinnerungskulturelle bzw. ideologische Machtverhältnisse im Raum. Feret zeigte anhand der Umbenennungspraktiken der Straßen in Białystok und Rzeszów (Polen) zu Zeiten der deutschen Besatzung im Vergleich zu den Straßennamen aus der Vorkriegs- und Nachkriegszeit, dass damit vor allem deutsche Mythologie (*Brunhildstraße, Siegfriedstraße, Teutoburgerstraße*), geographische Tatsachen (*Helgolandstraße, Saarstraße, Ostpreussenstraße*) oder große bzw. damals bekannte Persönlichkeiten (*Goethe-Straße, Boelckestraße, Plüschowstraße*) in der sprachlichen Landschaft tradiert werden sollten, um deutschlandbezogene nationalistische Ideale zu vermitteln (vgl. Feret 2019; 2020; Feret/Feret 2021; dazu auch u.a. Grotek 2016; 2018; Bogacki 2018; Owsiński 2019; aber auch Fabiszak/Brzezińska 2020; Myszka 2022).

Wichtig sind in diesem Kontext auch politisch kontroverse Begriffe bzw. Leitvokabeln politischer Diskurse, in denen sich politische Debatten und Positionen manifestieren, wie z.B. *Kalter Krieg, das Boot ist voll, 1968, Vertreibung* usw. (vgl. Stötzel/Wengeler/Böke 1995). Beachtenswert sind ebenfalls vergleichende Analysen, aus denen hervorgeht, dass in zwei unterschiedlichen Diskursen, hier im Polnischen und Deutschen, zwei unterschiedliche Begriffe zur Bezeichnung derselben Sachverhalte oder Prozesse verwendet werden, wie die Bezeichnung für die ‚Gebiete unter polnischer Verwaltung' nach dem Zweiten Weltkrieg. So war in Polen die Rede von *Ziemie Zachodnie* (Westgebiete) oder *Ziemie Odzyskane* (Wiedergewonnene Gebiete), in Deutschland von den *Ostgebieten*. Für die Migrationsbewegungen der Menschen nach dem Zweiten Weltkrieg verwendet man im Polnischen den Begriff *wysiedlenie* (Aussiedlung) und im Deutschen *Vertreibung*. Damit geht nicht nur eine radikal andere Perspektivierung der Prozesse, sondern auch ein Konfliktpotenzial einher (vgl. Dreesen 2015b; Traba/Żurek 2015). Harnisch (2018) identifiziert ebenso die unterschiedlichen Bedeutungsaspekte für *odsun* im Tschechischen und *Vertreibung* im Deutschen, die er wie folgt darstellt:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Denotativer Strang	Verweisen auf das historische Ereignis	
	Politische Aktion dieses Namens nach dem Zweiten Weltkrieg	
Konnotativer Strang 1	Semantische Anreicherung mit enzyklopädischem Wissen	
	Herstellung ethnischer Homogenität in einem sich als slawisch verstehenden jungen Nationalstaat	Reaktion der Tschechen auf eine vorausgehende Unterdrückungspolitik der deutschen Besatzer
Konnotativer Strang 2	Semantische Anreicherung mit ideologischem Meinen	
	Berechtigter Revanche-akt	Mit Unrecht vergoltenes Unrecht
Illokutionärer Strang	Pragmatisches politisch-ideologisches Intendieren	
	Sicherung des territorialen Status quo, Legitimierung der Beneš-Dekrete	Anerkennung historischen Unrechts durch Aufhebung der Beneš-Dekrete

Tab. 1: Bedeutungsbündel der gegensätzlich kodierten Praxonyme odsun/Vertreibung nach Harnisch (2018: 123)

Aufschlussreich sind ebenfalls die Analysen von Archaismen bzw. Historizismen, hier Germanismen, wie *Drang nach Osten, Lebensraum, Kulturkampf, Blitzkrieg, Endlösung, Anschluss*, die als historisch-politisch aufgeladene lexikalische Entlehnungen aus dem Deutschen in anderen Sprachen (im Polnischen und Englischen) funktionieren und damit auch der historischen Reminiszenz dienen. Auch hier werden die Eigennamen als Erinnerungsorte konzeptualisiert, die mittels kontaktlinguistischer und diskurslinguistischer Methoden erfasst werden (vgl. Leuschner 2013; 2018; Leuschner/Schröter 2015; Leuschner 2023).

In dem Bereich spielt vor allem die Onomastik eine richtungsweisende Rolle, aber auch die Forschungsfelder, die aus dem Bereich der historischen Semantik gewachsen sind und sich mittlerweile im Bereich der Lingusitic Landscapes weiterentwickeln (vgl. Fabiszak/Rubdy 2021).

Die linguistische Erinnerungsforschung analysiert kommunikative Gattungen als Muster und fragt nach deren erinnerungskultureller Relevanz.

Kollektiv geteilte Gedächtnisinhalte werden kommunikativ auch mittels bestimmter kommunikativer Gattungen/Textsorten konstituiert und distribuiert, wie z.B. mittels literarischer Gattungen, autobiographischer Gattungen, journa-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

listischer Textsorten, aber auch Gedenkreden (vgl. Felder 2000; Czachur 2018b; Schöpe 2019), Gedenktafeln (vgl. Haß 1990; Schramm 2014; Czachur/Zimmer 2020), Grabsteine (vgl. Jarosz 2017), Geschichtsschulbücher (vgl. Nasalska 2004; Dreesen 2015b; Wallsten 2018) oder Ausstellungstexte (vgl. Kesselheim 2021). Diese Textsorten werden in der Erinnerungsforschung auch als Erinnerungsgattungen bezeichnet, denn dabei handelt es sich um die verschiedenen Darstellungs- und Aufarbeitungsformen von Vergangenheit (vgl. Erll 2011: 38; auch Wójcicka 2020: 305-328). Kommunikativen Gattungen, so Tienken, „wohnt also nicht nur eine Zeichenhaftigkeit inne, sondern sie enthalten immer auch eine Handlungsdimension, die im dialogistischen Sinne sowohl kulturell geprägt als auch prägend ist" (Tienken 2015: 475). Die Analyse dieser Gattungen mit dem Fokus auf ihre erinnerungskulturelle Relevanz zielt darauf ab, zum einen die kommunikativen Praktiken der Nomination, Prädikation sowie auch der Argumentation und zum anderen die mittels der Gattungen erzeugten Narrationen zu erfassen, mit denen zeit- und gruppenspezifische Gedächtnisinhalte und Vergangenheitsbilder öffentlich/diskursiv konsensstiftend erzeugt und verfestigt werden und kollektive Identitäten legitimiert oder verstärkt werden. Diese zwei Forschungsperspektiven der kommunikativen Gattungen sind auch hier von entscheidender Bedeutung.

Als Beispiel dafür, wie bestimmte Textsorten Vergangenheitsbilder durch argumentative Strukturen erzeugen können, gilt z.B. die Analyse von Gedenkreden, denn sie spielen für das kollektive Erinnern eine wichtige Rolle. Die Aufgabe dieser Gattung besteht darin, „kollektiv geteilte Werthaltung zu artikulieren, kommunikativ Beziehungen zu gestalten und sich gemeinsam geteilter Einstellungen zu vergewissern" (Schöpe 2019: 361). Die erinnerungskonstitutive und damit identitätsbildende Funktion wird in diesen epideiktischen und auch argumentativen Reden vor allem mittels der Praktiken der Selbst- und Fremddarstellung, der Meinungs- und Willensbildung sowie der politischen Werbung realisiert, indem der Sprecher dankt und lobt, appelliert und ermutigt, trauert und an Vergangenes erinnert.

Bei der Analyse der Gedenkreden zum 80. Jahrestag des Ausbruchs des Zweiten Weltkriegs, die der deutsche Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und der polnische Staatspräsident Andrzej Duda am 1. September 2019 in Warschau gehalten haben, können z.B. die Argumentationsstrukturen und somit auch die erinnerungskulturellen Ziele der beiden Redner rekonstruiert werden. In den beiden Reden spielen folgende Thesen eine zentrale Rolle:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Rede des Bundespräsidenten Steinmeier	Die Rede des Staatspräsidenten Duda
a) Der Zweite Weltkrieg war ein deutsches Verbrechen. b) Die Erinnerung an den Krieg ist eine Notwendigkeit. c) Ein vereintes Europa ist die rettende Idee. d) Einen Nationalismus darf es nie wieder geben.	a) Die Erinnerung an die Vergangenheit, an die Opfer ist notwendig. – Der Zweite Weltkrieg war der größte/opferreichste Konflikt in der Geschichte der Menschheit. – Der Zweite Weltkrieg hat Polen besonders betroffen. – Die Polen haben für die Freiheit Polens und Europas gekämpft. b) Wir müssen den imperialistischen Tendenzen in der Welt entgegentreten. – Völkermord geschieht auch in der Gegenwart. – Die Politiker müssen Konsequenzen aus dem Weltkrieg ziehen. – Imperialistische Ziele sind im Keim zu unterbinden. – Gegen Russland sind drastische Maßnahmen zu ergreifen.

Tab. 2: Die zentralen Thesen in den Reden des Bundespräsidenten Steinmeiner und Staatspräsidenten Duda vom 1. September 2019 (vgl. Czachur/Lüger 2021)

In diesen Argumentationsstrukturen zeigen sich unterschiedliche erinnerungskulturelle Werte und Interessen. Während in der Rede Steinmeiers neben den Demutsbekundungen und der Bitte um Vergebung das Verbindende im vereinten Europa konstruiert wird, wird in der Rede von Duda besonders das Opfertum und das Heldentum der Polen hervorgehoben und dabei auch kein Versöhnungsangebot gemacht. Auch die Lehren aus dem Krieg werden als erklärter Imperativ unterschiedlich deklariert. Während Steinmeier vor Nationalismus warnt, appelliert Duda daran, Schritte gegen die imperialen Tendenzen von Russland zu unternehmen (vgl. Czachur/Lüger 2021). Sowohl die argumentativen Strukturen als auch die einzelnen Handlungen, wie Reue bekunden, um Vergebung bitten, Ereignisse darstellen usw., gelten hier als gattungsspezifische Praktiken, mittels derer erinnerungskulturelle Funktionen der Gedenkreden tradiert werden. Die sprachliche und kommunikative Ausgestaltung dieser Praktiken ergibt sich aus den jeweils kulturell und politisch verhandelten Erinnerungsinteressen, auch in den deutsch-polnischen Beziehungen (vgl. Musioł 2012; Czachur/Loew 2022; Weber 2022).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Auch die diachron vergleichende Analyse von Czachur (2016c) zu Gedenkreden deutscher Politiker im Zeitraum 1989-2016 anlässlich unterschiedlicher Jahrestage zu den deutsch-polnischen Beziehungen, konnte einen Wandel erinnerungsrhetorischer Muster aufzeigen. Gefragt wurde dabei, welche Muster zur Bezeichnung des Schadens für das polnische Volk, zur Benennung der Ursachen des Schadens, zur Benennung der Folgen des Schadens sowie zur Benennung des Schadenverursachers verwendet wurden. Aus dem Vergleich wurde zunächst deutlich, dass die Grundkonstellation der Narration im untersuchten Zeitraum konstant bleibt. Allerdings wurden Veränderungen in den Musterbildungen innerhalb der einzelnen Wissensaspekte sichtbar. Bei den Folgen wird nicht nur das Leiden und Opfersein der Polen fokussiert, sondern die Verbrechen und die deutsche Besatzung in Polen werden inhaltlich spezifiziert. Die für die 90er Jahre typischen Muster wie *das unermesslich große Leid* (Kohl 1989) oder *Polen war das erste Opfer des Weltkriegs, der unsägliches Leid brachte* (Kinkel 1996) werden in späteren Reden weniger verwendet. Zentral sind für die spätere Zeit solche Bezeichnungen wie *Vernichtung, Gewalt, Unterdrückung, Demütigung*, mit denen ausdifferenzierter auf die Spezifik der deutschen Besatzung in Polen und des Zweiten Weltkrieges in Polen verwiesen wird. Damit geht teilweise ein Perspektivenwechsel einher, indem Polen nicht mehr nur als Objekt, als Opfer eines anderen Landes konstituiert wird, wie *Im deutschen Namen und von deutscher Hand ist dem polnischen Volk Furchtbares angetan worden* (Kohl 1989), sondern als Subjekt, das aktiv gegen die Besatzer kämpft (*Gerade Polen hatten unsägliches Leid durch Deutsche erfahren* (Merkel 2014) oder *Keine andere Nation hat in einem derartigen Umfang und so lange Widerstand geleistet. Polen wollten ihr Land eigenständig befreien* (Gauck 2014). Wichtig ist hier auch der Wandel im Bereich der Nominalisierungen für den Verursacher des Zweiten Weltkrieges. Nicht mehr die Bezeichnung *Nationalsozialisten* oder *Hitler* in passivischen Konstruktionen, sondern *Deutsche* und *Deutschland* werden häufiger verwendet, also *Im deutschen Namen und von deutscher Hand ist dem polnischen Volk Furchtbares angetan worden* (Kohl 1989) vs. *Menschheitsverbrechen, die Deutsche in und an Polen verübt haben* (Steinmeier 2016). Der Wandel der Musterbildungen in den analysierten Reden kann als Indiz für einen Wandel der deutschen Erinnerungskultur gesehen werden, die nach der Wende 1989 im dialogischen Erinnern insofern diskursiv ausgehandelt wird, als sie den Erwartungen der Erinnerungskultur des Partnerlandes gerecht werden will, d.h. die Perspektive der polnischen Erinnerungskultur wird in den neuesten Reden stärker mit einbezogen als in den Reden in den 1990er Jahren (vgl. Czachur 2016c).

Interessant in diesem Kontext sind des Weiteren diverse digitale Gattungen, die die Erinnerungsthematik aufgreifen, wie Wissensportale und Infoseiten, Zeitzeugenportale, Memorialportale und Memorialseiten, Erinnerungsblogs,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Erinnerungs-Mitschreibeprojekte, Facebook-Profile mit Erinnerungsthematik oder YouTube-Erinnerungskanäle (vgl. Turkowska 2017).

Die Analyse der Erinnerungsgattungen hinsichtlich grammatischer bzw. lexikalischer Musterbildungen wiederum ist für die linguistische Erinnerungsforschung insofern aufschlussreich, als kommunikative Gattungen Kontexte für die Verwendung spezifischer grammatischer Muster ermöglichen und grammatische Muster wiederum die erinnerungskulturellen Funktionen von Gattungen kontextualisieren (vgl. Czachur 2016b; Wilk 2020). Wie Wilk (2020) in ihrer Analyse von u.a. Stadtführern, Gedenktafeln sowie der fachlichen und gebrauchskulturellen Stadtgeschichte zeigt, entwickelten sich in der Erinnerungskultur der Stadt Bremen, Paderborn und Mannheim konkrete grammatische Muster, mit denen die Zerstörung als Voraussetzung des Aufbaus sprachlich konstruiert wird. Zum Tragen kommen folgende diskursgrammatischen Konstruktionen: Vorgangspassiv (*wurde zerstört, beschädigt, getroffen*), semantisch bedingte Verlustkonstruktionen (*ist ... nicht mehr zu ..., existiert nicht mehr*), adversative bzw. konzessive Konnektoren (*jedoch*, *aber*, *allerdings*), PVM-Komplex (*konnte/sollte/musste ... wiederhergestellt/gebaut werden*) sowie nominale Deverbative (*Entstehen, Zunahme, Neubau, Wiederherstellung*). Zerstörungsereignisse werden mittels passivischer Formulierungen und Aufbauereignisse mittels Nominalisierungsformen konzeptualisiert. Durch die passivischen sowie metaphorischen Konstruktionen (*wurde zerstört/beschädigt, in Schutt und Asche legen/versinken, Feuersturm*) kann der Zerstörungsgrund so konstruiert werden, dass nicht der menschliche Auslöser, sondern die Naturgewalt des Feuers im Vordergrund steht (vgl. Wilk 2020). Damit werden konkrete Vergangenheitsbilder erzeugt. Auch die Analyse von deutschen Geschichtslehrwerken hinsichtlich der erinnerungskulturellen Muster über den Ausbruch des Zweiten Weltkrieges zeigte eine Präferenz zu Passivkonstruktionen und damit zur Agensabgewandheit (vgl. Czachur 2016a).

Darüber hinaus weisen Gedenktafeln als multimodale komprimierte Kurztexte eine erinnerungskulturelle Funktion auf, denn durch den Verweis auf eine Person oder ein Ereignis aus der Vergangenheit prägen sie das kollektive Gedächtnis einer Gemeinschaft und indexikalisieren einen bestimmten Ort oder ein Ereignis als erinnerungswürdig (vgl. Czachur/Zimmer 2020: 117). Aus der Analyse von Gedenktafeln in Warschau und Berlin, die sich auf die Ereignisse aus dem Zweiten Weltkrieg beziehen, ging hervor, dass in beiden Hauptstädten unterschiedliche Benennungs- und Perspektivierungspraktiken auf den Gedenktafeln verwendet werden, die sich auch aus der unterschiedlichen Besetzung der semantischen Rollen ergeben. Auf den Warschauer Gedenktafeln werden die Polen einerseits als Opfer und anderseits als Kämpfer gegen die Besatzer konzeptualisiert, hervorgehoben werden dabei besonders militärische Aspekte, wie z.B. *Hitlerowcy rozstrzelali Polaków* (Hitlerleute erschossen Polen) oder *powstańcy Warszawy stawiali opór okupantowi* (Warschauer Aufständische

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

leisteten dem Besatzer Widerstand). Auf den Berliner Tafeln werden vorwiegend Passivkonstruktionen verwendet, die zwar ermöglichen, auf die Opfer hinzuweisen, allerdings keine Täternennung erfordern. Die Bezeichnung ‚Opfer' wird verwendet und durch weitere Nomen spezifiziert, wie *Opfer von Vertreibung, Verschleppung, Vergewaltigung, Zwangsarbeit, Verfolgung* usw. Die Opfer kommen meistens in der semantischen Rolle des Patiens bzw. Experiens vor, in unterschiedlichen Passivkonstruktionen, wie *wurden verhaftet, deportiert, verschleppt, beschädigt, umgebracht, ermordet, erhängt.* (vgl. Czachur/Zimmer 2020). Diese Unterschiede in Form und Inhalt des sprachlichen Erinnerns ergeben sich einerseits aus den unterschiedlichen Erfahrungen aus dieser Zeit und anderseits aus den unterschiedlichen Perspektivierungen sowie Erinnerungskulturen (vgl. Traba 2011; Wolff-Powęska 2015; Czachur/Loew 2022).

5. Implikationen und Konsequenzen für die linguistische Erinnerungsforschung

Festzuhalten ist: Ohne die Zeichenhaftigkeit der Sprache als Voraussetzung für Konstitutionsmittel und Träger des kollektiven Gedächtnisses sowie ohne die Performativität der Sprache als Voraussetzung der diskursiven und medialen Erzeugung des kollektiven Gedächtnisses wäre die kulturelle Wirksamkeit der sprachlich-kommunikativen erinnerungsspezifischen Musterbildungen nicht möglich. Für die linguistische Erinnerungsforschung gilt also, dass Sprachgebräuche das kollektive Gedächtnis konstituieren, weil sie es zeichenhaft operieren, performativ (mittels Medien in Diskursen) prozessieren und es in sprachlichen und kommunikativen Mustern als funktionale Sinngebungsformen verdichten.

Das kollektive Gedächtnis entsteht also im Zuge der sozialen, akteursbezogenen und mediatisierten Emergenzprozesse zwischen Sprachlichem und (anderweitig) Kulturellem, und als wesentliches Bindeglied zwischen diesen Entitäten ermöglicht es zugleich diese Emergenz. Aus diesem Grund gilt es als ein wichtiges Forschungsfeld der Kulturlinguistik. Als Ergebnis dieser Prozesse kann das kollektive Gedächtnis als sprachlich konstituierte, diskursiv (medial-kommunikativ) ausgehandelte und kollektiv anerkannte Wissensformationen betrachtet werden, die sich auf bestimmte Ereignisse aus der Geschichte einer Gemeinschaft beziehen und die im aktuellen politischen Kontext mittels erinnerungsspezifischer Muster medial und medientechnologisch perspektivisch und interessengeleitet aktiviert werden. Somit bildet es auch einen Gegenstand der Diskurs- und Medienlinguistik.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die starke Fokussierung auf die erinnerungsspezifischen Musterbildungen sollen im Folgenden noch einige offene Fragen für die linguistische Erinnerungsforschung formuliert werden:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

- Welche weiteren sprach- und kulturtheoretischen, methodologischen und methodischen Ansätze ermöglichen es, den Prozess der Verhandlung von Vergangenheitsbildern zu erfassen ebenso wie die sprach- und kommunikationsbezogene Verfasstheit dieser Prozesse, auch in digitalen Formen kollektiven bzw. öffentlichen Erinnerns?
- Wie lassen sich solche Begriffe wie kollektives Gedächtnis, kollektives Erinnern, Erinnerungskultur, Erinnerungsdiskurs, Erinnerungsorte, Erinnerungsmedium, Erinnerungspraktiken, Erinnerungsträger, aber auch Mentalität, kollektives Wissen, Denk- und Wahrnehmungsmuster in ein Kategoriennetz einbinden, mit denen die sprach- und kommunikationsbezogenen Prozesse der erinnerungsspezifischen Musterbildungen effektiv erfasst werden können?
- Und ferner: Wenn die Kulturlinguistik „sowohl nach den kulturellen Einflussfaktoren des Sprachlichen als auch nach dessen kulturellen Effekten" (Schröter/Tienken/Ilg 2019: 7) sucht, sollte sich die linguistische Erinnerungsforschung dann nicht auch dafür interessieren, wie mit dem Wandel erinnerungsspezifischer Musterbildungen ein Wandel der Erinnerungskultur erfolgt, z.B. durch die (auch vergleichende) Analyse von Geschichtsschulbüchern?
- Diskurslinguistisch gesehen sollte die Analyse des kollektiven Erinnerns nicht nur die sprachlich und kommunikativ evozierte Dynamik dieses Prozesses erfassen und beschreiben, sondern auch die diskursiven Regeln, die das Sagbare und Denkbare in unterschiedlichen Diskurs- und Erinnerungsgemeinschaften ermöglichen und verändern (vgl. Mattfeld 2016).
- Aus methodischer Sicht gilt es zu fragen, welche Methoden zur Identifizierung der erinnerungsspezifischen Muster, aber auch der erinnerungsspezifischen Praktiken neben der Methode der Kontrastivität angewandt werden können.
- Auch die Frage der partnerschaftlichen Zusammenarbeit der linguistischen Erinnerungsforschung mit anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen scheint sehr wichtig zu sein. Als naheliegend käme nicht nur die Zusammenarbeit mit den Kulturwissenschaften in Frage, sondern auch mit den Literaturwissenschaftlern sowie den Vertretern der Fremdsprachenvermittlung (z.B. Deutsch als Fremdsprache).

Diese Liste ist allerdings nicht als ein geschlossener Katalog möglicher Aufgaben der linguistischen Erinnerungsforschung zu sehen, sondern als eine Einladung, ein transdisziplinäres Forschungsprogramm mitzugestalten.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Literatur

Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a.M.

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.

Assmann, Jan (2005): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

Bartmiński, Jerzy (2009): Aspects of Cognitive Ethnolinguistics. Ed. by Jörg Zinken, transl. by Adam Głaz. Sheffield/Oakville.

Bartmiński, Jerzy (2012): Der Begriff des sprachlichen Weltbildes und die Methoden seiner Operationalisierung. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 5, S. 261-289.

Bogacki, Jarosław (2018): Flurnamen als Gedächtnisformationen. Ein Beitrag zur Erforschung des kollektiven Gedächtnisses aus linguistischer Perspektive. In: Studia Niemcoznawcze 62, S. 385-398.

Bonacchi, Silvia (2012): Diskurslinguistik und Kulturlinguistik. Gemeinsame Problemstellungen, Forschungsinteressen und Anwendungsfelder? In: Franciszek Grucza/Regina Hartmann/Paul Michael Lützeler/Matias Martinez (Hg.): Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Bd. 16. Frankfurt a.M., S. 383-388.

Bubenhofer, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs und Kulturanalyse. Berlin/New York.

Busse, Dietrich (2014): Bedeutung. In: Ekkehard Felder/Andreas Gardt (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Berlin/Boston, S. 34-56.

Busse, Dietrich (2016): Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft: eine theoretische Orientierung. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin, S. 648-661.

Chlebda, Wojciech (2020): Versprachlichtes Gedächtnis. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 13, S. 101-122.

Cornelißen, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff, Methoden, Perspektiven. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54, S. 548-563.

Czachur, Waldemar (2011): Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien. Wrocław.

Czachur, Waldemar (2016a): Kollektives Gedächtnis und Sprache. Ein Beitrag zur Grammatik des deutschen Erinnerungsdiskurses über den Zweiten Weltkrieg. In: Anna Warakomska/Anna Górajek/Michał Jamiołkowski/Anna Damięcka-Wójcik (Hg.): Dialog der Kulturen. Studien zur Literatur, Kultur und Geschichte. Festschrift für Professor Tomasz G. Pszczółkowski. Warszawa, S. 419-430.

Czachur, Waldemar (2016b): Erinnerungsdiskurs und sprachliche Muster. Eine Analyse am Beispiel der Bezeichnung Friedliche Revolution aus der Sicht der kultursensitiven Linguistik. In: Edyta Grotek/Katarzyna Norkowska (Hg.): Sprache und Identität – Philologische Einblicke. Berlin, S. 129-140.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Czachur, Waldemar (2016c): Erinnerungsrhetorische Musterbildungen im deutsch-polnischen Erinnerungsdialog. Eine linguistische Analyse anhand der Reden von deutschen Politikern in den Jahren 1989-2016. In: Anna Dargiewicz (Hg.): Anfang. Sprachwissenschaftliche Implikationen. Würzburg, S. 81-95.

Czachur, Waldemar (2018a): Kulturwissenschaftlicher Denkstil in der germanistischen Linguistik. Motivationen, Beharrungstendenzen und Entwicklungsrichtungen. In: Christiane Andersen/Ulla Fix/Jürgen Schiewe (Hg.): Denkstile in der deutschen Sprachwissenschaft. Bausteine einer Fachgeschichte aus dem Blickwinkel der Wissenschaftstheorie Ludwik Flecks. Berlin, S. 137-166.

Czachur, Waldemar (2018b): Argumentieren in Gedenkreden. Eine linguistische Analyse der deutschen und polnischen Reden zum 25. Jahrestag der Versöhnungsmesse in Kreisau/Krzyżowa. In: Studia Germanica Gedanensia 39, S. 277-286.

Czachur, Waldemar (2020): Lingwistyka dyskursu jako integrujący program badawczy [Diskurslinguistik als integrierendes Forschungsprogramm]. Wrocław.

Czachur, Waldemar (2021): Diskurslinguistik als Projektieren und Integrieren. In: Studia Germanica Gedanensia 45, S. 178-187.

Czachur, Waldemar/Loew, Peter Oliver (2022): „Nie wieder Krieg". Der 1. September in der Erinnerungskultur Polens und Deutschlands zwischen 1945 und 1989. Wiesbaden.

Czachur, Waldemar/Lüger, Heinz-Helmut (2021): 80 Jahre danach – Wege zu einer gemeinsamen deutsch-polnischen Erinnerungskultur? In: Lublin Studies in Modern Languages and Literature 45, H. 2, S. 93-105.

Czachur, Waldemar/Zimmer, Agnieszka (2020): Erinnerungskulturelle Funktionen von Gedenktafeln im öffentlichen Raum. Eine text- und diskurslinguistische Analyse. In: Zofia Berdychowska/Frank Liedtke (Hg.): Prägnante Kürze und mehr. Kurztexte und multimodale Kurzformen im öffentlichen Raum. Berlin, S. 115-127.

Domke Christine (2016): Medialität, Intermedialität, Transkriptivität. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin, S. 376-383.

Dreesen, Philipp (2015a): Diskursgrenzen. Typen und Funktionen sprachlichen Widerstands auf den Straßen der DDR. Berlin/Boston.

Dreesen, Philipp (2015b): Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher. In: Jana Kiesendahl/Christine Ott (Hg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen, S. 53-83.

Dreesen, Philipp; Stücheli-Herlach, Peter (2019): Diskurslinguistik in Anwendung: ein transdisziplinäres Forschungsdesign für korpuszentrierte Analysen zu öffentlicher Kommunikation. In: Zeitschrift für Diskursforschung 7, H. 2, S. 123-162.

Erll, Astrid (2011): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Fabiszak, Małgorzata/Brzezińska, Anna (2020): Konflikt pamięci czy konflikt władzy? Strategie językowe w dyskusji nad zmianą nazwy ulicy w Poznaniu [Erinnerungskonflikt oder Machtkonflikt? Sprachstrategien in der Diskussion um die Änderung eines Straßennamens in Poznan]. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 13, S. 81-99.

Fabiszak, Małgorzata/Rubdy, Rani (2021): Media debates over the renaming of the cityscape. In: Linguistics Vanguard 7, H. s5, S. 20200089.

Feilke, Helmuth (2016): Einführung: Sprache – Kultur – Wissenschaft. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin, S. 9-36.

Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (2009): Oberfläche und Performanz – Zur Einleitung. In: Angelika Linke/Helmuth Feilke (Hg.): Oberfläche und Performanz. Berlin/New York, S. 3-18.

Felder, Ekkehard (2000): Nachhaltiges Erinnern durch sprachliches Handeln am Beispiel von Gedenkreden. In: Deutsche Sprache 28, H. 3, S. 254-277.

Felder, Ekkehard (2009): Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen. In: Ekkehard Felder (Hg.): Sprache. Im Auftrag der Universitätsgesellschaft Heidelberg. Berlin, S. 13-57.

Felder, Ekkehard (2010): Semantische Kämpfe – Die Macht des Deklarativen in Fachdiskursen. In: Thomas Fuchs/Grit Schwarzkopf (Hg.): Verantwortlichkeit – nur eine Illusion? Heidelberg, S. 13-59.

Feret, Andrzej S. (2019): Zwischen Plan und seiner Realisierung. Zu Hodonymen in der Stadt Białystok im Zweiten Weltkrieg unter deutscher Besatzung. In: Beiträge zur Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaft 8, S. 95-109.

Feret, Andrzej S. (2020): Zur Motivierung von Hodonymen in der Stadt Rzeszów (Reichshof) im Zweiten Weltkrieg. In: Colloquia Germanica Stetinensia 29, S. 225-238.

Feret, Andrzej S./Feret, Magdalena Z. (2021): Urbane Onomastik in Białystok. Zu Funktionen der Straßenbezeichnungen nach der NS-Umbennenung von 1942. In: Acta Neophilologica 23, H. 2, S. 69-82.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Aus dem Französischen von Ulrich Köppen. Frankfurt a.M.

Gardt, Andreas (2018): Wort und Welt. Konstruktivismus und Realismus in der Sprachtheorie. Wirklichkeit oder Konstruktion? In: Ekkehard Felder/Andreas Gardt (Hg.): Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative. Berlin/Boston, S. 1-44.

Golka, Marian (2009): Pamięć społeczna i jej implanty [Das soziale Gedächtnis und seine Implantate]. Warszawa.

Grotek, Edyta (2016): Onyme als Identitätsträger? Hodonyme und Ergonyme in der lokalen Mikroperspektive einer historischen urbanen Gemeinschaft. In: Edyta Grotek/Katarzyna Norkowska (Hg.): Sprache und Identität, philologische Einblicke. Berlin, S. 207-219.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Grotek, Edyta (2018): Sakrale Erinnerungsorte und kollektives Gedächtnis: kulturonomastische Perspektive am Beispiel einer geteilten historischen Raumgemeinschaft. In: Waldemar Czachur/Heinz-Helmut Lüger (Hg.): Kollektives Gedächtnis und europäische Nachbarschaftsbilder. Beiträge aus kulturlinguistischer Perspektive. Landau, S. 155-180.

Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (2015): Wovon die deutsch-polnischen Erinnerungsorte (nicht) erzählen. In: Robert Traba/Hans Henning Hahn (Hg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 1: Geteilt/Gemeinsam. Paderborn, S. 11-49.

Halbwachs, Maurice (1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin.

Hanus, Anna (2019): Linguistic structure of memory images in Polish and German language obituaries for Marcel Reich-Ranicki, as a media tool for the profiling of collective memory. In: Humanities and Social Sciences 24, H. 26, S. 27-45.

Harnisch, Rüdiger (2018): Erinnerungsort Ortsname. In: Prague Papers on the History of International Relations 1, S. 116-126.

Haß, Ulrike (1990): Mahnmaltexte 1945-1988. Annäherung an eine schwierige Textsorte. In: Erinnern oder Verweigern. Dachauer Hefte 6, S. 135-161.

Hoskins, Andrew (2011): 7/7 and Connective Memory. Interactional Trajectories of Remembering in Post-scarcity Culture. In: Memory Studies 4, S. 269-280.

Jäger, Ludwig (2013): Sprache. In: Natalie Binczek/Till Dembeck/Jörgen Schäfer (Hg.): Handbuch Medien der Literatur. Berlin/Boston, S. 11-26.

Jakosz, Mariusz (2021): Gestaltung des kollektiven Gedächtnisses im deutschen Mediendiskurs. In: Prace Językoznawcze 23, H. 1, S. 49-66.

Jarosz, Józef (2017): Grabinschrift – eine Textsorte im Wandel. Eine diachrone Studie am deutschen epigrafischen Material 1780-2015. Wrocław.

Kaczmarek, Dorota (2019): Mediale Erinnerungsbilder im gegenwärtigen deutsch-polnischen Diskurs um Vertriebene. In: Stylistyka 27, S. 429-452.

Kajfosz, Jan (2021): Magic in Popular Narratives. Berlin.

Kämper, Heidrun (2015): ‚Kollektives Gedächtnis' als Gegenstand einer integrierten Kulturanalyse. Kulturlinguistische Überlegungen am Beispiel Transformation von Wissen im historiographischen Diskurs. In: Heidrun Kämper/Ingo H. Warnke (Hg.): Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven. Berlin/Boston, S. 161-188.

Kesselheim, Wolfgang (2021): Ausstellungskommunikation. Eine linguistische Untersuchung multimodaler Wissenskommunikation im Raum. Berlin/Boston.

Klemm, Michael/Michel, Sascha (2014): Medienkulturlinguistik. Plädoyer für eine holistische Analyse von (multimodaler) Medienkommunikation. In: Nora Benitt/Christopher Koch/Katharina Müller/Sven Saage/Lisa Schüler (Hg.): Korpus – Kommunikation – Kultur: Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Trier, S. 183-215.

Kuße, Holger (2012): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen.

Leuschner, Torsten (2013): Der Deutsche ‚Drang nach Osten'. Plädoyer für eine linguistisch fundierte Historische Stereotypenforschung. In: Muttersprache 123, H. 4, S. 273-289.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Leuschner, Torsten (2018): Historische Germanismen in Europäischen Sprachen. Entlehnungen – Erinnerungsorte – Diskursive Ressourcen. In: Waldemar Czachur/Heinz-Helmut Lüger (Hg.): Kollektives Gedächtnis und europäische Nachbarschaftsbilder. Landau, S. 103-132.

Leuschner, Torsten (2023): Linguistik der Erinnerung – transnational. Das Beispiel lexikalischer Erinnerungsorte. In: Aleksandra Salamurović (Hg.): Konzepte der NATION im europäischen Kontext im 21. Jahrhundert. Linguistik in Empirie und Theorie. Berlin/Heidelberg, S. 137-158.

Leuschner, Torsten/Schröter, Melani (2015): Von der Schlagwortforschung zur soziokognitiv orientierten Konstruktionsgrammatik. Das Beispiel ‚Drang nach Osten'. In: Alexander Lasch/Alexander Ziem (Hg.): Konstruktionsgrammatik IV: Konstruktionen als soziale Konventionen und kognitive Routinen. Tübingen, S. 155-77.

Linke, Angelika (2005): Kulturelles Gedächtnis. Linguistische Perspektiven auf ein kulturwissenschaftliches Forschungsfeld. In: Dietrich Busse/Thomas Niehr/Martin Wengeler (Hg.): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen, S. 65-85.

Mattfeldt, Anna (2016): Diskursives Erinnern an Naturkatastrophen. Eine sprachvergleichende Mediendiskursanalyse im Deutschen und Englischen. In: Barbara Beßlich/Ekkehard Felder, unter Mitarbeit von Anna Mattfeldt und Bernhard Walcher (Hg.): Geschichte(n) fiktional und faktual. Literarische und diskursive Erinnerungen im 20. und 21. Jahrhundert. Bern, S. 59-74.

Menke, Manuel/Grittmann, Elke (2023): Mediatisiertes Erinnern und seine Öffentlichkeiten. In: Christian Pentzold/Christine Lohmeier (Hg.): Handbuch kommunikationswissenschaftliche Erinnerungsforschung. Berlin/Boston, S. 71-94.

Musioł, Anna Zofia (2012): Erinnern und Vergessen. Erinnerungskulturen im Lichte der deutschen und polnischen Vergangenheitsdebatten. Wiesbaden.

Myszka, Agnieszka (2022): Kategoria pamięci zbiorowej w urbanonimii [Die Kategorie des kollektiven Gedächtnisses in der Urbanonymie]. In: Słowo. Studia językoznawcze 13, S. 208-223.

Nasalska, Ewa (2004): Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: 1949-1999 [Deutsch-polnische Bildungsdiskurse: 1949-1999]. Warszawa.

Nowak Jacek (2011): Społeczne reguły pamiętania. Antropologia pamięci zbiorowej [Die sozialen Regeln des Erinnerns. Die Anthropologie des kollektiven Gedächtnisses]. Kraków.

Ogden, Charles K./Richards, Ivor A. (1985[1923]): The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism. London.

Owsiński, Piotr A. (2019): Zur Motivierung der gegenwärtigen Hodonyme und Agoronyme in den ausgewählten Ortschaften des Kreises Busko-Zdrój: Stopnica, Wiślica, Pacanów, Nowy Korczyn und Solec-Zdrój. In: Germanica Wratislaviensia 144, S. 213-232.

Pawłowski, Grzegorz (2015): Kognitiv und/oder epistemisch? Auf dem Weg zur epistemologischen Semantik. In: Glottodidactica 1, S. 55-81.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Pentzold, Christian/Lohmeier, Christine/Birkner, Thomas (2023): Kommunikatives Erinnern. In: Christian Pentzold/Christine Lohmeier (Hg.): Handbuch kommunikationswissenschaftliche Erinnerungsforschung. Berlin/Boston, S. 47-70.

Rejter, Artur (2016): Nazwa własna wobec gatunku i dyskursu [Eigenname gegenüber Gattung und Diskurs]. Katowice.

Rosa, Hartmut (2001): Vergangenheit. In: Nicolas Pethes/Jens Ruchatz (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg, S. 617-620.

Rutkowski, Mariusz/Skowronek, Katarzyna (2019): Onomastic discourse analysis. In: Annales UMCS Sectio FF Philologiae 37, S. 47-59.

Saryusz-Wolska, Magdalena (2022): Mikrogeschichten der Erinnerungskultur: „Am grünen Strand der Spree" und die Remedialisierung des Holocaust by bullets. Berlin/Boston.

Schmitz, Ulrich (2018). Media Linguistic Landscapes: Alle Linguistik sollte Medienlinguistik sein. In: Journal für Medienlinguistik 1, H. 1, S. 1-34.

Schöpe, Katrin (2019): Rhetorik der Erinnerung – Die Fest- und Gedenkrede als politische Textsorte. In: Armin Burkhardt (Hg.): Handbuch Politische Rhetorik. Berlin/Boston, S. 351-374.

Schramm, Wolfgang (2014): ERINNERN – GEDENKEN – MAHNEN. Deutschland und die Deutschen auf Gedenk- und Informationstafeln in Warschau. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 7, S. 81-114.

Schröter, Juliane (2014): Analyse von Sprache als Analyse von Kultur. Überlegungen zur kulturanalytischen Linguistik am Beispiel des Wandels von Briefschlüssen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Nora Benitt/Christopher Koch/Katharina Müller/Sven Saage/Lisa Schüler (Hg.): Korpus – Kommunikation – Kultur. Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Trier, S. 25-45.

Schröter, Juliane (2022): Was ist Kulturlinguistik? Eine Antwort in fünf Thesen, durch drei Beispiele und mit einer Frage. In: Germanistik in der Schweiz 18, S. 45-63.

Schröter, Juliane/Tienken, Susanne/Ilg, Yvonne (2019): Linguistische Kulturanalyse: Eine Einführung. In: Juliane Schröter/Susanne Tienken/Yvonne Ilg/Joachim Scharloth/Noah Bubenhofer (Hg.): Linguistische Kulturanalyse. Berlin/Boston, S. 1-28.

Skowronek Bogusław (2021): Schlüsselfragen der Medienlinguistik (aus der gegenwärtigen Perspektive). In: tekst i dyskurs – text und diskurs 15, S. 157-170.

Smailagić, Vedad (2017): Diskurslinguistik im Dienste der Kulturwissenschaft am Beispiel der Bolognadiskurse in Deutschland und Bosnien-Herzegowina. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 8, H. 1, S. 91-114.

Stötzel, Georg/Wengeler, Martin/Böke, Karin (1995): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/New York.

Szulc-Brzozowska Magdalena (2020): EUROJOS: Eine Darstellung des Potentials von kognitiver Definition anhand der Konzepte ARBEIT und DEMOKRATIE. In: tekst i dyskurs – text und diskurs 13, S. 123-147.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Tienken, Susanne (2015): Muster – kulturanalytisch betrachtet. In: Christa Dürscheid/Jan Georg Schneider (Hg.): Handbuch Satz, Äußerung, Schema. Berlin, S. 464-484.

Topolski, Jerzy (1981): Conditions of Truth of Historical Narratives. In: History and Theory 20, H. 1, S. 47-60.

Traba, Robert (2011): Wie bestimmt die Geschichte die nationalen Erinnerungs- und Gedenkkulturen in Deutschland und Polen? In: Bernd Rill/Barbara Fürbeth/Susanne Berke/Claudia Magg-Frank (Hg.): Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen. München, S. 27-34.

Traba, Robert (2014): Dialogi pamięci. Rozważania wokół recepcji pamięci zbiorowej [Dialoge der Erinnerung. Überlegungen zur Rezeption des kollektiven Gedächtnisses]. In: Sensus Historiae 15, S. 113-125.

Traba, Robert (2015): The Past in the Present. The Construction of Polish History. Berlin.

Traba, Robert/Żurek, Robert (2015): „Vertreibung" oder „Zwangsumsiedlung"? Die deutsch- polnische Auseinandersetzung um Termini, das Gedächtnis und den Zweck der Erinnerungspolitik. In: Christoph Koch (Hg.): War die „Vertreibung" Unrecht? Die Umsiedlungsbeschlüsse des Potsdamer Abkommens und ihre Umsetzung in ihrem völkerrechtlichen und historischen Kontext. Frankfurt a.M., S. 321-372.

Turkowska, Ewa (2017). Entgrenzung der Erinnerung. Digitale Erinnerungskultur an den Holocaust. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen, S. 51-69.

Wallsten, Barbara (2018): Pädagogische Bildtexte. Kontrastive Analysen von Bild-Text-Beziehungen in deutschen und schwedischen Geschichtslehrbüchern. Stockholm.

Weber, Pierre-Frédéric (2022): Emotionale Geschichte: Geschichte der Emotionen im deutsch-polnischen Verhältnis (1989-2021). In: Martin Dahl/Magdalena Lemańczyk/Peter Oliver Loew/Agnieszka Łada-Konefał (Hg.): Von der Versöhnung zur Alltäglichkeit? 30 Jahre deutsch-polnische Nachbarschaft. Wiesbaden, S. 192-201.

Wilk, Nicole M. (2020): Zerstörungs- und Aufbaudiskurse: Diskursgrammatische Muster der städtischen Erinnerungskultur seit 1945. Berlin/Boston.

Wójcicka, Marta (2020): Collective Memory and Oral Text. Berlin.

Wolff-Powęska, Anna (2015): Memory as Burden and Liberation. German and their Nazi Past (1945-2010). Frankfurt a.M.

Ziem, Alexander/Fritsche, Björn (2018): Von der Sprache zur (Konstruktion von) Wirklichkeit: Die konstruktivistische Perspektive der Kognitiven Linguistik. In: Ekkehard Felder/Andreas Gardt (Hg.): Wirklichkeit oder Konstruktion. Sprachtheoretische und interdisziplinäre Aspekte einer brisanten Alternative. Berlin/Boston, S. 243-276.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Lexikalische Bedeutung zwischen universeller Prägung und kultureller Varianz

Mohcine Ait Ramdan

Abstract*:* Das Verständnis einer lexikalischen Einheit erfordert Vertrautheit mit kulturellen Schemata, die die kommunikative Interaktion zwischen Individuen in einer Sprachgemeinschaft regeln. Ausgehend von der These, dass die Bedeutung einer lexikalischen Einheit neben ihrer *generisch-universellen* und *situativ-kontextuellen Bedeutung* konventionalisierte Bedeutungsaspekte beinhaltet, die kulturell geprägtes sprachspezifisches Wissen reflektieren, wird im vorliegenden Beitrag unter Einbezug von Ansätzen der kognitiven Anthropologie und der kognitiven Semantik die Kulturspezifik des semantischen Wissens um eine lexikalische Einheit systematisch erklärt.
In diesem Beitrag sollen zwei einflussreiche Ansätze der kognitiven Linguistik, zum einen die kognitive Grammatik (Langacker 1987; 2008) und zum anderen die Konstruktionsgrammatik (Goldberg 1995; Lakoff 1987), gegenübergestellt werden. Bei beiden Ansätzen ist das übergreifende Ziel, ein allgemeingültiges Modell für die Komplexität lexikalischer Bedeutung vorzulegen und die lexikalische Bedeutungsrepräsentation zusammenhängend und schlüssig mit allen Aspekten menschlicher Kognition zu erklären. Hierbei geht es um die Frage, welche kognitiven Mechanismen und Strukturen dem Prozess der Bedeutungskonstitution und -repräsentation unterliegen. Darüber hinaus werden die grundlegenden kognitiven Prinzipien erläutert (*Embodiment*, Kategorisierung, Schematisierung und Assoziationen), die für Bedeutungskonstitutionsprozesse elementar sind. Mithilfe des gebrauchsbasierten Ansatzes (*usage based approach*) und weiteren Ansätzen aus der kognitiven Anthropologie, die konventionelle, kontextuelle und situative Aspekte der Wortbedeutung in die Modellierung der kognitiven Bedeutungsrepräsentation einer lexikalischen Einheit einbeziehen (vgl. Sharifian 2017; Sharifian/Palmer 2007; Shore 1996), wird die kulturbedingte sprachspezifische Emergenz der Bedeutung lexikalischer Einheiten begründet.

Abstract: Understanding a lexical unit requires familiarity with cultural schemata that govern communicative interaction between individuals in a speech community. Based on the hypothesis that the meaning of a lexical unit includes, besides its generic-universal and situational-contextual meaning, conventionalized aspects of meaning that reflect culturally formed language-specific knowledge, this paper systematically explains the culture-specificity of semantic knowledge

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

about a lexical unit by drawing on approaches from cognitive anthropology and cognitive semantics.
This paper will contrast two influential approaches in cognitive linguistics, one being cognitive grammar (Langacker 1987; 2008) and the other construction grammar (Goldberg 1995; Lakoff 1987). In both approaches, the general goal is to present a universal model of the complexity of lexical meaning and to explain the lexical representation of meaning in a coherent and conclusive way with all aspects of human cognition. This involves the question of what cognitive mechanisms and structures underlie the process of meaning constitution and representation. Furthermore, the basic cognitive principles (embodiment, categorization, schematization, and associations) that are elementary to meaning constitution processes will be explained. With the usage-based approach and other approaches from cognitive anthropology that take into account conventional, contextual, and situational aspects of word meaning in modeling the cognitive representation of the meaning of a lexical unit (cf. Sharifian 2017; Sharifian/Palmer 2007; Shore 1996), the culturally determined language-specific emergence of the meaning of lexical units will be substantiated.

Title: Lexical Meaning Between Universal Patterning and Cultural Variance

Keywords:
Kognitive Semantik, Interkulturelle Semantik, Gebrauchsbasiertheit
Cognitive Semantics, Cross-cultural Semantics, Usage Based Approach

Lexikalische Bedeutung: Generische Prägung und kulturelle Varianz

Eine sinnvolle menschliche Kommunikation zwischen Angehörigen einer Sprachgemeinschaft erfordert ein vergleichbares konzeptuelles Wissen über die Welt und einen gemeinsamen Bedeutungsvorrat im Langzeitgedächtnis. Dieses Wissen erwerben Menschen über ihre gesamte Lebensdauer hinweg durch ihr konkretes Handeln in immer wiederkehrenden Situationen und in ihrer Interaktion mit anderen Menschen, sozialen Institutionen etc. in einer Sprachgemeinschaft. Über diese wiederholten Situationen verfestigen sich semantische Wissensstrukturen im Gedächtnis und unterstützen somit die Erschließung der Bedeutung einer sprachlichen Äußerung in einer konkreten Handlungssituation (vgl. Ziem 2009). Verfestigtes semantisches Wissen ist meistens kulturgebunden und kann das Verständnis einer sprachlichen Äußerung in vertrauten Situationen leiten. Das heißt, dass das Verständnis und die Nutzung einer lexikalischen Einheit Vertrautheit mit kulturellen Schemata erfordert, die die kommunikative Interaktion zwischen Individuen in einer Sprachgemeinschaft regeln. Obwohl dieses semantische Wissen nicht immer exakt mit den konkreten Situationen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

übereinstimmt, in denen es angewendet wird, passt es doch oft gut genug, um die genaue lexikalische Bedeutung zu erschließen (vgl. Schmid 2018: 218).

Die kulturspezifischen verstehensrelevanten Wissensaspekte, die unsere Bedeutungskonstitutionsprozesse leiten, unterscheiden sich von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft und treten in unterschiedlichen Formen auf. Sie werden meistens nicht durch die lexikalische Oberfläche der Sprache zum Vorschein gebracht und können deshalb zu gravierenden Problemen, vor allem in der interkulturellen Kommunikation, führen. Erkennbar wird die Relevanz dieser elementaren Grundlage oft in interkulturellen Situationen, in denen die Kommunikation aufgrund fehlender Vertrautheit mit kulturellen Schemata schwerfällt.

Die sprachübergreifenden linguistischen Modelle der kognitiven Semantik, die auf der allgemeinen generisch-universellen Ebene der Bedeutung operieren, weisen oft auf die Kulturspezifik des sprachlichen Wissens hin, allerdings wird dieser Aspekt nur selten systematisch untersucht. Busse spricht in der semantischen Forschung von der Notwendigkeit einer „Entsubjektivierung des verstehensrelevanten Wissens" (Busse 2008: 78). Damit meint er,

> dass Wissen keine Privatangelegenheit einzelner Individuen mehr ist, und dass man das Bemühen um eine Erforschung dieses Wissens nicht einfach mit dem stereotypen Hinweis darauf erledigen kann, dass man ja in die Köpfe der Menschen nicht hineinsehen könne, wie es immer noch viele Linguisten fälschlicherweise glauben. Was Menschen in ihren Köpfen haben, mag privat sein. Der Weg, auf dem es hineingekommen ist […], ist aber *ein sozialer, kulturell vermittelter Weg.* Verstehensrelevantes Wissen ist in beschreibbarer Weise sozial konstituiert und aufgrund gesellschaftlich organisierter, kulturell determinierter Bewegungen und Prinzipien strukturiert. Insofern mögen die das Verstehen vorbereitenden Schlussfolgerungsprozesse (Inferenzleistungen) einzelner Subjekte durchaus individuell sein, das epistemische Material und die Schlussmuster, die dabei benutzt werden, sind unhintergehbar sozial. (Busse 2008: 78; Hervorh. M.A.R.)

Inwieweit sich die kulturelle Prägung von einer Sprache zu einer anderen unterscheidet, wurde bisher von der Forschung nicht hinreichend mit empirischen Befunden berücksichtigt, obwohl viele Studien gezeigt haben, wie sich konzeptuelle Strukturen trotz ihrer vermeintlichen Deckungsgleichheit an der lexikalischen Oberfläche von einer kulturellen und sprachlichen Gruppe zur anderen unterscheiden können (vgl. Sharifian/Palmer 2007; Sharifian 2017; Kövecses 2018; 2005; Schröder 2012). Um diese kulturell geprägten konzeptuellen Charakteristika einer Sprache zu eruieren und zu quantifizieren, beziehen sich Kognitionswissenschaftler wie Kulturpsychologen und Kognitionsanthropologen auf kognitive analytische Organisationseinheiten wie Schemata (Shore 1996) oder metaphorische Konzepte (Kövecses 2018). Der Fokus dieser Forschungsarbeiten ist im Gegensatz zu den meisten Arbeiten in diesem Bereich die Kognition einer Gruppe und nicht eines Individuums.

Die kulturelle Perspektivik menschlicher Kognition bei der Darstellung von Bedeutung nimmt vor allem in kontrastiv angelegten Arbeiten in der lexikali-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schen Semantik eine gewichtige Rolle ein, um semantische Divergenzen zwischen verschiedenen Sprachen ans Licht zu bringen (vgl. Sharifian 2017; Ait Ramdan 2013; Roche 2013; Schröder 2012; Kövecses 2005; Roche/Roussy-Parent 2006). Roche (2013: 21) geht beispielsweise davon aus, „dass grundsätzlich alle Begriffe, so alltäglich, einfach oder problemlos sie an der Oberfläche auch erscheinen mögen, eine bestimmte linguakulturelle Perspektivik repräsentieren". Kulturspezifische Bedeutungsnuancen, die im Sprachgebrauch nicht ersichtlich werden, illustriert Kramsch mit dem Begriff *Game* bzw. *Jeu* in seiner Verwendung im Französischen und im nordamerikanischen Englisch wie folgt:

> The word *game* in American English is associated in its social context mostly with the words *sports*, *competition*, *win*, *lose*, *team*, *rules*, whereas the word *jeu* is associated in the French cultural imagination mostly with such words as *loisir* [leisure], *s'amuser* [to have fun], *enfants* [children], *pas sérieux*. (Kramsch 1988: 106; Hervorh. i. Orig.)

Anknüpfend an diese Feststellung stehen in der vorliegenden Arbeit die Grundlagen und Voraussetzungen der kognitiv semantischen Repräsentation und die Darlegung der Kultur- bzw. Sprachspezifik von Bedeutungswissen im Fokus.

Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Kulturspezifik der Bedeutung lexikalischer Einheiten kognitionslinguistisch zu begründen ist. Um diese Frage systematisch zu beantworten, werden zunächst die zeichentheoretischen Grundlagen zweier einflussreicher Ansätze der kognitiven Linguistik vorgestellt und diskutiert: die der kognitiven Grammatik (Langacker 1987; 2008) und die der Konstruktionsgrammatik (Goldberg 1995; Lakoff 1987). Bei beiden Ansätzen ist das übergreifende Ziel, ein allgemeingültiges Modell für die Komplexität lexikalischer Bedeutung vorzulegen und die lexikalische Bedeutungsrepräsentation zusammenhängend und schlüssig mit allen Aspekten menschlicher Kognition zu erklären. Dies umfasst auch die kognitiven Mechanismen und Strukturen, die dem Prozess der Bedeutungskonstitution und -repräsentation unterliegen. Auf den Aspekt des symbolischen Prinzips im nächsten Abschnitt wird der Vollständigkeit halber eingegangen, da dies eine Prämisse der kognitiven semantischen Ansätze bildet und die kultur- und sprachspezifische Dimension jeder lexikalischen Bedeutung begünstigt. Darüber hinaus werden die grundlegenden kognitiven Prinzipien erläutert (*embodiment*, Kategorisierung, Schematisierung und Assoziationen), die für Bedeutungskonstitutionsprozesse elementar sind und zugleich eine sprachlich kulturelle Varianz semantischer Strukturen zulassen. Im Anschluss daran wird mithilfe des gebrauchsbasierten Ansatzes (*usage based approach*) und unter Einbezug von Ansätzen der kognitiven Anthropologie die kulturbedingte sprachspezifische Emergenz der Bedeutung lexikalischer Einheiten systematisch erklärt.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Kognitive Voraussetzungen für die Bedeutungskonstruktion

Das symbolische Prinzip zwischen der kognitiven und der Konstruktionsgrammatik

Seit Anfang der 1980er Jahre hat sich eine Reihe von miteinander verwandten semantischen Ansätzen herausgebildet, die unter dem Begriff der kognitiven Semantik subsumiert werden. Diese stehen meist in Verbindung mit übergeordneten linguistischen Theorien wie etwa der kognitiven Grammatik (Langacker 1987; 2008), der konzeptuellen Metaphorntheorie (Lakoff/Johnson 2003; Lakoff 1987), der Konstruktionsgrammatik (Goldberg 1995; Lakoff 1987) oder der Kasusgrammatik von Fillmore (Kay/Fillmore 1999). Diesen Ansätzen ist gemein, dass die Bedeutungsbildung eines sprachlichen Zeichens nur unter Berücksichtigung übergeordneter kognitiver Fähigkeiten erfolgen kann und somit konzeptueller und enzyklopädischer Natur ist. Evans (2017) präzisiert diese Arbeitsprämisse als die Generalisierungs-Maxime:

> [The Generalization Commitment] ensures that cognitive linguists attempt to identify general principles that apply to all aspects of human language. This goal reflects the standard commitment in science to seek the broadest generalizations possible. In contrast, some approaches to the study of language often separate what is sometimes termed the 'language faculty' into distinct areas such as phonology (sound), semantics (word and sentence meaning), pragmatics (meaning in discourse context), morphology (word structure), syntax (sentence structure), and so on. As a consequence, there is often little basis for generalization across these aspects of language or even for study of their interrelations. (Evans 2017: 286)

Des Weiteren vertreten alle kognitiven Ansätze die Ansicht, dass das symbolische Prinzip die Grundlage einer linguistischen Theorie bildet. Abgesehen von der heterogenen Terminologie und programmatischen Differenzen liegt all diesen Ansätzen die gemeinsame zeichentheoretische Überzeugung zugrunde, dass symbolische Einheiten bzw. Konstruktionen Form-Bedeutung-Paare bilden, die als kognitive Konstrukte zur Repräsentation lexikalischer und grammatischer Einheiten dienen (Langacker 1987; 2008; Evans/Green 2006). Nach Langackers Bestimmung setzt sich jede symbolische Einheit aus drei grundlegenden Einheiten zusammen:

> [...] semantic, phonological, and symbolic. A symbolic unit is said to be 'bipolar', consisting of a semantic unit defining one pole and a phonological unit defining the other. (Langacker 1990: 16)

Die phonologische [PHON] und die semantische [SEM] Einheit ergeben einen symbolischen Raum (symbolische Einheit). Die Beziehung zwischen Form- und Bedeutungsseite gilt als konventionalisiert, insofern sie einen arbiträren Charakter aufweist und die beiden Einheiten, die Form- und die Inhaltsseite, distinktiv von Sprechern rezipiert und produziert werden. Dies ist das Ergebnis

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eines Verfestigungsprozesses, auch *entrenchment* genannt (Schmid 2017), der sich durch frequenten Gebrauch einer symbolischen Einheit im Spracherwerbsprozess ereignet.

Jenseits dieser elementaren Bestimmung einer symbolischen Einheit ist anzumerken, dass sich die Begriffe *symbolische Einheit* und *Konstruktion* in der kognitiven Grammatik (Langacker 1987; 2008) und den konstruktionsgrammatischen Ansätzen (Lakoff 1987; Goldberg 1995; Croft 2001) in leicht modifizierter Form auf dieselben kognitiven Konstrukte beziehen. Im Gegensatz zu Langackers Bestimmung, dass syntaktische und morphologische Informationen nicht in der Formseite einer symbolischen Einheit enthalten sind (vgl. Langacker 2005: 105), bilden diese Aspekte in den konstruktionsgrammatischen Ansätzen einen Teil der Formseite einer Konstruktion (siehe Abb. 1). So merkt Lakoff (1987: 467) an, dass „each construction will be a form-meaning pair (F, M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use".

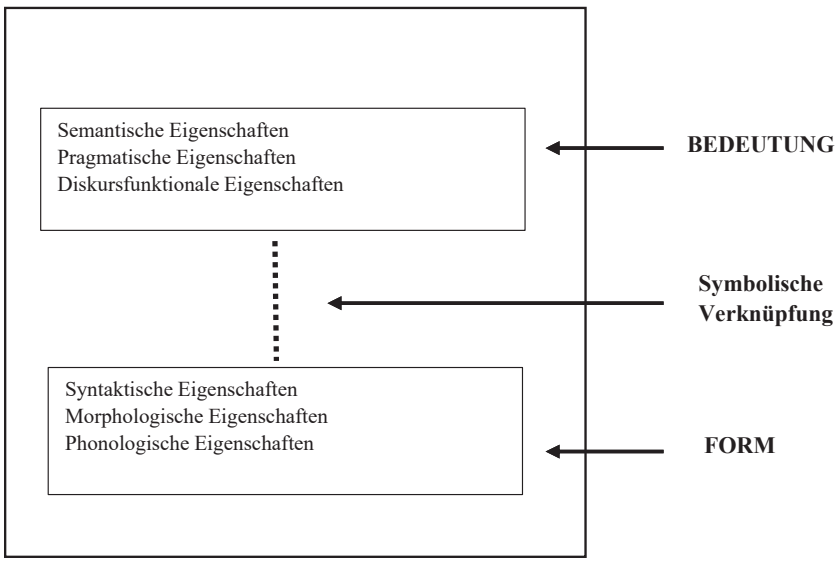

Abb. 1: Repräsentation einer Konstruktion (nach Croft 2001: 18)

Darüber hinaus impliziert die semantische Ebene neben semantischen Aspekten sowohl pragmatische Aspekte, die die Adäquatheit des Sprachgebrauchs in einer konkreten kommunikativen Situation festlegen, als auch diskursfunktionale Aspekte. Croft (vgl. 2001: 18) veranschaulicht zwar den Aufbau bzw. die interne Struktur einer Konstruktion (s. Abb. 1), geht jedoch bei seiner Spezifizierung der Bedeutungsseite nicht im Detail auf die diskursfunktionale Ebene ein. In seinen Ausführungen sind damit Bedeutungsaspekte gemeint, die kontextuell und nicht aus lexikalisch konventionalisierten Bedeutungsaspekten

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

erschließbar sind. Es handelt sich hierbei um Aspekte der Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks, die sich aus dessen Einsatz in einer konkreten kommunikativen Situation erschließen lassen.

Für die Ziele der vorliegenden Studie sind die einzelnen festgestellten Unterschiede zwischen dem Ansatz der kognitiven Grammatik und dem der Konstruktionsgrammatik bezüglich des internen Aufbaus einer Konstruktion bzw. einer symbolischen Einheit[1] vor allem auf der Formseite festzustellen. Die angesprochene Diskrepanz betrifft somit nicht die semantische Seite einer symbolischen Einheit bzw. Konstruktion. Um jedoch nachfolgend terminologische Unklarheiten zu vermeiden, wird der Terminus symbolische Einheit aus Langackers kognitiver Grammatik in dieser Arbeit favorisiert, weil er zur Kennzeichnung von Form-Bedeutungseinheiten unterschiedlichster Komplexität dienen kann (vgl. Evans/Green 2006; Evans 2017).

> Symbolic units can be *simplex* or *complex* in terms of their symbolic structure. For example, a simplex symbolic unit like a morpheme may have a complex semantic or phonological structure but is simplex in terms of symbolic structure if it does not contain smaller symbolic units as subparts. The word *cat* and the plural marker *-s* are examples of simplex symbolic units. Complex units vary according to the level of complexity, from words (for example, *cats*) and phrases (for example, *Lily's black cat*) to whole sentences (for example, *George kicked the cat*). (Evans/Green 2006: 501; Hervorh. i. Orig.)

Mit den Prämissen des symbolischen Prinzips in der kognitiven Linguistik ist ein Beschreibungsansatz benannt, der symbolische Einheiten unterschiedlichster Art psychologisch und realistisch erklären kann. Der Vorteil eines solchen zeichentheoretischen Ansatzes für die spätere Auseinandersetzung mit der Kulturspezifik der lexikalischen Bedeutung liegt darin begründet, dass semantisch-konzeptuelle Aspekte von lexikalischen Einheiten, ungeachtet ihrer konzeptuellen Art, unter denselben Bedingungen erklärt werden können. Über diese zunächst allgemeine Maxime hinaus hebt die kognitive Linguistik die gleichen kognitiven Voraussetzungen hervor, die der Kognition zugrunde liegen und gleichermaßen für die Bedeutungskonstitution aller lexikalischen Einheiten gelten.

Das Embodiment-Prinzip

Die Inhaltseite einer symbolischen Einheit ist in der Regel hochkomplex, schematisch aufgebaut und unterliegt basalen kognitiven Prinzipien, die jeder Bedeutungskonstitution vorausgehen. Eines der fundamentalen Prinzipien des Aufbaus dieser lexikalischen Konzepte ist die Annahme, dass semantische

[1] Um den Begriff der symbolischen Einheit weiter zu spezifizieren, wird im weiteren Verlauf mit dem Terminus lexikalische Einheit (lexical unit) (vgl. Langacker 2008: 220) als Form-Bedeutungspaar operiert.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Strukturen durch die sensomotorische Körpererfahrung (*embodiment*) motiviert werden (vgl. Lakoff/Johnson 2003; Lakoff 1987; Evans/Green 2006). Für die Bedeutungskonstitution ist folglich die perzeptuell bedingte Körpererfahrung die erste Ressource, aus der sich verstehensrelevantes Bedeutungswissen ableitet.

> The fact that our experience is embodied – that is, structured in part by the nature of the bodies we have and by our neurological organization – has consequences for cognition – the subthesis of grounded cognition. In other words, the concepts we have access to, and the nature of the 'reality' we think and talk about, are grounded in the multimodal representations that emerge from our embodied experience. (Evans 2017: 287)

Die artenspezifisch begrenzte psychophysische Ausstattung des Menschen bestimmt sowohl seine Kapazitäten als auch die Qualität seiner Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Daraus ergibt sich, dass die konzeptuellen Strukturen Produkte unserer arttypischen begrenzten biologisch-kognitiven Rekonstruktion der Welt sind und nicht die Welt an sich wiedergeben. Dieser Sichtweise folgend ist sprachliches Wissen ebenso in der körperlichen Erfahrung verankert (vgl. Talmy 2000; Johnson 1987; Lakoff/Johnson 1999; Ziemke/Zlatev/Frank 2007; Barsalou 1992; 2008) und kann nicht isoliert davon betrachtet werden. Für die Vertreter der kognitiven Semantik schlägt sich das vorrangig in der körperfundierten figurativen Natur konzeptueller Strukturen nieder.

> After a generation of research in which it was implicitly assumed that language could be described on its own terms, it has become more interesting to ask how much of the structure of language is determined by the fact that people have bodies with perceptual mechanisms and memory and processing capabilities and limitations, by the fact that people have to try to make sense of the world using limited resources, and by the fact that people live in social groups and have to try to communicate with each other. It seems to me a great deal of the structure of language is determined by such factors. (Lakoff 1982: 155)

Eine Reihe von Untersuchungen belegen, dass motorische Aktionsschemata auch bei der Repräsentation abstrakter Begriffe die gleiche Rolle spielen wie bei konkreten (Glenberg/Kaschak 2002; Glenberg/Sato/Cattaneo 2008). Dieser Effekt spiegelt sich im kognitiven Potenzial von Metaphern wider. Die Existenz von basalen körperbasierten bildschematischen Strukturen, wie sie in der konzeptuellen Metaphorentheorie von Lakoff/Johnson (2003) postuliert werden und „mit denen wir insbesondere das schwer fassbare, schwer beschreibbare unserer Geistes-, Gefühls- und Erlebenswelt konzeptuell greifbar machen und benennen" (Schwarz 2008: 67) unterstützen diese These.

Obwohl der Prozess der Transformation der durch körperliche Erfahrung gewonnenen Informationen in konzeptuelle Strukturen in der kognitiven Linguistik relativ unterschiedlich geschildert wird (vgl. Wilson 2002; Lakoff/Johnson 2003), stellt sich das Primat der körperbasierten Erfahrung als Basis für den Erwerb und Aufbau des semantischen Wissens dar.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Für die Repräsentation der Bedeutung einer lexikalischen Einheit steht jedoch nicht nur der Zusammenhang zwischen der perzeptiven Körpererfahrung und Kognition im Mittelpunkt der weiteren Ausführungen, sondern auch die Frage nach jenen Prozessen und Mechanismen, die der Konzeptualisierung von lexikalischen Konzepten zugrunde liegen und an der Strukturierung ihres semantischen Wissens maßgeblich beteiligt sind. In der kognitiven Semantik hängt das Prinzip des *Embodiments* und somit die Bedeutungskonstitution und der Aufbau der semantischen Repräsentation eng mit anderen kognitiven Prinzipien zusammen, wie zum Beispiel der Kategorisierung und Schematisierung.

Kategorisierung

Ohne das Vorhandensein einer kognitiven Strategie zur Komplexitätsreduktion der durch die motorisch-körperliche Erfahrung gewonnenen perzeptuellen Daten wären unsere mentalen Kapazitäten überlastet und ein effizienter Aufbau von konzeptuellen Strukturen unvorstellbar. Eine elementare Fähigkeit der Wissensverarbeitung und der Bedeutungskonstitution ist die kognitive Strategie der Kategorisierung (vgl. Evans/Green 2006: 249; Lakoff 1987: 5; Ziem 2008: 248-250).

> Categorisation of experience is the heart of human cognitive processes. We do not comprehend the world as a set of isolates entities, events, and properties, but we form generalisations over instantiations of what we come to consider the same experience. These generalisations are structures in the mind in ways that are not always maximally economical and parsimonious. (Välimaa-Blum 2005: 1)

Kategorisierung gilt als elementares Prinzip der Kognition (vgl. Barsalou 1992: 15; Lakoff 1987: 5-12; Langacker 2008: 17; Evans/Green 2006: 168). Für Lakoff (vgl. 1987: 6) bildet die Kategorisierung ein Grundprinzip der Kognition, die in der phylogenetischen Entwicklung des Menschen verankert ist. Diese ist unabdingbar, um die Fülle der durch die Sinnesorgane aufgenommenen Informationen effizient zu verarbeiten. Somit findet Kategorisierung als basale Fähigkeit der menschlichen Kognition bei jeder Verarbeitung perzeptueller Daten und bei jeder Art des Denkens und Handelns statt. Dass die Kategorisierung trotz der starken Automatisierung jedem sprachlichen kognitiven Prozess vorausgeht, ist in der kognitiven Linguistik relativ unstrittig. Auch für sprachliche Verarbeitungs- bzw. Memorisierungsprozesse sind Kategorisierungsleistungen elementar (vgl. Langacker 1999: 103). Allein das Verstehen eines Wortes erfordert mehrere Kategorisierungsakte, denn bereits bei der Entschlüsselung der einzelnen Phoneme kommen Kategorisierungsleistungen ins Spiel.

Nicht zuletzt lassen sich Kategorisierungsleistungen in lexikalisch-semantischer Hinsicht in vielerlei Ebenen ausdifferenzieren. Nach Ziem (vgl. 2009: 181) betreffen diese Beziehungen (a) die semantischen Einheiten (die Bedeu-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tungsseite einer symbolischen Einheit), (b) die Formseite sprachlicher Zeichen und (c) die symbolischen Einheiten als Ganzes. Für (a) lässt sich der Kategorisierungsakt anhand taxonomischer Hierarchien illustrieren: Taxonomie ist hier ein Netzwerk von Kategorien wie Superordination, die die Beziehung eines Hyponyms [APFEL] zu einem Hyperonym [FRUCHT] beschreibt.

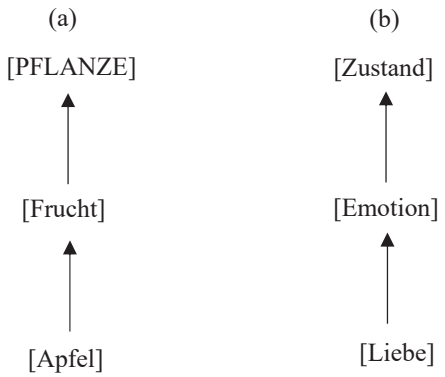

Abb. 2: Taxonomisches System für [APFEL] und [LIEBE]

Abbildung 2 demonstriert, wie wichtig die Kategorisierungsleistungen für die Organisation lexikalischer Einheiten und speziell für die Bedeutungsseite sind. Langacker (vgl. 1987: 68) bezeichnet das Verhältnis zwischen unterschiedlichen Kategorien als Schema-Instanz-Beziehung. Ihm zufolge weisen symbolische Einheiten jeder Art Schema-Instanz-Beziehungen auf, die durch Kategorisierungslinks hergestellt werden. Dadurch werden ebenfalls schematische Strukturen erzeugt, indem lexikalische Einheiten auf verschiedenen Ebenen miteinander verknüpft werden.

> Die kognitive Fähigkeit, sprachliche Zeichen [...] durch Kategorisierungslinks miteinander zu verbinden, erlaubt es, ausgehend von sprachlichen Zeichen [...] ein komplexes kognitives Modell aufzubauen [...]. Netzwerkartig miteinander verbundene inhaltsseitige und ausdrucksseitige und symbolische Einheiten sind integrale Bestandteile eines solchen kognitiven Modells. (Ziem 2009: 183)

Diese kognitiven Modelle sind die Basis für die Erschließung der Kulturspezifik der Bedeutung einer lexikalischen Einheit, da „[t]he conventional meaning of a lexical item must be equated with the entire network, not only with a single node“ (Langacker 1990: 3). Trägt man allerdings bei der konzeptionellen Überlegung einer netzwerkartigen Struktur eines solchen kognitiven Modells nur der Fähigkeit der Kategorisierung Rechnung, so reicht der taxonomische Aufbau einer semantischen Einheit, wie in Abbildung 2 dargestellt, nicht aus, um die kulturspezifische enzyklopädische konzeptuelle Struktur und den konzeptuellen Inhalt semantischer Einheiten zu erklären. Die Bedeutungskonstitution basiert neben Kategorisierungsleistungen genauso auf Schematisierungsprinzipien, die

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

gleichermaßen auf Assoziationen beruhen und in der kulturbedingten Erfahrung verankert sind.

Schematisierung und Assoziationsprinzipien

Die Annahme einer netzwerkartigen Struktur auf der Inhaltsseite einer lexikalischen Einheit ermöglicht die Identifikation eines weiteren Phänomens im kognitiven System, nämlich die Schematisierung, die einen grundlegenden Prozess in der Bedeutungskonstruktion darstellt. Die Beispiele zu [APFEL] und [LIEBE] im vorherigen Abschnitt sowie ihre taxonomische Einbettung durch die Schema-Instanz-Bildung (vgl. Langacker 1987: 68; Ziem 2008: 190f.) illustrieren das komplementäre Verhältnis von Kategorisierung und Schematisierung. Denn durch diesen Kategorisierungsprozess eröffnet sich eine netzwerkartige Struktur, die einen komplexeren Aufbau konzeptueller Strukturen mit sich bringt, als die Herstellung von kognitiven Kategorien durch Schema-Instanz-Bildung suggeriert. Bybee (2008) beschreibt dieses Zusammenspiel von Kategorisierung und netzwerkartiger Aktivierungsstruktur einer lexikalischen Einheit folgendermaßen:

> In this view, as users of language experience tokens of language use, they categorize them at varying degrees of abstractness. This categorization process creates a vast network of phonological, semantic, and pragmatic associations that range over what has traditionally been designated as lexicon and grammar. (Bybee 2008: 217)

In Langackers Netzwerkmodell erfolgen der Aufbau und die Aktivierung dieser konzeptuellen Netzwerke durch den Gebrauch von Schematisierungsprinzipien. Dies spiegelt sich in der Schema-Instanz-Bildung wider. Jedoch lässt sich feststellen, dass das Schematisierungsverständnis von Langacker nur die Schema-Instanz-Bildung betrifft.

> Schemacity can be equated with the relation between a superordinate node and with a subordinate node in a taxonomic hierarchy, the concept [TREE], for instance, is schematic with respect to the concept [OAK]: [[TREE]] – [[OAK]]. In such relationship, I call the superordinate structure a schema, and the subordinate structure an elaboration or instantiation for the schema. (Langacker 1987: 68)

Neben Schema-Instanz-Beziehungen geht Langacker in seinem Netzwerkmodell nur auf Ähnlichkeitsbeziehungen als weiteres Schematisierungsgesetz ein. Grundsätzlich können Kategorien jedoch in verschiedenen Relationen zueinanderstehen. Similarität (Ähnlichkeit) allein reicht nicht aus, um die Fülle an semantisch relevanten Relationen zu bestimmen, die ein konzeptuelles Netzwerk aufweist. Entgegen dieser einseitigen Darlegung vertritt Busse (2014) die Ansicht, dass auch assoziative Verknüpfungen, die auf einer metaphorischen Übertragung oder auf der Wahrnehmung von Kontiguitäten und Analogiebil-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dung beruhen, für ihre semantische Relevanz sowie für die Strukturierung des konzeptuellen Wissens nicht unterschätzt werden dürfen.

Eine systematische Erweiterung des Begriffs der Schema-Instanz-Beziehungen auf weitere interkategorielle Beziehungen findet sich bei Ziem (2008). Laut ihm herrschen Schema-Instanz-Beziehungen in einem Netzwerkmodell nicht nur in taxonomischer Hinsicht. So können auch zwischen Kategorien unterschiedlicher ontologischer Beschaffenheit Schema-Instanz-Beziehungen bestehen, wie etwa zwischen [APFEL], [BEIßEN] und [ESSEN].

Die Idee der Schematisierung basiert wesentlich auf der Schematheorie des britischen Psychologen Bartlett (1932), in deren Rahmen Gedächtnisstrukturen untersucht werden. Unter einem Schema versteht Bartlett (1932: 20) „[**...**] an active organization of past reactions, or of past experiences, which must be supposed to be operating in any well-adapted organic response". Mit anderen Worten sind Schemata strukturierte Wissenseinheiten, in denen Erfahrungswissen systematisch in relationalen Strukturen im Gedächtnis geordnet wird.

Der Schemabegriff von Bartlett wurde später für sämtliche Forschungsprogramme der experimentellen kognitiven Forschung fruchtbar gemacht (vgl. Minsky 1975; Rumelhart 1980; Norman/Bobrow 1975). Auch für die kognitive Semantik spielen Schemata eine bedeutende Rolle in der Beschreibung des semantischen Wissens und konzeptueller Strukturen. Für die Bedeutungskonstitution hat sich beispielsweise der schematische Ansatz in der Framesemantik als grundlegende Ausgangstheorie entwickelt (vgl. Busse et al. 2018; Busse 2012). Ziem (2008: 252) schreibt:

> Schemata sind [...] kognitive Datenstrukturen, in denen individuelle Erfahrungen unterschiedlicher Inhaltsbereiche zu typischen Erfahrungen auf verschiedenen Ebenen der Abstraktion und Komplexität verallgemeinert zusammengefasst sind, so dass diese beim Verstehen aktueller Erfahrungen als Interpretations- bzw. Datenbasis dienen können.

Unter Berufung auf die Assoziationstheorie legt Bartlett zwei grundlegende Parameter für Schematisierungsprozesse fest.[2] Diese gründen sich auf den Prinzipien der Ähnlichkeit (Similarität) und der räumlichen und zeitlichen Nähe (Kontiguität) (s. Abb. 3). Dank dieser beiden Prinzipien lässt sich jede Art der relationalen Beziehungen zwischen verschiedenen Kategorien erklären. Similarität und Kontiguität gelten hier als übergeordnete Muster interkategorialer Beziehungen. Ferner besitzen sie einen allgemeinpsychologischen Charakter.

[2] Neben den Assoziations- bzw. Schematisierungsgesetzen von Bartlett werden eine Reihe von weiteren philosophischen und psychologischen Erkenntnissen in der kognitiven Semantik herangezogen, wie beispielsweise die Familienähnlichkeiten von Wittgenstein (2006) oder die Figur-Grund-Unterscheidung der Gestaltpsychologie (vgl. Blank 2001: 37-42). Für die vorliegende Arbeit erweisen sich die Kognitionsprinzipien der Assoziation vor allem relevant im Hinblick auf die Strukturierung des semantischen Wissens.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

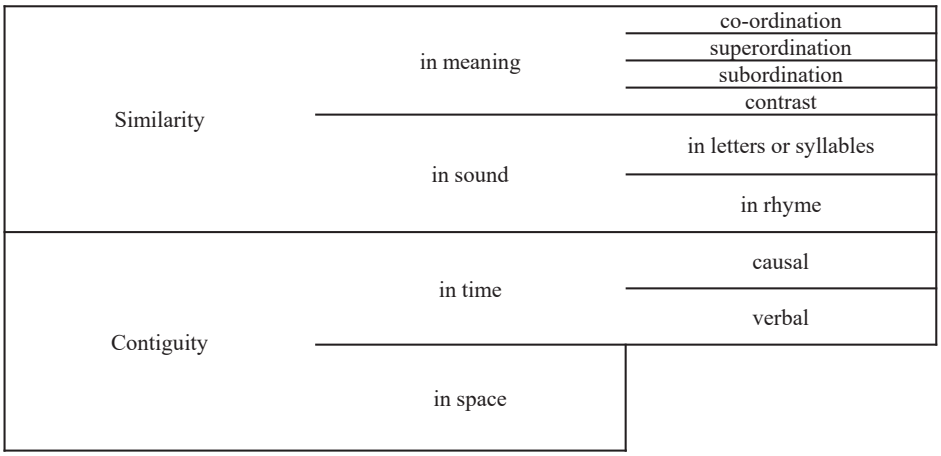

Abb. 3: Similaritäts- und Kontiguitätsbeziehungen (nach Bartlett 1932: 305)

Similaritätsbeziehungen herrschen, wenn zwei oder mehrere Kategorien semantische Ähnlichkeiten oder sprachlich formale Ähnlichkeiten aufweisen. Dies zeigt sich beispielsweise in natürlichen Taxonomien, die durch die Schema-Instanz-Bildung zustande kommen. Im Gegensatz dazu fasst Bartlett diejenigen Assoziationsbeziehungen unter Kontiguitätsbeziehungen zusammen, die eine zeitliche oder räumliche Nähe zwischen Kategorien [MINZE]/[BEET] oder [TAG]/[NACHT] aufweisen. Die Herstellung dieser Beziehungen beruht dabei mehr auf Erfahrung als auf Logik. Kontiguitätsphänomene basieren auf Gewohnheit und lassen sich nicht inferentiell erschließen.

Die ausgeführten assoziations- und wahrnehmungspsychologischen Prämissen von Bartlett haben in verschiedenen Facetten Eingang in die lexikalische Semantik gefunden. Die kognitive Linguistik postuliert ausgehend von den beiden Prinzipien der Similarität und Kontiguität ebenso eine Reihe von Verknüpfungsgesetzen, die in lexikalisch-semantischer Hinsicht relevant sind und kognitiv gesehen ihren Ursprung im Prinzip der Schematisierung haben. Vor allem in Netzwerkmodellen, wie etwa der Framesemantik, die die kognitive Struktur lexikalischer Einheiten erklären, schlagen sich die vorgestellten Assoziationsprinzipien nieder (vgl. Croft/Cruse 2004: 141-192).

Dass Assoziations- und Schematisierungsprinzipien die Grundlage der Bedeutungskonstitution und die wichtigsten strukturgebenden Prinzipien des Lexikons eines Individuums sowie einer Sprachgemeinschaft darstellen, betont auch Schmid (2018) in seinem gebrauchsbasierten kognitiven Ansatz zum dynamischen Lexikon. Schmid (vgl. 2018: 217) schreibt Assoziationsprinzipien sowohl für die semantische Ebene als auch für Formaspekte des Lexikons eine entscheidende Rolle zu. Er geht davon aus, dass Wissen über Lexeme in vier Typen von Assoziationen repräsentiert ist:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1. Symbolische Assoziationen: Diese beinhalten die Beziehung zwischen Form und Bedeutung einer symbolischen Einheit.
2. Paradigmatische Assoziationen: zwischen Form oder Bedeutungen einer lexikalischen Einheit mit anderen Formen und Bedeutungen, die während des Sprachgebrauchs als Mitbewerber im assoziativen Netzwerk aktiviert werden.
3. Syntagmatische Assoziationen: zwischen Form oder Bedeutung einer lexikalischen Einheit und weiteren lexikalischen Einheiten durch sequenzielle Anordnung.
4. Pragmatische Assoziationen: zwischen Lexemen und deren unterschiedlichen situativ bedingten Gebrauchsmustern.

Dieser letzten Konzeption folgend stellt der Sprachgebrauch eine Voraussetzung sowohl für die Aktivierung als auch für die Repräsentation von assoziativen Beziehungen dar. Dieser Gebrauch ist nicht von einzelnen Individuen abhängig, sondern von der Sprachgemeinschaft. Insofern liegt nahe, dass eine reibungslose Kommunikation innerhalb einer Sprachgemeinschaft ohne Übereinkunft über kulturspezifisch assoziatives Wissen unmöglich ist.

Der usage-based-*Ansatz und die Konventionalisierung von Bedeutungsaspekten*

In Langackers kognitiver Grammatik und in anderen konstruktionsgrammatischen Ansätzen entspricht die lexikalische Bedeutung aber einem gebrauchsbasierten Verständnis im Sinne der *usage-based thesis* (vgl. Langacker 1987; 2008; Barlow/Kemmer 2000; Evans/Green 2006). Diesem Verständnis zufolge gelten symbolische bzw. lexikalische Einheiten als Produkte eines Schematisierungsprozesses, die sich aus dem Sprachgebrauch in konkreten Kommunikationszusammenhängen ergeben. Demzufolge sind neben den in den letzten Abschnitten erläuterten kognitiven Grundlagen für den Aufbau und die Strukturierung der semantischen Seite einer lexikalischen Einheit Gebrauchsereignisse (*usage events*) erforderlich, in denen lexikalische Einheiten im konkreten Sprachgebrauch Anwendung finden (vgl. Langacker 1987; 2008; Barlow/Kemmer 2000).

Langacker (1987; 2008) beschreibt diese Prämisse im Rahmen seines gebrauchsbasierten Modells (*usage-based model*), in dem er bei der Operationalisierung seines zeichentheoretischen Modells (s. Abb. 4) zwischen einer symbolischen Einheit und einem Gebrauchsereignis unterscheidet.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

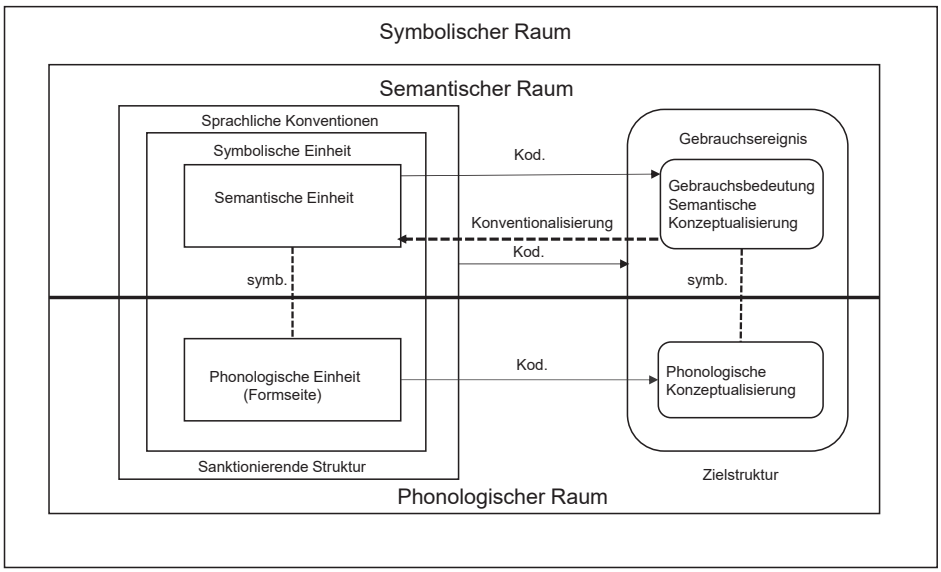

Abb. 4: Konventionalisierung bzw. Verfestigung von semantischen Aspekten und das Verhältnis zwischen symbolischen Einheiten und Gebrauchsbedeutung in einem symbolischen Raum (*symbolic space*) (Ziem 2009: 179)

Abbildung 4 resümiert das Verständnis von gebrauchsbasierter Bedeutung in der kognitiven Semantik. Das Verhältnis zwischen einer symbolischen Einheit und einem aktuellen Gebrauchsereignis simuliert Langacker in einem symbolischen Raum (*symbolic space*), in dem sich der Bedeutungskonstitutionsprozess vollzieht. Dieser ist in zweierlei Hinsicht bipolar geteilt (s. Abb. 4): (1) vertikal in einen semantischen und in einen phonologischen Raum sowie (2) horizontal in eine symbolische Einheit (eine sprachliche Konvention mit einer sanktionierenden Struktur) und ein Gebrauchsereignis. Die beiden Räume sind durch symbolische Links miteinander verbunden. Ferner sind die symbolische Einheit und das Gebrauchsereignis durch Kodierungslinks verknüpft.

Betrachtet man nun den semantischen Raum, so versteht Langacker darunter „the multifaceted field of conceptual potential within which thought and conceptualization unfold“ (Langacker 1987: 76). Semantische Einheiten bilden auf dieser Ebene konventionalisierte abstrahierte Strukturen, insofern sie keine semantischen Spezifikationen dessen enthalten, was ein Sprecher in einer konkreten Kommunikationssituation vermitteln will. Sie besitzen somit einen dekontextualisierten, sanktionierenden und kodierenden Charakter und sind laut Langacker (2008: 221) „[…] limited […] to schematized representations of configuration in inherent usage events”.

Die Zielstruktur (das Gebrauchsereignis), die einer semantischen Einheit gegenübersteht und durch diese in einem Sprechakt kodiert wird, ist die aktu-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

elle Gebrauchsbedeutung. Diese enthält alle möglichen semantischen Spezifikationen, die zum Verständnis einer lexikalischen Einheit in einem aktuellen Kontext verstehensrelevant sind.

Zur Illustration der bislang gemachten terminologischen Unterscheidungen soll an dieser Stelle auf das Beispiel der lexikalischen Einheit [APFEL/apfel] zurückgegriffen werden. Um die Struktur der Formebene (phonologischer Raum) vorwegzunehmen, bildet die phonologische Einheit eine abstrahierte Struktur aller Formen des Lexems *Apfel*. Damit sind sämtliche graphematischen, phonologischen, morphologischen, orthographischen bzw. visuellen oder akustischen Formen gemeint, in denen *Apfel* auf der Formebene vorkommen könnte. In einer konkreten Kommunikationssituation stellt die aktuelle Manifestation das Gebrauchsereignis der Formseite dar.

Die phonologische Einheit [apfel] evoziert schließlich die semantische Einheit [APFEL], die alle erwartbaren möglichen semantischen Zuschreibungen enthält. Diese sind beispielsweise etwa: [FORM]/[RUND], [GRÖSSE]/[ZWISCHEN 5 und 8 ZENTIMETER], [FARBE]/[ROT, HELLGRÜN etc.], [GESCHMACK]/[SÜSS, SAUER etc.], [FUNKTION]/[ESSEN, DEKORATION etc.], [QUALITATIVE EIGENSCHAFTEN]/[GESUND, UNREIF, ESSBAR, UNESSBAR,...] etc. Ziem (vgl. 2008: 202) definiert die Anzahl solcher Spezifikationen als unendlich groß. Die Gebrauchsbedeutung von [APFEL] in einem konkreten Kommunikationsakt enthält jene semantischen Zuschreibungen, die durch die jeweiligen Referenten im konkreten Sprechakt gegeben sind. Das heißt: Während die semantische Einheit alle gegebenen Bedeutungsaspekte beinhaltet, die auf der Basis unterschiedlicher Exemplare eines Apfels in verschiedenen Gebrauchsereignissen Eingang in die semantische Einheit gefunden haben, stellt eine aktualisierte Gebrauchsbedeutung konkrete Bedeutungsaspekte eines bestimmten Referenten in einer gegebenen Situation dar. Ziem (2008: 201) bringt die grundlegenden Unterschiede zwischen einer Gebrauchsbedeutung und einer semantischen Einheit in Anlehnung an Langacker (1987) folgendermaßen auf den Punkt:

> Entspricht die Gebrauchsbedeutung eines Ausdrucks seiner ‚kontextuellen Bedeutung' [...], so entspricht die semantische Einheit eines Ausdrucks seiner ‚konventionellen' Bedeutung.

Durch dieses Verständnis lassen sich strukturelle Unterschiede zwischen einer semantischen Einheit und der gegenüberstehenden Gebrauchsbedeutung in drei Punkte zusammenfassen: (1) Im Gegensatz zu Gebrauchsbedeutungen sind semantische Einheiten konventionell, (2) semantische Einheiten sind Gebrauchsbedeutungen gegenüber unterspezifiziert und (3) Gebrauchsbedeutungen sind durch ihren kontextuellen Status emergente Phänomene.

Das gebrauchsbasierte Modell sieht außerdem bidirektionale Wechselwirkungen zwischen einer semantischen Einheit und deren Gebrauchsbedeutung vor. Während die semantische Einheit die Gebrauchsbedeutung kodiert (in Abb. 4 durch kod. abgebildet), werden durch wiederholten Gebrauch einer lexi-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

kalischen Einheit in ähnlichen Gebrauchsereignissen bestimmte Bedeutungsaspekte in der semantischen Einheit konventionalisiert. Diese Bedeutungsaspekte werden von einer Sprachgemeinschaft geteilt, sind kulturspezifisch und fließen automatisch in die Interpretation bzw. in das Verständnis einer Gebrauchsbedeutung mit ein.

> [K]onventionalisiert wird ein Wissensaspekt dann, wenn dieser beim Gebrauch eines sprachlichen Ausdrucks in einem bestimmten Kontextrahmen rekurrent auftritt und Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer ihn infolgedessen memorieren. (Ziem 2009: 179)

Um diesen Konventionalisierungsprozess und dessen Zusammenhang mit der Kulturspezifik von Bedeutungsaspekten zu verdeutlichen, sei hier auf ein sprachvergleichendes Beispiel [SCHWEIN] und/ [حلـــوف] (haluf) zwischen dem Arabischen und dem Deutschen hingewiesen. Die beiden Sprachen Deutsch und Arabisch unterscheiden sich bzgl. der semantischen Einheit [SCHWEIN] in den semantischen Zuschreibungen (Deutsch) [ZUM VERZEHR GEEIGNET], (Arabisch) [ZUM VERZEHR NICHT GEEIGNET], in evaluativen Aspekten (Deutsch) [GUT], (Arabisch) [SCHLECHT] und (Deutsch) [SCHIMPFWORT], (Arabisch) [KEIN SCHIMPFWORT]. Die Kulturspezifik solcher Bedeutungsaspekte und deren Intersubjektivität ist gegeben,

> insofern die Erfahrungs- und Handlungskontexte innerhalb einer Sprachgemeinschaft einigermaßen homogen vertreten sind und genauso rekurrent auftreten wie die prädikativen Zuschreibungen, die Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer innerhalb einer Sprachgemeinschaft mit dem Ausdruck [...] [SCHWEIN] in einem bestimmten Erfahrungs- und Handlungskontext treffen. (Ziem 2008: 202)

Folglich kann hier geschlussfolgert werden, dass die Semantik einer lexikalischen Einheit gesellschaftlich konstituiert und damit kulturell vorgeprägt ist. Die bisher referierten kognitiven semantischen Prozesse begünstigen somit die kulturelle Varianz der lexikalischen Bedeutung. Ohne Kenntnis dieser konventionalisierten kulturbezogenen Bedeutungsaspekte bleibt die lexikalische Bedeutung immer verborgen.

Lexikalische Bedeutung als kulturspezifisches Konstrukt

Trotz der universellen Ausrichtung des gebrauchsbasierten Modells bei der Modellierung der semantischen Repräsentation lexikalischer Einheiten rückt der kulturelle Aspekt bei Bedeutungskonstruktionsprozessen in vielen Arbeiten der kognitiven Semantik in den Vordergrund. Dies wird vor allem durch die These der konventionellen Natur von semantischen Einheiten in den im vorherigen Abschnitt präsentierten gebrauchsbasierten Modellen ersichtlich, wie am Beispiel zur semantischen Einheit [SCHWEIN] im Deutschen und im Arabischen illustriert wurde. Busse (2007) konkretisiert die Relevanz der Einbindung

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

kulturspezifischer Aspekte in die kognitiven Semantik und definiert damit eine Semantik, die für verstehensrelevantes Wissen kulturelle und gesellschaftliche Aspekte miteinbezieht.

> Eine epistemologisch ausgerichtete Semantik versucht, das verstehensrelevante Wissen möglichst umfassend zu explizieren und aufzuklären. Da sich in diesem Wissen vorgängige, gesellschaftlich konstituierte und damit kulturell vorgeprägte Schematisierungen […] niederschlagen, ist eine auf Verstehensbedingungen zielende semantische Forschung schon von allem Anfang her genuin kulturwissenschaftlich orientiert. Indem die epistemologische Semantik über die Suche nach dem verstehensermöglichenden Wissen die Rahmenstruktur des gesellschaftlich geprägten Denkens selbst zu erschließen sucht, erschließt sie nicht nur Aspekte des kulturellen Wissens als solchem, sondern erfasst mit ihren spezifischen Mitteln das, was ‚Kultur' im Kern ausmacht. Dabei stehen die kulturellen Artefakte, die wir ‚Sprache', ‚Begriffe', ‚Texte', ‚Diskurse' nennen, prinzipiell auf derselben Ebene wie andere kulturelle Artefakte, die andere Medien benutzen (wie z.B. die bildende Kunst). Die verschiedenen Formen der Kultur benutzen größerenteils dasselbe gesellschaftliche Wissen, setzen dieselben Rahmen- und Schema-Strukturen der Episteme voraus, wie die medial jeweils von ihnen differierenden Formen. (Busse 2007: 275)

Auch Bartlett (1932: 255) hebt als Sozialpsychologe im Rahmen seiner Schematheorie die konstruktive Eigenschaft von Schemata hervor und impliziert darin ihre Kulturspezifik, „by providing a persistent framework of institutions and customs which acts as a schematic basis for constructive memory". Auch im gebrauchsbasierten Ansatz von Langacker wird die Konvergenz zwischen Bedeutung und Kultur explizit akzentuiert. Langacker (1999: 16) beschreibt Sprache als „an essential instrument and component of culture, whose reflection in linguistic structure is pervasive and quite significant".

Die Verwobenheit von Sprache, Kultur und Kognition lässt sich dadurch begründen, dass menschliches Wissen jeder Art durch kognitive Akte und soziokulturelles interaktives Handeln innerhalb einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft konstruiert und etabliert wird (vgl. Busse 2014: 221). Diesem Aspekt tragen vor allem Arbeiten aus der kognitiv ausgerichteten Anthropologie Rechnung (vgl. Sharifian 2017; 2015; Sharifian/Palmer 2007).

Die Idee der Kultur- und Sprachspezifik der Bedeutung symbolischer Einheiten geht bereits auf Humboldt zurück, der ein sprachphilosophisches Konzept der ‚Weltansicht' prägte, das die allgemeine kulturelle Prägung von Sprache abbildet. Sprache sei nach seiner Auffassung ein Kommunikationsmedium, das eine sprachspezifische intersubjektive ‚Weltanschauung' reflektiert.

> Mehrere Sprachen sind nicht ebensoviele Bezeichnungen einer Sache; es sind verschiedene Ansichten derselben. [...] Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue Arten zu denken und empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da. (Humboldt 1801/1808: VII, 2: 602)

Moderne Ansätze der Kulturwissenschaften und der kognitiven Anthropologie, denen ein semiotisches Verständnis von Kultur zugrunde liegt, heben diese an-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

gesprochene Kulturspezifik durch ihre Manifestation in symbolischen Formen (mitunter sprachlichen symbolischen Formen) besonders hervor (vgl. Cassirer 1990[1944]; Geertz 2002: 5). So stellte Cassirer (1990 [1944]) die These auf, dass die symbolischen Formen die Kultur ausmachen. In der Forschung ist dieser Ansatz unter dem Begriff *Kultursemiotik* bekannt geworden, der Kulturen als Zeichensysteme betrachtet. Cassirer zufolge manifestieren sich die ‚geistigen Energien' (Konzepte) des Menschen notwendig in sinnhaften Gestalten (Symbolen). Folglich knüpft jeder Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Symbol an. Der Mensch lebt nach dieser Auffassung in einem Netz aus Symbolischen Einheiten.

> [Diese] sind die vielgestaltigen Fäden, aus denen das Symbolnetz, das Gespinst menschlicher Erfahrung gewebt ist. Aller Fortschritt im Denken und in der Erfahrung verfeinert und festigt das Netz. Der Mensch kann der Wirklichkeit nicht mehr unmittelbar gegenübertreten; er kann sie nicht mehr als direktes Gegenüber betrachten. (Cassirer 1990: 50)

In Anlehnung an Cassirer vertritt auch Geertz (2002) eine Auslegung des Kulturbegriffs, in der die Bedeutung symbolischer Formen im Zentrum der Analyse steht. Dabei betont er die Erläuterung der Bedeutung von Ausdrucksformen innerhalb einer Gesellschaft.

> Der Kulturbegriff, den ich vertrete [...] ist wesentlich ein semiotischer. Ich meine [...], dass der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe. Ihre Untersuchung ist daher keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft scheinen. (Geertz 2002: 5)

Geertz geht in seiner semiotisch konstruktivistischen Betrachtung von Kultur insbesondere darauf ein, wie die Menschen Bedeutungen von Symbolen erschließen und interpretieren. In diesem Zusammenhang ist auch die Bedeutung symbolischer Einheiten ein Teil seiner Bestimmung.

> [Der Kulturbegriff] bezeichnet ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln. (Geertz 2002: 46)

Eine weitere theoretische Fundierung der Verwobenheit von Kultur und Bedeutungskonstitution, die auf bisher allgemeingültigen kognitiven Mechanismen basiert und nur eingeschränkt Eingang in die Kognitive Semantik gefunden hat, stellt die kognitive Kulturtheorie von Shore (1996) dar. In Anlehnung an die ethnologische Methodik und an die Erkenntnisse der Kognitiven Semantik entwirft Shore (1996) eine rein kognitive Bestimmung des Kulturbegriffs und bezeichnet diesen als die Interaktion zwischen Kognition und konkretem Handeln. Die Basis jeder Form des Wahrnehmens, Denkens und Handelns wird durch das konkrete Handeln und Erleben innerhalb einer Gruppe gebildet.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Shore fasst in seiner Abhandlung Kultur als ein Inventar kognitiver Schemata oder Modelle auf, die sich aus der Interaktion in der Umwelt ergeben. Diese werden durch kognitive Prozesse erzeugt und kategorisieren das konzeptuelle Wissen.

> A culture is best conceived as a very large and heterogeneous collection of models or what psychologists sometimes call schemas. (Shore 1996: 44)

Shore grenzt konkretes Erleben und Handeln (*specific cases*), kulturelle Schemata (*foundational schemas*) und persönliche Modelle (*instituted models*) in einem dreistufigen Modell voneinander ab. Auf Grundlage des konkreten Erlebens und Handelns innerhalb einer Gemeinschaft bildet das Individuum die letzten beiden kognitiven Ebenen, in denen das erworbene Wissen abstrahiert und kategorisiert wird (vgl. Shore 1996: 367). Die kulturellen Schemata (*foundational schemas*) sind stark abstrahierte kognitive Modelle, die aus tradierten Konventionen einer Gemeinschaft entstehen und in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen wirken. Diese Modelle sind innerhalb einer Kulturgemeinschaft meist verinnerlicht worden und den Individuen gar nicht bewusst. Allerdings werden sie vom Individuum nicht einfach übernommen, sondern im konstruktivistischen Sinne als spezifisch persönliche Formen erschaffen. Dadurch entsteht eine idiosynkratische Ebene, die der persönlichen Modelle (*instituted model*).

> [T]he extent to which these instituted models govern concept formation of newly socialized individuals, they are also models from which individuals construct more or less conventional mental models. (Shore 1996: 51)

Um den interaktiven Charakter und die Dynamik dieser mentalen Modelle zu akzentuieren, greift Shore bei seiner vorgenommenen Einteilung auf Piagets Assimilations- und Akkommodationsprozesse zurück (Piaget 1975). Wie Abbildung 7 zeigt, beeinflussen sich das konkrete Erleben, die persönlichen und die kulturellen Schemata in einem wechselseitigen kontinuierlichen Prozess durch Assimilation und Akkommodation. Unter Assimilation wird in diesem Sinne die Organisation neuer Erfahrungen aufgrund der vorhandenen kognitiven Modelle verstanden; durch Akkommodation werden die kognitiven Modelle aufgrund neuer Erfahrungen neu strukturiert und angepasst. Dieses Verständnis ergänzt die kognitive, generisch universelle Ausrichtung der Modelle der kognitiven Semantik, die bisher vorgestellt wurden und nicht ausreichen, um die Sprach- und Kulturspezifik von verstehensrelevanten Bedeutungsaspekten zu erklären.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

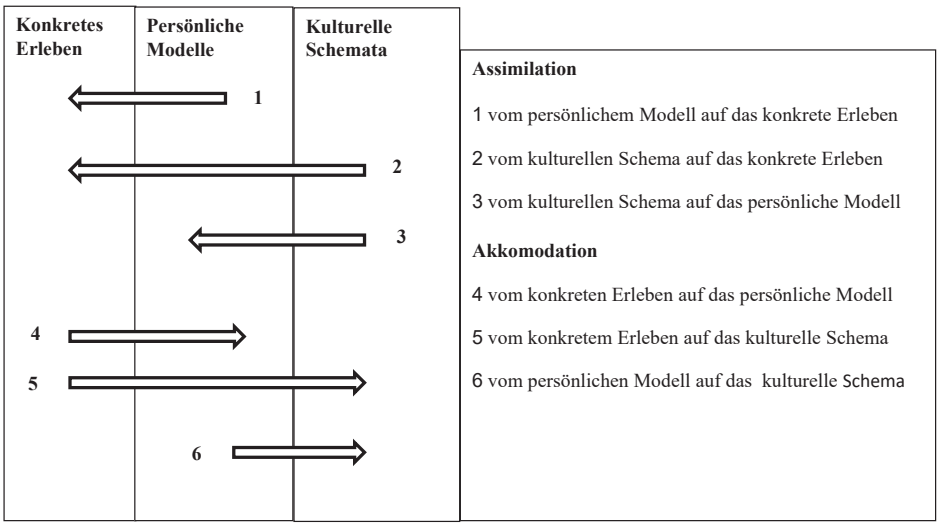

Abb. 5: Arten der wechselseitigen Beeinflussung zwischen dem konkreten Erleben, den institutionalisierten Modellen und den kulturellen Schemata durch Akkommodation und Assimilation (nach Shore 1996: 367)

Damit scheint der Ansatz von Shore als geeignete Basis für eine kulturwissenschaftlich orientierte kognitive Semantik. Denn hier erweist sich der Begriff des kulturellen Schemas als besonders zentral und kann als Schnittstelle zu den referierten Grundlagen der Bedeutungskonstitution der Kategorisierung und Schematisierung angesehen werden. Palmer (1996: 63) behauptet, dass „[i]t is likely that all native knowledge of language and culture belongs to cultural schemas and the living of culture and the speaking of language consist of schemas in action". Dieser Erläuterung zufolge bekommen die mentalen Modelle (Schemata) mit der lexikalischen Realisierung im Sinne von Geertz (2002) eine symbolische Funktion. Auf lexikalische Einheiten übertragen, reflektiert jede semantische Einheit eine kultur- bzw. sprachspezifische Perspektive. Auch Roche (2013: 21) geht dementsprechend davon aus, „dass grundsätzlich alle Begriffe, so alltäglich, einfach oder problemlos sie an der Oberfläche auch erscheinen mögen, eine bestimmte linguakulturelle Perspektivik repräsentieren". Dabei bezieht er sich auf Friedrich (1989), der, wie später auch Agar (1994), den Begriff der *Linguaculture* prägte, in dem er jede sprachliche Ebene als kulturelles Konstrukt ansieht. Unter dem Begriff *linguaculture* versteht er

> [...] a domain of experience that fuses and intermingles the Vocabulary, many semantic aspects of grammar, and the verbal aspect of culture; both grammar and culture have underlying structure while they are constantly being used and constructed by actual people on the ground. I will refer to this unitary but, at other levels, internally differentiated domain or whole as *linguaculture* [...]. (Friedrich 1989: 307; Hervorh. i. Orig.).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Diese Position bildet eine zentrale Feststellung zur kulturellen Emergenz von Bedeutungsaspekten lexikalischer Einheiten, die Kamlah/Lorenzen folgendermaßen auch für jede Art symbolischer Einheiten verallgemeinern:

> Was ‚gehen' oder ‚essen' ist, ‚sägen' oder ‚pflügen' oder ‚braten', ‚sich beherrschen', ‚sich einigen', ‚beten', ‚lieben' und so fort, erlernt man sprachlich nur mit diesen Handlungen zugleich. In langem Miteinanderleben haben wir den Gebrauch von Prädikatoren wie ‚Vater', ‚Bruder', ‚Vertrauen', ‚geizig', ‚eifersüchtig' erworben. (Kamlah/Lorenzen 1973: 49)

Fazit

In semantisch-theoretischer Hinsicht präsentiert der vorliegende Beitrag eine ganzheitliche Sicht auf das kognitive semantische System, das aus der Interaktion zwischen den Mitgliedern einer kulturellen Gruppe entsteht. Die semantische Kompetenz ist nach diesem Verständnis nicht nur mit allgemeinen kognitiven Prinzipien wie etwa der Kategorisierung und Schematisierung verknüpft, sondern auf das Engste mit tradierten kulturell geprägten Wissensstrukturen verbunden, die durch die oben genannten Interaktionen innerhalb einer Sprachgemeinschaft entstehen. In der Einleitung wurde das Ziel formuliert, diese Kulturspezifik kognitionslinguistisch zu begründen. Im Mittelpunkt standen insbesondere psycholinguistische, kognitiv-semantische sowie kognitiv-anthropologische Ansätze, die zur Erreichung dieses Ziels beitragen.

Unabhängig von der Art und der Komplexität lexikalischer Konzepte unterliegen diese den gleichen kognitiven Prinzipien. Durch den Gebrauch einer lexikalischen Einheit in verschiedenen Zusammenhängen werden wiederkehrende Wissenselemente verfestigt (Ziem 2009). Diese Art von Wissen hat einen stabilen Charakter und spiegelt das geteilte soziokulturell konstruierte sprachliche Wissen einer Sprachgemeinschaft wider. Diese Sicht zeigt sich in der vorliegenden Arbeit als in hohem Maße mit den grundlegenden kognitiven Prinzipien der Bedeutungskonstruktion wie Kategorisierungs- und Schematisierungsprozessen vereinbar. Entscheidend für die Modellierung der Kulturspezifik des semantischen Wissens ist auch die Sichtweise der dynamischen Bedeutungskonstruktion in gebrauchsbasierten semantischen Modellen (vgl. Langacker 2008; Ziem 2009; Schmid 2017), die die Bedeutung einer lexikalischen Einheit als enzyklopädisch betrachten. Die lexikalische Bedeutung hängt hiernach immer mit den Erfahrungen, dem Weltwissen und den Konventionen zusammen. Kognitive Repräsentationen können demnach nicht unabhängig von den soziokulturellen Erfahrungen betrachtet werden, in denen sie entstanden sind (Busse 2012). Dass das semantische Wissen keine subjektive oder gar universelle Gegebenheit ist, sondern auf soziokulturell vermitteltem Weg erfahren wird und Konventionalisierungsprozessen unterliegt, zeigen auch kognitiv angelegte kulturwissenschaftliche und anthropologische Ansätze, die die sprachlich konzeptuelle und soziokulturelle Ebene als miteinander verbunden betrachten,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

weil Menschen im Rahmen soziokulturell geprägter Praktiken ihre Erfahrungen aufeinander beziehen und teilen und so eine Grundlage für gemeinschaftlich geteilte konzeptuelle Strukturen schaffen (Sharifian 2017; Geertz 2002; Shore 1996).

Literatur

Agar, Michael (1994): Language shock. Understanding the culture of conversation. New York.

Barlow, Michael/Kemmer, Suzanne (Hg.; 2000): Usage-Based Models of Language. Stanford.

Barsalou, Lawrence W. (1992): Cognitive psychology. An overview for cognitive scientists. Hillsdale/New Jersey.

Barsalou, Lawrence W. (2008): Grounded cognition. In: Annual Review of Psychology 59, S. 617-645.

Bartlett, Frederick C. (1932): Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge.

Blank, Andreas (2001): Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten. Tübingen.

Busse, Dietrich (2008): Linguistische Epistemologie. Zur Konvergenz von kognitiver und kulturwissenschaftlicher Semantik am Beispiel von Begriffsgeschichte, Diskursanalyse und Frame-Semantik. In: Heidrun Kämper/Ludwig M. Eichinger (Hg.): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin/New York, S. 73-114.

Busse, Dietrich (2012): Frame-Semantik. Ein Kompendium. Einführung – Diskussion – Weiterentwicklung. Berlin/Boston.

Busse, Dietrich (2014): Sprachverstehen und Textinterpretation. Grundzüge einer verstehenstheoretisch reflektierten interpretativen Semantik. Wiesbaden.

Busse, Dietrich/Felden, Michaela/Wulf, Detmer (2018): Bedeutungs- und Begriffswissen im Recht: Frame-Analysen von Rechtsbegriffen im Deutschen. Berlin.

Bybee, Joan L. (2008): Usage-based grammar and second language acquisition. In: Peter Robinson/Nick C. Ellis (Hg.): Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. New York, S. 216-236.

Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen. Einführung in die Philosophie der Kultur. Übers. von Reinhard Kaiser. Frankfurt a.M.

Croft, William (2001): Radical Construction Grammar. Oxford.

Croft, William/Cruse, David A. (2004): Cognitive Linguistics. Cambridge.

Evans, Vyvyan (2017): Cognitive Linguistics. In: Susan E. F. Chipman (Hg.): The Oxford Handbook of Cognitive Science. Oxford, S. 283-300

Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006): Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Friedrich, Paul (1989): Language, Ideology, and Political Economy. In: American Anthropologist 91, H. 2, S. 295-312.

Geeraerts, Dirk (Hg.; 2006): Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin.

Geertz, Clifford (2002): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

Glenberg, Arthur M./Kaschak, Michael P. (2002): Grounding language in action. In: Psychonomic Bulletin & Review 9, S. 558-565.

Glenberg, Arthur M./Sato, Marc/Cattaneo, Luigi (2008): Use-induced motor plasticity affects the processing of abstract and concrete language. In: Current Biology 18, H. 7, S. R290-R291.

Goldberg, Adele (1995): Constructions. Chicago.

Goldberg, Adele (2006): Constructions at Work. Oxford.

Humboldt, Wilhelm von (1908): Fragmente der Monographie über die Basken. In: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Kleinere Schriften (Band V). Darmstadt (Original von 1801-2).

Jessen, Moiken/Blomberg, Johan/Roche, Jörg (Hg.; 2018): Kognitive Linguistik. Tübingen.

Kamlah, Wilhelm/Lorenzen, Paul (1973): Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. 2., verb. und erw. Auflage. Mannheim.

Kay, Paul/Fillmore, Charles J. (1999): Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: The What's X Doing Y? Construction. In: Language 75, H. 1, S. 1-33.

Kramsch, Claire (1988): Beyond the Skill vs. Content Debate. The Multiple Discourse Worlds of the Foreign Language Curriculum. In: Peter C. Patrikis (Hg.): Language Learning and Liberal Education. New Haven, S. 98-118.

Lakoff, George (1982): Experiential factors in linguistics. In: Thomas W Simon./Robert J. Scholes (Hg.): Language, mind and brain. Hillsdale/New Jersey, S. 142-157.

Lakoff, George (1987): Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1999): Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York.

Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 2. korrigierte Auflage. Heidelberg.

Langacker, Ronald W. (1987): Foundations of cognitive grammar I. Stanford.

Langacker, Ronald W. (1990): Concept, image, and symbol. The cognitive basis of grammar. Berlin/New York.

Langacker, Ronald W. (1999): Assessing the cognitive linguistic enterprise. In: Theodorus A. J. M. Janssen/Gisela Redeker (Hg.): Cognitive linguistics: Foundations, scope, and methodology. Berlin/New York, S. 13-59.

Langacker, Ronald W. (2001): Discourse in Cognitive Grammar. In: Cognitive Linguistics 12, S. 143-188.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Langacker, Ronald W. (2005): Construction Grammars: cognitive, radical, and less so. In: Francisco Ruiz de Mendoza/Sandra J. Peña Cervel (Hg.): Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction. Berlin, S. 101–159.

Langacker, Ronald W. (2008): Cognitive Grammar. A Basic Introduction. New York.

Minsky, Marvin (1975): A Framework for representing knowledge. In: Patrick H. Winston (Hg.): The psychology of computer vision. New York, S. 211-277.

Norman, Donald A./Bobrow, Daniel G. (1975): On data-limited and resource-limited processes. In: Cognitive Psychology 7, H. 1, S. 44-64.

Palmer, Gary B. (1996): Toward a Theory of Cultural Linguistics. Austin/TX.

Piaget, Jean (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart.

Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie. Tübingen.

Rumelhart, David E. (1980): Schemata: The Building Blocks of Cognition. In: Spiro J. Rand/Bertram C. Bruce/William F. Brewer (Hg.): Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale/New Jersey, S. 32-58.

Schmid, Hans-Jörg (2017): A framework for understanding entrenchment and its psychological foundations. In: Ders. (Hg.): Entrenchment and the psychology of language learning: how we reorganize and adapt linguistic knowledge. Boston, S. 9-36.

Schmid, Hans-Jörg (2018): Ein integratives soziokognitives Modell des dynamischen Lexikons. In: Stefan Engelberg/Henning Lobin/Kathrin Steyer/Sascha Wolfer (Hg.): Wortschätze. Dynamik, Muster, Komplexität. Berlin/Boston, S. 215-231.

Schwarz, Monika (2008): Einführung in die Kognitive Linguistik. Tübingen.

Sharifian, Farzad (2015): Cultural Linguistics. In: ders. (Hg.): The Routledge Handbook of Language and Culture. London/New York, S. 473-492.

Sharifian, Farzad (2017): Cultural Linguistics: The State of the Art. In: ders. (Hg.): Advances in Cultural Linguistics. Singapur, S. 1-28.

Sharifian, Farzad/Palmer, Gary B. (2007): Applied cultural linguistics: an emerging paradigm. In: dies. (Hg.): Implications for second language learning and intercultural communication. Amsterdam, S. 1-14.

Shore, Bradd (1996): Culture in Mind. Cognition, culture and the problem of meaning. New York.

Talmy, Leonard (2000): Toward a cognitive semantics. Concept Structuring Systems. Cambridge.

Välimaa-Blum, Riitta (2005): Cognitive Phonology in Construction Grammar. Analytic Tools for Students of English. Berlin/New York.

Wilson, Margaret (2002): Six views of embodied cognition. In: Psychonomic Bulletin and Review 9, H. 4, S. 625-636.

Wittgenstein, Ludwig (2006): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.

Ziem, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ziem, Alexander (2009): Sprachliche Wissenskonstitution aus Sicht der Konstruktionsgrammatik und Kognitiven Grammatik. In: Ekkehard Felder/Marcus Müller (Hg.): Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen". Berlin/New York, S. 173-206.

Ziemke, Tom/Zlatev, Jordan/Frank, Roslyn M. (Hg.; 2007): Body, Language, and Mind I: Embodiment. Berlin/New York.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur. Parameter einer Theorie kommunikativen Handelns und ihre Perspektiven für eine Linguistik der Interkulturalität

Veronika Elisabeth Künkel

Abstract: Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen in der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik geht der Beitrag der Frage nach, wie Sprache und Kultur in der Kommunikation verbunden sind und welche Einsichten sich daraus für Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit ergeben. Auf dieser Grundlage sollen nicht nur Desiderata für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung, sondern auch mögliche Forschungsfelder für eine Linguistik der Interkulturalität formuliert werden. Zunächst werden Eckpfeiler einer Theorie kommunikativen Handelns und daraus ableitbare Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur in der Kommunikation herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage werden anschließend systematisch die Spezifika von Kommunikation in mehrsprachigen Konstellationen erfasst. Indem diese Ergebnisse auf ältere und neuere Interkulturalitätsbegriffe bezogen werden, werden schließlich Desiderata für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung und entsprechende Vorschläge für eine Linguistik der Interkulturalität formuliert.

Abstract: Based on current discussions in cultural and intercultural linguistics, the article deals with the question of how language and culture are interrelated in communication and which insights result from this for multilingual communication. This is to formulate both desiderata for intercultural research closely related to multilingualism and possible fields of research for intercultural linguistics. First, I will point out the cornerstones of a theory of communicative action followed by an outline of the focal links between language and culture that can be derived from this. I will then systematically elaborate distinctive features of multilingual communication. Finally, by relating these results to older and newer concepts of interculturality, I will identify salient desiderata for a closely linked intercultural and multilingual research agenda and point out corresponding research fields for intercultural linguistics.

Title: Links Between Language and Culture. Outlines of a Theory of Communicative Action and its Perspectives for Intercultural Linguistics

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Keywords:
Sprache, Kultur, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Linguistik der Interkulturalität
Language, Culture, Multilingualism, Interculturality, Intercultural Linguistics

1. Vorbemerkungen

> *Natürlich gehört Sprache zur Kultur*
> *und ‚natürlich' ist Kultur auf Sprache angewiesen,*
> *und ‚natürlich' kommt Kultur in und durch Sprache zum Ausdruck.*
> *(Kuße 2012: 13)*

So einfach das vorangestellte Zitat aus Kußes Einführung in die kulturwissenschaftliche Linguistik zunächst klingt, so schwierig gestaltet es sich bei näherem Hinsehen. Denn unklar bleibt vorerst nicht nur, wie genau sich das ‚natürliche' Verhältnis von Sprache und Kultur im Detail ausgestaltet, sondern auch welche Konsequenzen sich daraus für die (sprach-)wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Komplex ergeben. An Lösungsansätzen wird nicht nur in Kußes Einführung gearbeitet. Seit Beginn der 2000er Jahre – und damit im Vergleich zur Literaturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik, aber auch anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen relativ spät (vgl. Ehlich 2006: 51; Földes 2007: 59-60; Günthner/Linke 2006a: 2; Jäger 2006: 36-41; Schiewer 2010: 108) – zeichnet sich in der Linguistik des deutschsprachigen Raums eine zunehmende Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Fragestellungen ab.[1] Dabei zeigt sich, dass die Verbindungsweisen von Sprache und Kultur komplex und einfache Antworten nicht zu erwarten sind (vgl. Günthner/Linke 2006a: 19). Auffällig oft fällt jedoch in diesem Zusammenhang das Schlagwort *Kommunikation* als mögliche Brücke zwischen Sprache und Kultur (vgl. Künkel 2021: 59-62).

In besonderem Maße kommt dies beispielsweise in Linkes Überlegungen zu Kommunikation und Kulturalität, veröffentlicht im HSK-Band *Sprache – Kultur – Kommunikation* (Jäger et al. 2016), zum Ausdruck. Obwohl die kulturwissenschaftliche Wende in der Sprachwissenschaft von einem „*reichen*, pragmatisch-funktional begründeten Sprachbegriff[…]" (Linke 2016: 352; Hervorh. i. Orig.) geprägt sei, herrsche dort ein „‚umgangswissenschaftliches' (ich übernehme diesen praktischen Begriff von Konrad Ehlich) Verständnis von Kommunikation" (Linke 2016: 352), das für eine nähere Klärung der Verflech-

[1] Ablesen lässt sich dies beispielsweise an folgenden Themenheften, Sammelbänden und Einzelbeiträgen, deren programmatische Ausrichtung zum Teil bereits im Titel aufscheint: Auer 2000; Benitt et al. 2014; Bergerová/Schuppener/Schiewer 2017; Bogner 2017; Busse/Niehr/Wengeler 2005; Földes 2003; 2009; 2014; 2017; Gardt 2003; Gardt/Haß-Zumkehr/Roelcke 1999; Günthner/Linke 2006a; 2006b; Hermanns 2003; Hornscheidt 2003; Jäger et al. 2016; Kämper/Eichinger 2008; Kuße 2012; Linke 2005; Metten 2014; Neuland 2013; Raster 2002; 2008; Schiewer 2010; Wengeler 2006; Wengeler/Ziem 2018.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

tungen zwischen Kultur und Kommunikation unzureichend sei. Linke (2016: 353) kritisiert, „dass gerade in der Sprachwissenschaft keine kohärente Theorie kommunikativen Handelns ausgearbeitet wurde" und verweist zur Schließung dieser Lücke auf die Bedeutung der Stichworte „*Praxis* und *Dialogizität*" (Linke 2016: 353; Hervorh. i. Orig.), die als zentrale „Teilkonzepte von Kommunikation" (Linke 2016: 353) gelten könnten. Deren Umrisse werden dann schlaglichtartig skizziert, was wichtige Hinweise auf eine mögliche Konkretisierung des Sprache-Kultur-Nexus über einen kommunikationsorientierten Zugriff gibt. Ihre Einbettung in die geforderte *kohärente* Theorie kommunikativen Handelns erfolgt im zitierten Beitrag jedoch noch nicht.

Weitestgehend unberücksichtigt bleiben in diesem Fall, aber auch in den meisten anderen Artikeln des HSK-Bands (Jäger et al. 2016) kommunikationsbezogene Fragen der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Lediglich die Beiträge von ten Thije (2016) und Günthner (2016) beschäftigen sich damit, allerdings nicht auf programmatisch-theoretischer Ebene. Erste dezidierte Versuche der Konturierung einer interkulturellen Linguistik finden sich bei Hermanns (2003), doch münden diese in Vorschlägen für vorrangig kontrastive Untersuchungen von Sprachen und Kulturen in den Bereichen Semiotik, Semantik und Pragmatik. Zehn Jahre später schätzt Neuland (2013: 162) die Situation der interkulturellen Linguistik weiterhin als unbefriedigend ein und begründet dies damit, dass zu häufig auf genaue Klärungen des Interkulturalitätsbegriffs verzichtet und stattdessen von einem nicht näher ausgeführten *common sense* ausgegangen werde. In jüngerer Zeit schließlich unternimmt Bogner (2017: 294) den Versuch, „die sprachlichen Bedingungen von Interkulturalität auszuleuchten und die Konzepte Mehrsprachigkeit und Interkulturalität aufeinander zu beziehen". Damit ist *das* zentrale Anliegen der interkulturellen Linguistik benannt, das zusammen mit der Forderung nach der Entwicklung einer kohärenten Theorie kommunikativen Handelns auch im Zentrum der nachfolgenden Überlegungen stehen soll.

Zwar spiegelt dieser knappe, von zwei Seiten kommende Aufriss nur grob die aktuellen Schauplätze der Diskussionen in der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik wider, doch wird damit eines der Hauptprobleme sichtbar. Für den vorliegenden Beitrag drängt sich darauf basierend jedenfalls die Frage auf, wo genau die Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur zu verorten und wie diese in eine Theorie kommunikativen Handelns einzubetten sind. Darauf aufbauend gilt es herauszufinden, wodurch sich Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit auszeichnet, um schließlich Desiderate für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung und mögliche Forschungsfelder für eine Linguistik der Interkulturalität zu formulieren.

Entsprechend dieser Problemstellung werden nachfolgend zunächst die Eckpfeiler einer kohärenten Theorie kommunikativen Handelns skizziert, um un-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ter Rückgriff auf sprach- und kulturtheoretische Ergänzungen einen Beitrag zur Aufklärung der Verflechtung von Sprache und Kultur in der Kommunikation zu leisten. Bezugnehmend auf die Kategorie der Angemessenheit aus der linguistischen Sprachkritikforschung wird anschließend auf kommunikative Anpassungs- und Aushandlungsprozesse (nicht nur) in mehrsprachigen Konstellationen aufmerksam gemacht, die dann mithilfe verschiedener inter- und multilingualer Zugänge zu interkultureller Kommunikation systematisiert werden. Vor diesem Hintergrund kann schließlich unter Berücksichtigung älterer und neuerer Interkulturalitätsbegriffe auf Lücken in der mehrsprachigkeitsbezogenen Interkulturalitätsforschung aufmerksam gemacht werden, was wiederum entsprechende Vorschläge für zentrale Problemfelder einer Linguistik der Interkulturalität erlaubt.

2. *Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur in der Kommunikation*

Da dem Schlagwort der Kommunikation in den Diskussionen zur kulturwissenschaftlichen wie interkulturellen Linguistik ein zentraler Stellenwert zukommt, nehmen auch die nachfolgenden Überlegungen zur „Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Kultur“ (Günthner/Linke 2016a: 2) darin ihren Ausgang. Konkret erfolgt eine Zusammenführung der eher schlaglichtartig vorgebrachten Vorschläge von Linke (2016) mit der pragmatistischen Kommunikationstheorie des Wissenssoziologen Reichertz (2009; 2012), was die Entwicklung einer zusammenhängenden Theorie kommunikativen Handelns erlaubt. Zusätzlich unterfüttert mit sprach- und kulturtheoretischen Überlegungen wird darauf basierend auf zentrale Mechanismen kommunikativen Handelns aufmerksam gemacht, die in engem Zusammenhang mit Faktoren sprachlicher und kultureller Stabilität und Veränderungen stehen. Schließlich können so die Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur herausgearbeitet werden.

2.1 Eckpfeiler einer kohärenten Theorie kommunikativen Handelns

Linke (2016) gibt in ihrem Beitrag zu Kommunikation und Kulturalität wichtige Hinweise auf zentrale Aspekte für die Auseinandersetzung mit Kommunikation aus einer kulturwissenschaftlich-linguistischen Perspektive. Besondere Bedeutung wird hierfür der Praxis und Dialogizität als „zwei Aspekte oder Teilkonzepte von Kommunikation“ (Linke 2016: 353) zugeschrieben, die wiederum unter verschiedenen Facetten beleuchtet werden. Konkret handelt es sich dabei in Bezug auf das Teilkonzept der Praxis um 1) „Bewegung, Somatik, Materia-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lität", 2) „Bedeutungslosigkeit, Funktionalität, indexikalische Markiertheit", 3) „Repetitivität, Musterhaftigkeit, Typik" und 4) „Routine, Automatik und die Aussetzung von Intentionalität" (Linke 2016: 355-358). Als Facetten der Dialogizität werden des Weiteren 1) „kommunikative Praxis als Miteinandertun", 2) „Alter-Ego-Kippfiguren", 3) „Answerability, Responsivität und Projektionen" sowie 4) „Dialogizität als Grundstruktur menschlichen Denkens, Handelns und Fühlens" genannt (Linke 2016: 359-361). Eine Zusammenführung der Teilkonzepte und ihrer zugehörigen Facetten zu einer „kohärente[n] Theorie kommunikativen Handelns" (Linke 2016: 353) steht allerdings noch aus.

Als Blaupause hierfür dient nachfolgend die Kommunikationstheorie des Sozial- und Kommunikationswissenschaftlers Reichertz, da sich diese dank ihrer Orientierung an pragmatistischen Traditionen als äußerst anschlussfähig an Linkes Überlegungen erweist.[2] Demnach liegt die Kernaufgabe von Kommunikation in der gemeinsamen Bearbeitung alltäglicher Handlungsprobleme (vgl. Reichertz 2012: 252), wofür es zum einen der Handlungskoordination und zum anderen der Koorientierung im sozialen Raum bedarf. Anders als bei Linke (2016) stehen diese Teilkonzepte nicht nur nebeneinander, sondern bedingen sich in der gemeinsamen Bearbeitung des Handlungsproblems gegenseitig und bilden so den Kern zusammenhängender kommunikationstheoretischer Beschreibungen. Diese werden genutzt, um nachfolgend auch Praxis und Dialogizität enger aufeinander zu beziehen und damit Parameter einer kohärenten Theorie kommunikativen Handelns für die kulturwissenschaftliche Linguistik zu skizzieren. Dabei liegt der Fokus zunächst auf Koorientierung im sozialen Raum und Praxis, anschließend dann auf Handlungskoordination und Dialogizität.

a) Koorientierung im sozialen Raum und Praxis

Kommunikation ist insofern auf Koorientierung im sozialen Raum angewiesen, als in der Kommunikation zur gemeinsamen Bearbeitung von Handlungsproblemen in der „*konkreten* […] *historischen* Lebenswelt" (Reichertz 2012: 249; Hervorh. i. Orig.) eben diese Lebenswelt beständig aufgerufen und (re-)produziert werden muss. Daran beteiligt sind die Kommunizierenden, die nicht nur untereinander, sondern auch mit ihrer Umwelt interagieren. Reichertz (2012: 255) spricht hier vom Einbezug „der Stimme, der Sprache und des Körpers", aber auch der „Kleidung, Gegenstände, situative[n] Rahmungen und

[2] Ausführlich präsentiert Reichertz seine Kommunikationstheorie in der Monographie *Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das?* (2009). Daneben fasst er seine Überlegungen in verschiedenen Aufsätzen zusammen. Im vorliegenden Beitrag wird hauptsächlich auf Reichertz (2012) zurückgegriffen, da die darin herausgearbeiteten Anlehnungen an den amerikanischen Pragmatismus für die Verknüpfung mit Linkes Überlegungen besonders ergiebig sind.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Sequenzierungen". Auch für Linke (2016: 356) wird die „kategoriale Trennung zwischen dem handelnden Menschen und seiner materiellen Umgebung […] durchlässig", sodass Kommunikation aus ihrer Perspektive ebenfalls stark von körperlich-materiellen Elementen geprägt sowie kontextgebunden und gleichzeitig kontextschaffend ist.

Aus diesen Einsichten zu 1) „Bewegung, Somatik, Materialität" (Linke 2016: 356) folgt, dass die Koorientierung im sozialen Raum von Praktiken geprägt ist, die weitaus weniger auf den semantischen Gehalt von Sprache angewiesen sind als häufig angenommen. Dennoch transportieren diese eine gewisse Art von Bedeutung, die Linke (2016: 357) als 2) „indexikalische[…] Markiertheit" bezeichnet und dazu führt, dass verbale wie nonverbale Praktiken je nach Situation gewisse funktionale Semantiken hervorrufen. Sie werden „als ein Medium der Identitätsbildung bzw. der (Selbst-)Zuordnung zu bestimmten Gruppen und damit auch als ein Medium der kulturellen Selbstverständigung" (Linke 2016: 357) betrachtet. Eben dieser Aspekt der Funktionalität und sozialen Markiertheit bei gleichzeitiger Bedeutungslosigkeit im herkömmlichen Sinn findet sich auch bei Reichertz (2012). Für ihn stellt Kommunikation ebenfalls eine menschliche Praktik dar, mit der nicht in erster Linie Verstehen hergestellt wird, sondern „Identität, Beziehung, Gesellschaft und Wirklichkeit festgestellt" (Reichertz 2012: 250) werden. Koorientierung im sozialen Raum als Voraussetzung für die gemeinsame Bearbeitung von Handlungsproblemen ist demnach angewiesen auf Praktiken, die ihre Wirkung über die situationsspezifische Indexikalität und Semiotisierung entfalten.

Doch woher genau speist sich deren identitäts- und wirklichkeitskonstituierende Kraft? Trotz ihrer Gebundenheit an je *spezifische* Handlungsprobleme sind die zur Bearbeitung herangezogenen Praktiken durch ein hohes Maß an 3) Typisierung gekennzeichnet. (Re-)produziert und tradiert in einzigartigen und doch ähnlichen Situationen erwerben Kommunizierende nicht nur die hierfür passenden Praktiken, sondern verknüpfen diese auch mit deren gesellschaftlich verankertem symbolischen Gehalt. So ist Kommunikation in Reichertz' Verständnis ein „‚Sich-Bewegen' in typisierter Form" (Reichertz 2012: 268). Es vollzieht sich „nie allein zwischen zwei Parteien, sondern immer auch vor dem gesellschaftlichen Miteinander" (Reichertz 2012: 257), was wiederum zum erwähnten identitäts- und wirklichkeitskonstituierenden Gehalt der Kommunikation führt. Auf ähnliche Weise deutet sich bei Linke (2016) das Zusammenspiel aus Typisierung und sinnstiftender Wirkung von Praktiken an. Demnach ist „[d]er kommunikative Umgang von Menschen untereinander […] durch Repetitivität, Musterhaftigkeit und damit verbunden auch durch die Typik bestimmter Verhaltensweisen bzw. Handlungen gekennzeichnet" (Linke 2016: 357). Dies betrifft nicht nur nonverbale Praktiken, sondern auch verbale Muster als Teil dieser kommunikativen Praktiken.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Schließlich ist im Zusammenhang der für Koorientierung im sozialen Raum zentralen kommunikativen Praxis darauf hinzuweisen, dass Reichertz und Linke auch darin übereinstimmen, dass Kommunikation zum Großteil durch 4) automatisierte Routinen geprägt ist. So heißt es bei Reichertz (2012: 268-269): „Entscheidende Teile kommunikativen Handelns sind weder dem Verhalten noch dem Handeln, sondern dem kommunikativen Tun zuzurechnen, also dem Bereich, welcher der Reflexion zwar prinzipiell zugänglich ist, doch im Alltag meist mit Recht unthematisiert bleibt, bleiben muss." Linke (2016: 358) geht sogar so weit, die „im jeweiligen Erleben verankerten Bedürfnisse und Intentionen zumindest zum Teil bereits in den Vorgaben der von unserer Kommunikationsgemeinschaft ausgebildeten Muster [zu] verstehen". Demnach wären auch bewusst oder gar strategisch gesetzte Handlungen in Bezug auf ihre Intentionalität nicht zu überschätzen. In jedem Fall ist Kommunikation als ein in großen Teilen automatisiertes Unterfangen zu verstehen, das unter Rückgriff auf typisierte Praktiken wesentlich zur Dar- und Feststellung von Identitäten sowie zur Konstruktion von Beziehungen und nicht zuletzt sozialer Welt beiträgt.

b) Handlungskoordination und Dialogizität

Des Weiteren ist innerhalb dieses Rahmens und gleichzeitig diesen Rahmen hervorbringend für die gemeinsame kommunikative Bearbeitung von Handlungsproblemen Handlungskoordination notwendig. Diese wiederum geht eng mit Aspekten der Dialogizität einher. Wesentlich ist hierfür die Vorstellung, dass „[j]ede kommunikative Handlung […] an eine soziale Identität gerichtet [ist] und eine Antwort-Handlung" (Reichertz 2012: 250) erwartet. Das heißt, dass die oben beschriebenen kommunikativen Praktiken stets auf ein Gegenüber zielen und deshalb einerseits Koorientierung im sozialen Raum voraussetzen, andererseits aber auch eines aufeinander abgestimmten Handelns und Weiterhandelns bedürfen. Denn nur so ist die gemeinsame Bearbeitung kommunikativer Handlungsprobleme möglich. Eben dieses 1) „*Miteinandertun*" versteht auch Linke (2016: 359; Hervorh. i. Orig.) als „Grundfigur menschlicher (Sprach-)Praxis und damit menschlicher Kommunikation", sodass sie dem abgestimmten Handeln auf Basis automatisierter und typisierter Praktiken ebenfalls zentrale Bedeutung zuschreibt.

Grundlage hierfür bildet ein 2) dialogistisches Verständnis vom Menschen, wonach „sich menschliche Selbstbewusstheit und Reflexivität in Interdependenz mit bzw. als Folge der Bewusstheit vom anderen entwickelt" (Linke 2016: 359-360). Damit ist das Ich weit weniger als „losgelöstes *Einzelding*" (Reichertz 2009: 60; Hervorh. i. Orig.) zu verstehen, wie dies bei modernen Subjektbegriffen zumeist der Fall ist. Vielmehr tritt an diese Stelle auch bei Reichertz (2009:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

70) eine relational gelagerte Vorstellung vom Subjekt, das sich im sozialen Handeln innerhalb einer Gesellschaft konstituiert und damit stark von den jeweiligen Konstellationen geprägt ist.

Darauf basierend gestaltet sich Handlungskoordination bzw. Dialogizität bei Reichertz (2012) bzw. Linke (2016) auf ganz ähnliche Weise, da beide Autor*innen Kommunikation als 3) stark aufeinander ausgerichtete, sogar ineinander verwobene Handlungsfolgen fassen. Linke (2016: 360) spricht mit Bakhtin (1986) von einer „chain of speech communication", um darauf aufmerksam zu machen, dass Äußerungen einerseits als Antworten auf Vorangegangenes und andererseits als Vorwegnahmen von Zukünftigem zu verstehen sind. Für Reichertz (2012: 257) findet Kommunikation dann statt, „wenn menschliche Akteure, die einander wahrnehmen, ihr kommunikatives Handeln und/oder ihr kommunikatives und habitualisiertes Tun miteinander verschränken, aufeinander abstimmen wollen". Kommunikation in diesem Sinne ist ein Wechselspiel aus Kundgabe und Kundnahme, wobei beides „gleichzeitig und schrittweise" (Reichertz 2012: 258) stattfindet. Damit verschwimmen gängige Aufteilungen in Sprecher und Hörer und auch analytische Segmentierungen in einzelne Turns werden infrage gestellt (vgl. Linke 2016: 360; Reichertz 2012: 258-259). Betont wird hingegen das in spezifische Kontexte eingebettete Zusammenspiel über einzelne Sprecheräußerungen, Hörersignale und turns hinweg.

Daraus ergibt sich, dass Kommunikation auf gewisse Strukturen der Stabilität angewiesen, aber dennoch nicht frei von Wandel und Unsicherheit ist. Routinen wie die oben beschriebenen kommunikativen Praktiken beruhen darauf, dass 4) „unser Denken [...] von Grund auf im Biotop menschlicher Dialogizität geformt" (Linke 2016: 361) ist. Sie sorgen also einerseits für Stabilität. Andererseits erfordert Kommunikation als aneinander ausgerichtete und ineinander verwobene Handlungsfolge mit immer neuen Partner*innen die „*Perspektivierung* als Grundoperation menschlicher Kognition" (Linke 2016: 361; Hervorh. i. Orig.), was unweigerlich zu „*Variabilität* und *Instabilität*" (Linke 2016: 361; Hervorh. i. Orig.) als weitere kommunikative Grunderfahrung führt. Reichertz (2012: 269-270) vergleicht dieses Wechselspiel aus Stabilität und Wandel mit dem Tanzen. Während „der Rhythmus und gesellschaftliche Konventionen und die Bereitschaft, sich auf andere einzustellen" (Reichertz 2012: 269) für gewisse Verlässlichkeit sorgen, gehen von allen beteiligten Akteur*innen gleichzeitig Impulse aus, auf die sich die Partner*innen laufend neu einstellen müssen. Sie können dann Anstoß „für Innovation, für neue Formen, neue Themen, neue Ideen" (Reichertz 2012: 270) – oder kurz: für Wandel – sein.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

c) Kommunikation zwischen Stabilität und Wandel

Den obigen Ausführungen folgend ist Kommunikation als die gemeinsame Lösung von Handlungsproblemen angewiesen auf *dialogistisch geprägte Handlungskoordination* sowie auf von *routinisierten kommunikativen Praktiken geprägte Koorientierung im sozialen Raum*. Kontextgebundene, teils indexikalische, typisierte und automatisierte kommunikative Praktiken (re-)produzieren nicht nur soziale Welten und Identitäten, sondern sind wesentliche Grundlage ineinander verwobener kommunikativer Handlungsfolgen. Beides ist angewiesen auf und geprägt von Erfahrungen der Stabilität, gleichzeitig aber auch der Variabilität und des Wandels. Diese Grundeigenschaften kommunikativen Handelns verweisen auf Mechanismen, die auch Busse (2016: 652) als erhellend für nähere Aufklärungen der „Verflechtungen von Sprache, Sprachgebrauch und Kultur" betrachtet. Indem im Folgenden die „*Strukturbedingungen* und *(Re-)Produktionsbedingungen*" (Busse 2016: 652; Hervorh. i. Orig.) von Kommunikation aus sprach- und kulturtheoretischer Perspektive näher beleuchtet werden, ergeben sich nicht nur Einblicke in Mechanismen sprachlicher und kultureller Stabilität bzw. sprachlichen und kulturellen Wandels, sondern auch entscheidende Hinweise auf die Verflechtungsweisen von Sprache und Kultur.

2.2 Verflechtungsweisen von Sprache und Kultur in der Kommunikation

Aufschlussreich hierfür sind die Arbeiten von Schneider (2005; 2009) und Renn (2004; 2008; 2014a; 2014b). Beide stützen sich u.a. auf die Wittgenstein'sche Sprachphilosophie, was sie wiederum an Linke (2016) und Reichertz (2012) anschlussfähig macht. Unter einerseits sprach- und andererseits kulturtheoretischer Fokussierung leisten sie einen Beitrag zur näheren Klärung der Stabilität sowie Wandelbarkeit kommunikativer Praxis. Die Kombination dieser unterschiedlichen Perspektiven lässt schließlich auch Rückschlüsse auf die Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur in der Kommunikation zu.

a) Sprachtheoretische Ergänzungen

Reichertz (2012) und Linke (2016) betrachten kommunikative Praktiken als von Konventionen geprägte, aber auch auf Perspektivierung angewiesene Routinen. Dieser Gegensatz findet sich auch bei Schneider (2005: 4), der feststellt, dass Sprecher*innen in ihrem Sprachgebrauch einerseits „in einem bestimmten Sinne durchaus ‚normativ aufzufassenden' Regeln folgen", wenngleich diese andererseits kein starres und unveränderbares Regelsystem darstellen. Vielmehr handelt es sich dabei um Ordnungen im Sinne impliziter Regeln, d.h. „Regeln, die (noch) nicht formuliert" (Schneider 2005: 7) und dennoch leitend für das

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sprachlich-kommunikative Handeln sind. Trotz fehlender Explizitheit dienen sie den Sprecher*innen der Orientierung, da sie zwar kein Handeln *nach*, sehr wohl aber ein Handeln „*gemäß* Regeln" (Schneider 2005: 7; Hervorh. i. Orig.) gewährleisten. Diese sind keineswegs mit „bloßen Regelmäßigkeiten" (Schneider 2005: 10) zu verwechseln, da sprachliches Handeln auf ihrer Grundlage als richtig, adäquat oder angemessen eingestuft werden kann. Es ergibt sich so ein „normativer Aspekt" (Schneider 2005: 15), der daher rührt, dass Sprecher*innen wie in oben skizzierter kommunikationstheoretischer Perspektive über die Teilhabe an der Praxis in die entsprechende Praxis hineinwachsen, bei Verstößen „(mehr oder weniger explizit) korrigiert" (Schneider 2005: 15) werden und sich häufig unbewusst an der Sprache der sozialen Peer-Group orientieren. Diese auf den „Erwartungen der anderen" (Schneider 2005: 15) basierende Normativität bezieht sich v.a. auf die Ebene des sprachlichen Handelns bzw. der Pragmatik, schließt jedoch auch die diese konstituierenden semantischen, syntaktischen und phonologischen Dimensionen nicht aus (vgl. Schneider 2005: 16). In jedem Fall basieren aus sprachtheoretischer Sicht kommunikative Praktiken auf einem von impliziten und zugleich normativen Regeln geprägten Sprachgebrauch, welcher für sprachlich-kommunikative Stabilität sorgt und – bezogen auf den Kontext der vorliegenden Überlegungen – sowohl Handlungskoordination als auch Koorientierung im sozialen Raum ermöglicht.

Dabei deutet sich durch die Beschreibung sprachlichen Handelns als ein Sprechen *gemäß* Regeln bereits an, dass mit der beschriebenen Normativität auch eine gewisse Flexibilität und Wandelbarkeit einhergeht. Die implizit-normativen Regeln sind also „keineswegs starr, sondern verändern sich fortwährend in der Anwendung, im sozial geteilten Gebrauch" (Schneider 2005: 20; Hervorh. i. Orig.). Denn auch hier gilt, dass Muster des Sprachgebrauchs an die je spezifischen Einzelfälle kommunikativer Praxis angepasst werden müssen, was zu einem mehr oder weniger latenten Wandel der impliziten Regeln und somit zur Veränderung der Praxis selbst führen kann. Für die Bewältigung dieser Aufgabe führt Schneider (2009) an anderer Stelle unter explizitem Rückgriff auf Wittgenstein (1984 [1953]) den Begriff der Sprachspielkompetenz ein, der die Fähigkeit beschreibt, „sprachliche Ausdrücke in konkreten Situationen und im Rahmen konkreter kommunikativer Praktiken gewissen Regeln gemäß verwenden zu können" (Schneider 2009: 64). Unterteilt in Typenbildungs-, Projektions- und transkriptive Kompetenz erklärt der Begriff, wie auf Grundlage der Fähigkeit, einzelne Fälle sprachlichen Handelns nach Typen zu ordnen (Typenbildungskompetenz), in konkreten Handlungssituationen auf eben diese Typisierungen zurückgegriffen wird, um „ein bestimmtes Muster auf einen neuen Kontext" (Schneider 2009: 68) zu übertragen (Projektionskompetenz). Zentral ist hierfür die Fähigkeit, „auf Erwartungen in bestimmten institutionellen Zusammenhängen *angemessen* reagieren" (Schneider 2009: 70; Hervorh. V.E.K.) oder auch bewusst damit spielen zu können. Ergänzt werden diese Fä-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

higkeiten schließlich durch metasprachliche Bezüge (transkriptive Kompetenz), was ebenfalls die Anpassung des Sprachgebrauchs an den konkreten Kontext unterstützen kann (vgl. Schneider 2009: 72-74). Damit erklärt der Begriff der Sprachspielkompetenz, wie unter Berufung auf implizite Regeln, die den stabilen Kern sprachlichen Handelns bilden, dennoch Variabilität und Wandelbarkeit als weitere Charakteristika sprachlich-kommunikativen Handelns zu erklären sind.

b) Kulturtheoretische Ergänzungen

Daneben bieten die kulturtheoretischen Überlegungen des Soziologen Joachim Renn aufschlussreiche Einblicke in das sich in der Kommunikation vollziehende Wechselspiel aus Stabilität und Wandel. Renn (2014a) beschäftigt sich auf ganz ähnliche Weise wie Schneider (2005; 2009) mit impliziten Regeln, ergänzt die bisherigen Einsichten jedoch um die Idee, dass diese in ihrer konkreten Erscheinungsform als ein Ausdruck von Kultur zu verstehen sind. „[A]ngemessene *Teilnahme* an der Praxis" (Renn 2014b: 18; Hervorh. i. Orig.) wird ebenfalls anhand eines Regelbegriffs erklärt, der nicht auf expliziter Regelkenntnis, sondern auf einer „Modalität impliziten sprachlichen (kulturellen) Hintergrundwissens" (Renn 2014b: 19; Hervorh. i. Orig.) basiert. Damit sind wiederum eher Fertigkeiten als abrufbares Wissen und ähnlich wie bei Linke (2016) und Reichertz (2012) „routinisierte[…], habitualisierte[…] und prinzipiell nicht explizierbare[…] Anwendungen von Konventionen, Normen und Regeln" (Renn 2014b: 31) gemeint. Sie ermöglichen die Unterscheidung in Befolgung oder Verstoß und somit wie bei Schneider (2005) ein Handeln gemäß Regeln (vgl. Renn 2014b: 31). Eine weitere Parallele zu den bisherigen Ausführungen besteht darin, dass benannte Regeln sich durch Typisierung auszeichnen und es sich überdies um „innerhalb einer besonderen Lebensform konstitutive[…] Regeln" (Renn 2014b: 31) handelt. Demnach lässt sich wie aus sprachtheoretischer Perspektive der Faktor Stabilität über eine gewisse Normativität und der Faktor Wandel als Folge der Ausbildung von Typen entsprechend dem Prinzip der Wittgenstein'schen „*Familienähnlichkeit*" (Renn 2014b: 32; Hevorh. i. Orig.) erklären. Dieses erfordert – ähnlich wie mit Schneiders Sprachspielkompetenz beschrieben – die Anpassung von Typen sprachlichen Handelns an konkrete Fälle kommunikativer Praxis. Leitend für diese Abwandlungen im Kleinen, die Wandel im Großen anstoßen können, ist wiederum ein „Sinn für Angemessenheit" (Renn 2014b: 31), der deshalb in Kap. 3 noch weiter beleuchtet wird.

Zuvor sei darauf verwiesen, dass die skizzierten Ideen die wesentliche Grundlage für Renns sprachpragmatisches Verständnis von Kultur bilden. Kultur in diesem Sinne ist dann „keine Gesamtheit objektiver Gegenstände, nicht einfach ein System von Ideen oder subjektiven Einstellungen, […] sondern

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zuerst eine kollektive, besonders: sprachliche Praxis“ (Renn 2004: 430). Die für Kommunikation wesentliche Praxis und die ihr eigene implizite Normativität sind somit konstitutiv für Kultur. Oder anders formuliert: „Kultur [ist], verstanden als Hintergrund kollektiv hinreichend geteilten Wissens, primär ‚gegeben‘ in der Form einer ‚performativen‘ Kultur“ (Renn 2008: 99). Die Einheit von Kultur ergibt sich demnach durch die Einheit ihrer sprachlichen Praxis, was wiederum bedeutet, dass Unterschiede zwischen Kulturen auf die sich je spezifisch vollziehende sprachliche Praxis in entsprechenden Sprechergemeinschaften zurückzuführen sind (vgl. Renn 2008: 119). Kommunikative Teilnahme fußt demzufolge wesentlich auf einem gewissen Maß an Vertrautheit und damit einhergehend auf einem „Sinn für Angemessenheit“ (Renn 2014b: 31) in Bezug auf die entsprechende sprachlich-kulturelle Praxis und deren impliziten Regeln.

c) Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass die kontextgebundenen, teils indexikalischen, typisierten und automatisierten kommunikativen Praktiken ihre Stabilität der impliziten Normativität sprachlichen Handelns verdanken. Diese spezielle Form der Normativität fußt auf einem Sprechen „*gemäß* Regeln“ (Schneider 2005: 7; Hervorh. i. Orig.), die zwar nicht expliziert z.B. in Form von Regelwerken vorliegen, aber dennoch über „negative Reaktionen“ (Schneider 2005: 15) wie Sanktionen, Ausschlüsse oder identitätsbedrohende Konsequenzen erhebliche Wirkmacht entfalten können. Daraus folgt ein an den Erwartungen der Anderen ausgerichteter Sprachgebrauch, der für Verlässlichkeit und einen relativ stabilen Orientierungsrahmen sprachlicher Art sorgt. Eben dieses gemeinsame Handeln gemäß *spezifischen* sozial geteilten Sets an Regeln kennzeichnet *sprachliche* Einheiten als *kulturelle* Entitäten. Denn sie ermöglichen „die effektive Koordinierung sprachlichen und nicht-sprachlichen Handelns innerhalb kultureller Lebensformen" (Renn 2014b: 33) sowie die Unterscheidung „zwischen regelkonformen und abweichenden Handlungen“ (Renn 2014b: 32), was über nichts weniger als die Möglichkeit der „*Teilnahme* an der Praxis“ (Renn 2014b: 18; Hervorh. i. Orig.) entscheidet. Daraus folgt, dass die implizite Normativität kommunikativer Praxis nicht nur für Stabilität in der Kommunikation wesentlich ist, sondern darüber hinaus durch ihren sprachlichen wie kulturellen Gehalt als einer der Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur betrachtet werden kann.

Gleichzeitig geht mit dem Begriff der impliziten Normativität die Vorstellung einher, dass typisierte Praktiken in der Kommunikation stets situationsspezifisch angepasst werden. Durch die Übertragung kommunikativer Praktiken ähnlicher vergangener Fälle auf den jeweils aktuellen Fall sind diese trotz – oder auch dank – ihrer impliziten Normativität weiterhin flexibel. Dies kann

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

als der Ursprung der Wandel- und Formbarkeit von Sprache und Kultur in der Kommunikation gewertet werden, wobei Veränderungen nicht auf beliebige Weise erfolgen. Dies impliziert der „Sinn für Angemessenheit", auf den Renn (2014b: 32) verweist und dem die Kommunizierenden bei der Anpassung altbekannter Praktiken an die aktuelle gemeinsame Situation folgen. Schneider (2005: 64) bezeichnet den „Aspekt der Situationsangemessenheit" sogar als den „Kern" (Schneider 2009: 68) seines Verständnisses von Sprachspielkompetenz, sodass diesem eine entscheidende Rolle für Handlungskoordination und Koorientierung im sozialen Raum zukommt. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass Sprache und Kultur in der Kommunikation nicht nur über die implizite Normativität als stabilisierende Strukturbedingung, sondern auch über die kontextspezifische Anpassung typisierter Regeln als Wandel hervorrufende (Re-)Produktionsbedingung aufs Engste miteinander verknüpft sind.

3. Weiterführung: Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit

Die bisherigen Ausführungen liefern kohärente Einsichten in die Eigenheiten kommunikativen Handelns und daran gebundene Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur, allerdings ohne mehrsprachige Kontexte und damit einhergehende interkulturelle Problembereiche zu berücksichtigen. Mit Blick auf die eingangs formulierte Problemstellung stellt sich jedoch die Frage, wie sich Kommunikation im Sinne von Handlungskoordination und Koorientierung im sozialen Raum ausgestaltet, wenn unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit implizite Regeln möglicherweise ihre Gültigkeit verlieren und auf den Sinn für Angemessenheit nur noch bedingt Verlass ist. Um dem nachzugehen, wird zunächst ein näherer Blick auf den Begriff der Angemessenheit und damit einhergehende Anpassungs- und Aushandlungsprozesse (nicht nur) in mehrsprachigen Kontexten geworfen. Darauf folgt eine systematische Erfassung verschiedener Konstellationen von Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Beides bildet die Grundlage für Kapitel 4, in dem schließlich Konsequenzen für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung formuliert werden.

3.1 Kommunikative Anpassungs- und Aushandlungsprozesse (nicht nur) in mehrsprachigen Kontexten

Die vorangehenden Ausführungen insbesondere zum Wechselspiel kommunikativer Stabilität und Varianz zeigen, dass Kommunikation von der Anpassung typisierter kommunikativer Praktiken an den konkreten Fall geprägt ist. Daher

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

rührt die Notwendigkeit eines Sinns für Angemessenheit, der bei Renn (2014b) und Schneider (2009) zwar erwähnt wird, für den vorliegenden Kontext jedoch bislang zu wenig Aufmerksamkeit erhielt. Nachgeholt wird dies unter Bezugnahme auf die linguistische Sprachkritikforschung, für die Angemessenheit unter Verweis auf Traditionen aus der antiken Rhetorik die zentrale Kategorie zur Bewertung individuellen Sprachgebrauchs darstellt (vgl. Kilian/Niehr/Schiewe 2016: 1-4; Niehr 2015: 102-105). Dieser Exkurs ist notwendig, um kommunikative Anpassungsprozesse nicht nur, v.a. aber in mehrsprachigen Kontexten näher zu beleuchten.

Um individuellen Sprachgebrauch als mehr oder weniger angemessen zu bewerten, führen Kilian/Niehr/Schiewe (2013: 304) die folgenden drei Dimensionen als die wichtigsten Bezugspunkte an:

1. die Sach- oder Inhaltsebene als ‚sachliche Adäquatheit'
2. die Beziehungsebene als ‚publikumsbezogene Passendheit' und
3. die Ebene der Gesprächssituation als ‚situationsspezifische Angebrachtheit'

(Kilian/Niehr/Schiewe: 2013: 304)

Sprachliche Angemessenheit ist demnach abhängig von der Sache, der Situation, aber auch vom Gegenüber. Übertragen auf die bisherigen Einsichten zu Kommunikation bedeutet dies, dass die impliziten Regeln kommunikativer Praxis zum einen unter Berücksichtigung der konkreten Situation und Inhalte laufend modifiziert werden. Zum anderen – und dies ist sowohl für den Fortgang des aufeinander ausgerichteten Handelns als auch für die kommunikative Konstruktion von Identitäten und sozialer Wirklichkeit entscheidend – ereignen sich Aushandlungen dazu, inwiefern entsprechendes sprachliches Handeln im konkreten Fall tatsächlich als angemessen erscheint, ebenfalls laufend zwischen den Kommunizierenden. Denn letzten Endes entscheiden die beteiligten Akteur*innen darüber, welche gewählten Mittel aus dem verfügbaren „KOMMUNIKATIONSPOTENZIAL" (Janich 2004: 197; Hervorh. i. Orig.) einer Sprache in der konkreten Konstellation akzeptabel sind (vgl. Janich 2013). Diese Gesamtheit an sprachlich-kulturellen Handlungsmöglichkeiten umfasst sämtliche Varietäten (diachron, diastratisch, diatopisch, diaphasisch), die dank ihrer impliziten Normativität einen gewissen Orientierungsrahmen vorgeben und gleichzeitig eine gewisse Flexibilität erlauben.

Entsprechend ist auch Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit von Prozessen der Anpassung und Aushandlung entlang der Kriterien der Angemessenheit geprägt. Dass aber Kommunikation in diesem Fall – abhängig vom sprachlichen Repertoire der Kommunizierenden – von zusätzlichen Orientierungsrahmen geprägt ist, hat verschiedene Konsequenzen. Zunächst erweitern sich die individuellen Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten mit jeder mitgebrachten Sprache enorm, worauf die Mehrsprachigkeitsforschung bereits seit längerem aufmerksam macht. Als besonders prominentes Beispiel sei hierfür der Translanguaging-Ansatz von García/Li (2014) genannt.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Das breite sprachliche Repertoire mehrsprachiger Individuen wird darin als eine Einheit über traditionelle Einzelsprachsystemen hinweg aufgefasst (vgl. Kramsch 2018: 108), was wiederum die Emergenz neuer sprachlicher Praktiken jenseits nationalstaatlich geprägter Sprachideologien zulässt (vgl. García/Li 2014: 21). Betont wird der Aspekt der Kreativität, „that is following or flouting norms of language use" (García/Li 2014: 24), mit dem die mit individueller Mehrsprachigkeit einhergehenden Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten ausgeschöpft und neue Formen sprachlichen Handelns hervorgebracht werden. Bezogen auf das oben erörterte kommunikative Wechselspiel aus Stabilität und Varianz liegt der Akzent hierbei auf Letzterem.

Doch ob die Erweiterung der Handlungs- und Ausdrucks*möglichkeiten* immer auch mit einem größeren Handlungs- und Ausdrucks*spielraum* einhergeht, d.h. ob ein Ausspielen dieses Potenzials der Mehrsprachigkeit tatsächlich in allen Kontexten mit ihrer je eigenen situativ-sachlichen Prägung möglich ist und insbesondere von allen daran beteiligten Kommunizierenden akzeptiert wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Darauf macht beispielsweise Kramsch (2018: 113-115) aufmerksam. Sie plädiert in ihrem Beitrag *Trans-spatial Utopias* dafür, die historische und institutionelle Situiertheit von Sprache ernst zu nehmen und die damit einhergehenden Zwänge nicht zu vernachlässigen. Im Zusammenhang mit den hiesigen Überlegungen bedeutet dies, neben den Momenten des Wandels auch in Bezug auf mehrsprachige Kontexte den weiterhin wirkenden Mechanismen der Stabilität gerecht zu werden. Aufzudecken ist deshalb, wie in diesem Spannungsfeld mit den impliziten Normen und Regeln sprachlich-kulturellen Handelns umgegangen wird und welche speziellen Konsequenzen sich in mehrsprachiger Kommunikation für Handlungskoordination und Koorientierung im sozialen Raum ergeben.

3.2 Systematische Erfassung von Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten

Um dies herauszuarbeiten, wird im Folgenden auf verschiedene Ansätze zur Erforschung interkultureller Kommunikation zurückgegriffen, die ten Thije (2016) in einem Überblicksartikel versammelt. Für die vorliegenden Ausführungen besonders interessant sind die drei Modelle, die in einem Teilkapitel über inter- und multilinguale Zugänge präsentiert werden. In Verbindung mit den bisherigen Erkenntnissen ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem *Lingua-Franca-*, *Lingua-Receptiva-* und *Interlanguage-Modell* einen sicherlich nicht vollständigen, aber durchaus systematischen Überblick über unterschiedlich gelagerte Anpassungs- und Aushandlungsprozesse hinsichtlich implizit-normativer Regeln in mehrsprachigen Konstellationen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn wie bei ten Thije (2016: 591-592) nicht primär spracherwerbsbe-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zogene Aspekte, sondern v.a. die je spezifischen Beiträge dieser Modelle zur Erforschung interkultureller Kommunikation akzentuiert werden. Konkret geht es ten Thije (2016: 596; Hervorh. i. Orig.) um die Frage, „how speakers and hearers cope with different *linguistic norms*". Dies erlaubt es im Folgenden, mit dem Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Ansatz auf der einen und dem Interlanguage-Ansatz auf der anderen Seite die beiden verschiedenen Pole der Umgangsweisen mit Normen und damit einhergehend mit sprachlicher und kultureller Diversität in mehrsprachigen Kontexten herauszuarbeiten. Es sei darauf verwiesen, dass diese im kommunikativen Alltag – anders als in den folgenden Analysen – wohl nicht immer streng getrennt, sondern sicherlich auch in gemischter Form anzutreffen sind.

a) Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation

Zunächst folgt ein Blick auf Beobachtungen zur Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation, die beide auf ihre je eigene Weise für Momente des Wandels stehen. Lingua-Franca-Kommunikation zeichnet sich dadurch aus, dass Menschen mit unterschiedlicher L1 unter Rückgriff auf eine Fremdsprache möglichst effizient miteinander kommunizieren (vgl. ten Thije 2016: 592). Dies bedeutet, dass zur Aufrechterhaltung des Kommunikationsgeschehens unter Umständen nur auf rudimentäre semantisch-grammatische Normen zurückgegriffen und auf ‚muttersprachliche' Normen wie die oben beschriebenen implizit-normativen Regeln kommunikativer Praxis weitestgehend verzichtet wird. Stattdessen entstehen spontan und unter verstärktem Einsatz nonverbaler Mittel und Hörersignale neue Kommunikationsräume (vgl. ten Thije 2016: 592), was Hülmbauer (2014: 277; Hervorh. i. Orig.) folgendermaßen umschreibt: „They [Lingua-Franca-Räume; Anmerk. V.E.K.] emerge *in situ* from the individual mixture of resources – both local and trans-local – that becomes available in particular context/speaker constellations". Dabei schließt Lingua-Franca-Kommunikation sog. Muttersprachler*innen nicht aus, doch gilt auch für sie: „[…] the native norm is no longer standard and decisive for mutual understanding" (ten Thije 2016: 184). Vielmehr verlieren ‚muttersprachliche' Normen – und damit auch die implizite Normativität kommunikativer Praxis – sogar an Bedeutung und werden ersetzt durch kreativ und spontan entstehende sprachliche Formen.

Auch für den Lingua-Receptiva-Ansatz lässt sich feststellen, dass die implizit-normativen Orientierungsrahmen historisch gewachsener Sprachen in den Hintergrund treten – wenngleich die Gründe hierfür anders als bei der Lingua-Franca-Kommunikation gelagert sind. So findet Lingua-Receptiva-Kommunikation nicht unter Rückgriff auf eine gemeinsame Verkehrssprache, sondern unter Beibehaltung der jeweiligen Komfortsprachen der Beteiligten statt (vgl.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Hülmbauer 2014: 275; ten Thije 2016: 593). Es handelt sich hierbei zumeist um die jeweilige L1 der Kommunizierenden, wobei die Kommunikationspartner*innen zumindest über rezeptive Fertigkeiten in der jeweils anderen Sprache verfügen müssen. Während die Lingua-Franca-Kommunikation in multilingualen Kontexten häufig als unproblematisch und selbstverständlich genutzter Standard gilt, verlangt die Lingua-Receptiva-Kommunikation beim ersten Zusammentreffen neuer Konstellationen eine explizite Thematisierung und Abstimmung (vgl. Hülmbauer 2014: 275). Wenngleich aufgrund des Rückgriffs auf die jeweiligen Komfortsprachen theoretisch von einer umfassenden Kenntnis der entsprechenden kommunikativen Praktiken auszugehen ist, so hält Lingua-Receptiva-Kommunikation ähnlich wie Lingua-Franca-Kommunikation doch nur sehr eingeschränkt an entsprechenden implizit-normativen Regeln fest, denn:

> LaRa [Lingua-Receptiva-Kommunikation; Anmerk. V.E.K.] could run the risk of confronting non-native hearers with inadequately deep native speaker language, thus producing an imbalance. This especially concerns opaque, formulaic language that has been developed by native speaker communities and that is not immediately transparent to outsiders of these communities. (Hülmbauer 2014: 281)

Damit wird deutlich, dass die für Handlungskoordination und Koorientierung so zentralen impliziten Regeln kommunikativer Praxis in bestimmten Fällen als hinderlich für den Fortgang von Kommunikation gelten. Als Konsequenz wird einerseits den Rezipient*innen ein kreativer Umgang mit ihren rezeptiven Sprachfertigkeiten abverlangt (vgl. Rehbein/ten Thije/Verschik 2012: 249); andererseits geht eben genau aus diesem Grund Lingua-Receptiva-Kommunikation mit einem erhöhten Bedarf an Metakommunikation einher, mit der anhand wiederholender, paraphrasierender und erklärender Einschübe auf Stockungen reagiert und die Aufrechterhaltung des Kommunikationsgeschehens sichergestellt wird (vgl. Hülmbauer 2014: 283-284; ten Thije 2016: 593).

Hinsichtlich der obigen Erkenntnisse zu Kommunikation und der damit einhergehenden Prozesse der Anpassung und Aushandlung bedeutet dies, dass sowohl in Lingua-Franca- als auch Lingua-Receptiva-Konstellationen die impliziten Normen kommunikativer Praxis stark an Gewicht verlieren. Um das Kommunikationsgeschehen und insbesondere die Handlungskoordination dennoch aufrechtzuerhalten, ist ein kreativ-flexibler sowie metakommunikativer Gebrauch von Sprache erforderlich. Doch bleibt dabei weitestgehend unklar, was der damit einhergehende Verlust an „*Handlungssicherheit*, Verlässlichkeit“ (Reichertz 2009: 2018; Hervorh. i. Orig.) und „Verbindlichkeit“ (Reichertz 2009: 2018) bezüglich der Koorientierung im sozialen Raum und damit der kommunikativen Konstruktion von Identitäten und Wirklichkeit bedeutet. Wird Kommunikation auch in mehrsprachigen Konstellationen weiterhin als der zentrale Ort der Identitäts- und Wirklichkeitskonstruktion betrachtet, drängen sich anschließend an die gewonnenen Einsichten gerade in Bezug auf

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

diese zweite zentrale Komponente von Kommunikation grundlegende Fragen auf, denen bislang sowohl in der Mehrsprachigkeits- als auch Interkulturalitätsforschung zu wenig Aufmerksamkeit zukommt. Wie dem entgegnet werden könnte, wird in Kap. 4 thematisiert.

b) Interlanguage-Kommunikation

Zuvor wird jedoch die Aufmerksamkeit auf das Interlanguage-Modell gerichtet. Als dritter von ten Thije (2016) angeführter Ansatz schärft er den Blick für kommunikationsinhärente Momente der Macht als einen weiteren wichtigen Aspekt in diesem Feld. In den 1970er Jahren von Selinker (1972) entwickelt beschreibt das Modell primär fremd- bzw. lernersprachliche Sprachverwendung, die als Interlanguage bezeichnet wird. Konkret handelt es sich dabei um ein sich veränderndes Regelsystem, das Lernenden der Orientierung dient. Es bewegt sich in einem Kontinuum zwischen der L1 und L2 und nähert sich mit fortschreitendem Fremdspracherwerb im Idealfall den Normen und Regeln der Zielsprache an. Das Augenmerk früher Untersuchungen lag v.a. auf Fossilierungen und Interferenzen auf verschiedenen Ebenen des Sprachsystems (vgl. ten Thije 2016: 591). Neuere daran anschließende Arbeiten betonen hingegen die Bedeutung interkulturellen Bewusstseins, das die Aufmerksamkeit für mögliche Lücken zwischen „one's current state of interlanguage knowledge and the target" (Selinker 2014: 227; zitiert nach ten Thije 2016: 592) schärft. Diese Lücken ergeben sich wiederum nicht nur durch beschränkte sprachliche Ressourcen, sondern auch durch fehlende „*appropriateness* of language use in the respective culture" (ten Thije 2016: 592; Hervorh. i. Orig.). Damit wird dem Aspekt der Angemessenheit – anders als im Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Modell – durchaus Bedeutung für das kommunikative Geschehen zugeschrieben.

Wenngleich bei ten Thije (2016) nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird, so impliziert dies doch – und auch hierin unterscheidet sich die Interlanguage- von der Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation – beachtliche Leistungen, die v.a. seitens der ‚fremdsprachlichen' Akteur*innen zu erbringen sind. Sie sind den obigen Ausführungen folgend letztlich dazu aufgefordert, die implizit-normativen Regeln der kommunikativen Praxis ihrer L1 zugunsten denen der L2 aufzugeben. Wird dem nicht nachgekommen, ergeben sich daraus möglicherweise „Hinderungsgründe für die Verständigung und damit […] Verhinderungen von angestrebten Handlungen", wie es Ehlich (1986: 44) im Zusammenhang seiner Ausführungen zu den Auswirkungen von Xenismen auf die Kommunikation beschreibt. Dies impliziert des Weiteren, dass v.a. die mit den normativ-impliziten Regeln der verwendeten Sprache vertrauteren ‚Muttersprachler' über die Angemessenheit der gewählten Mittel des ‚fremdsprachlich' Kommunizierenden entscheiden. Diesem fehle die Fähigkeit, „voll zu überprü-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

fen, welchen sprachlichen ‚output' er produziert, denn sein Systemwissen ist noch immer unvollständig" (Ehlich 1986: 52). Damit verweist das Interlanguage-Modell auf grundlegend asymmetrische Momente kommunikativer Machtverteilung, die beispielsweise auch ihren Niederschlag im Umgang mit möglichen ‚Fehlern' seitens sog. Muttersprachler finden: Ob diese nun mit einem „*Überhören*", einer gewissen „*Fehlertoleranz*", einer Bewertung als „*exotisch*", mit „Fremdkorrekturen" (Ehlich 1986: 53; Hervorh. i. Orig.) oder mit gewolltem Nichtverstehen reagieren – in allen Fällen sind die ‚fremdsprachlich' Kommunizierenden bis zu einem gewissen Grad vom „good will" (Ehlich 1986: 53) ihres ‚muttersprachlichen' Gegenübers abhängig. Dies beeinflusst nicht nur die Möglichkeiten der Handlungskoordination, sondern auch der Koorientierung im sozialen Raum.

c) Spezifika von Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten

Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass Kommunikation von Anpassungs- und Aushandlungsprozessen unterschiedlicher Ausprägung gezeichnet ist. Geleitet wird das Wechselspiel aus *sprachlicher* Stabilität und Varianz durch einen Sinn für Angemessenheit, auf den durch die kommunikative Verankerung dieser Prozesse auch Phänomene *kultureller* Beständigkeit und Veränderung zurückzuführen sind. Mehrsprachige Kommunikation zeichnet sich unter gewissen Umständen dadurch aus, dass die für die Handlungskoordination und Koorientierung im sozialen Raum so wichtige implizite Normativität kommunikativer Praxis an Gültigkeit verliert. So können sich Kommunikationsräume etablieren, die wie beispielsweise in Lingua-Franca- oder Lingua-Receptiva-Settings von verhältnismäßig großer Flexibilität und Reflexivität geprägt und darauf für die Aufrechterhaltung von Handlungskoordination sogar angewiesen sind. In anderen Fällen zeichnet sich mehrsprachige Kommunikation durch ein Beharren auf dem Orientierungsrahmen nur einer der involvierten Sprachen aus – dies, obwohl die Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten mit jeder Sprache, die die Kommunizierenden mitbringen, eigentlich steigen. Wie soeben gezeigt wurde, spiegelt sich diese Konstellation in der Interlanguage-Kommunikation wider. Zutage treten dabei auch kommunikationsinhärente Momente der Macht, die – abhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Beteiligten – unter Umständen sehr ungleich verteilt sein können. Diese Erkenntnisse zu den speziellen Voraussetzungen der Handlungskoordination in mehrsprachigen Konstellationen gilt es in einer eng an Mehrsprachigkeit gebundenen Interkulturalitätsforschung unbedingt zu berücksichtigen.

„[D]ie sprachlichen Bedingungen von Interkulturalität auszuleuchten und die Konzepte Mehrsprachigkeit und Interkulturalität aufeinander zu beziehen" (Bogner 2017: 294), bedeutet darüber hinaus, in stärkerem Maß als bisher

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dem Aspekt der Koorientierung im sozialen Raum gerecht zu werden. Die kommunikative Konstruktion von Identitäten, Beziehungen und sozialer Welt ist, wie gezeigt wurde, auf die implizite Normativität sprachlichen Handelns angewiesen, geht allerdings über sprachwissenschaftliche Gegenstände im engen Sinne hinaus. Möglicherweise stehen auch deshalb die damit verbundenen Prozesse in Linuga-Franca-, Lingua-Receptiva- und Interlanguage-Zugängen zu Mehrsprachigkeit bislang kaum im Zentrum. Um gerade auch diesen Fragen einen Raum zu geben, erscheint eine engere Kopplung der Mehrsprachigkeitsan die Interkulturalitätsforschung umso dringlicher, birgt dies nicht zuletzt die Chance einer Öffnung bisheriger Gegenstandsbereiche für kulturwissenschaftliche Problemstellungen.

4. Konsequenzen für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung

Anregungen zur Ausgestaltung einer eng an Mehrsprachigkeit gebundenen Interkulturalitätsforschung gibt der folgende Abschnitt. Die vorangehenden Erkenntnisse helfen dabei, Lücken in drei Bereichen aufzudecken und damit verbundene dringliche Problemfelder einer Linguistik der Interkulturalität zu entwerfen.

a) Interkulturalität als anhaltender Anpassungs- und Aushandlungsprozess

Aus den Ausführungen zu Kommunikation (nicht nur) unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit geht hervor, dass Handlungskoordination im konkreten Fall primär von Prozessen der Anpassung und Aushandlung impliziter Regeln sprachlichen Handelns geprägt ist. Dies erfolgt in erster Linie nicht zum Selbstzweck, sondern zur Lösung gemeinsamer Handlungsprobleme. Eine auf ähnliche Weise pragmatistisch gelagerte Sicht auf interkulturelle Kommunikation ist bei ‚klassischen' Interkulturalitätsbegriffen wie beispielsweise dem von Wierlacher (2003; Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000) nicht zu finden. Stattdessen zielen in dieser Tradition stehende Konzepte vorrangig auf das Erreichen eines gewissen kognitiven *Zustands*, der in der kulturellen Überschneidungssituation als „kulturelle Zwischenposition" (Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 228), „Position des Dritten" (Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 229), gemeinsame Mitte (vgl. Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 230-231) bzw. „gemeinsame Orientierung" (Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 231) kulminiert. Zwar wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass kulturelle Überschneidungssituationen aus Prozessen der interkulturellen Kommunikation hervorgehen (vgl. Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 227), doch ste-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

hen diese nicht im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt stattdessen auf normativ bis idealistisch geprägten Beschreibungen dessen, wie sich die angestrebten Verstehenssituationen optimalerweise ausgestalten. Dies verkennt jedoch den wesentlichen Kern interkulturellen Geschehens und im übrigen auch damit verbundene Machtstrukturen. Denn wie vorangehend gezeigt wurde, sind Sprache und Kultur insbesondere über die durch einen Sinn für Angemessenheit geleiteten kommunikativen Anpassungen und Aushandlungen miteinander verbunden. Eben diese sind somit primär als permanent laufende *Prozesse* interkultureller Überschneidung – und weniger als *Zustand* – zu verstehen. Veränderungen von subjektiven Wissensbeständen durch Perspektiverweiterungen (Wierlacher 2003; Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000) oder das Kennenlernen und Integrieren neuer Deutungsmuster (Altmayer 2021) können sich daraus ergeben, stehen jedoch im unmittelbaren kommunikativen Geschehen zur Lösung konkreter Handlungsprobleme zunächst nicht im Vordergrund.[3] Es erscheint deshalb sinnvoll, Interkulturalität enger als bisher an Kommunikation und die damit einhergehenden anhaltenden Anpassungs- und Aushandlungsprozesse zu binden. Dies ist überdies kompatibel mit Überlegungen aus der interkulturellen Literaturwissenschaft, die ebenfalls das „Prozesshafte in den Vordergrund" (Heimböckel/Weinberg 2014: 121) rücken, sowie mit neueren Bestrebungen der interkulturellen Wirtschaftskommunikation, die Interkulturalität aus einer Struktur- und einer Prozessperspektive konzipieren (vgl. Bolten 2020: 98).

Als Konsequenz daraus erfolgt hier nun die Aufforderung zu einem Paradigmenwechsel in der Interkulturalitätsforschung, und zwar in dem Sinne, Interkulturalität – sofern sie überhaupt noch mit einem „Ort" (Wierlacher/Hudson-Wiedenmann 2000: 228) in Verbindung gebracht wird – am besten wie von Bogner (2017: 295) vorgeschlagen als „gelebten Kommunikationsraum" zu denken.

> Raum wird dann nicht mehr als objektiv vorgegebener Rahmen betrachtet, sondern als Produkt der Interagierenden, die unabhängig vom Ort des Sprechens über mehrere Varietäten verfügen und durch den aktuellen Einsatz und die Habitualisierung der ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel im Sprechen selbst zum Aufbau dieses kommunikativen Handlungsraums in den sich verändernden Sprache-Sprecher-Sprechen-Konstellationen beitragen. (Bogner 2017: 295)

Es zeichnet sich in der Textstelle ein dynamisches und sprach- bzw. kommunikationsbezogenes Bild interkulturellen Geschehens ab. Doch steht selbst in diesem Zusammenhang weiterhin das „Produkt" (Bogner 2017: 295) im Zentrum.

[3] Eine eingehende kritische Auseinandersetzung mit diesem frühen Interkulturalitätsverständnis findet sich zum Beispiel in Zimmermann (1991). Ebenfalls kritisch fordert Roche (2013: 257) insbesondere mit Blick auf die Fremdsprachendidaktik den „Verzicht auf Verstehen als Bedingung interkulturellen Handelns" und plädiert stattdessen für einen affirmativen Umgang mit Differenzen, wie er ihn im Konzept der Transdifferenz (Breinig/Lösch 2006) angelegt sieht.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Um den obigen Ausführungen gerecht zu werden, täte eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung gut daran, sich zukünftig stärker auf den *Prozess* zu konzentrieren und die damit einhergehenden Umgangsweisen mit den impliziten Regeln sprachlichen Handelns, d.h. deren Aushandlung und Verwerfung sowie ihre metakommunikative Thematisierung speziell in Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Kommunikation, zu untersuchen. Sichtbar werden diese Prozesse auf der sprachlichen Oberfläche, weshalb eine Aufgabe der interkulturellen Linguistik darin bestehen könnte, sich diesen Phänomenen beispielsweise gesprächslinguistisch und unter Berücksichtigung eingangs gewonnener Erkenntnisse zu Handlungskoordination und Dialogizität zu nähern.

b) Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und kommunikationsinhärente Momente der Macht

Zu berücksichtigen wäre dabei, dass soeben geschilderte Prozesse der interkulturellen Überschneidung nicht immer unter gleichberechtigten Bedingungen erfolgen, sondern mit erheblichen Asymmetrien einhergehen können. Dieser Umstand findet in der interkulturellen Linguistik bisher kaum Berücksichtigung. Sowohl Wierlachers frühe Konzeptionen zu Interkulturalität als auch neuere Vorschläge thematisieren vorrangig den ausgeglichenen Austausch in kulturellen Überschneidungssituationen. So plädiert beispielsweise Bogner (2017: 297) unter Bezug auf Ehlich (2009) dafür, eine „kommunikative Ethik zu entwickeln, die den sprachlichen Rechten angemessene Räume eröffnet“ und die Sprache bzw. Sprachlichkeit des Anderen anerkennt. Zwar wird eingeräumt, „dass sich diese Modalität der Kommunikation nicht von selbst quasi natürlich einstellt, sondern eine Leistung aller an der Interaktion Beteiligten darstellt“ (Bogner 2017: 297), dennoch werden kommunikative Machtasymmetrien nicht weiter beleuchtet. Stattdessen wird als Ziel einer Linguistik interkultureller Germanistik festgehalten, die „Bedingungen der Möglichkeit dieser Mehrsprachigkeit und ihre besondere Qualität als eine[…] Verstehenssituation“ (Bogner 2017: 297) auszuloten. Unbestritten ist die geforderte kommunikative Ethik der Anerkennung als Grundlage jeglicher und insbesondere mehrsprachiger Kommunikation wünschens- und erstrebenswert. Doch führen beispielsweise die Ausführungen zum Interlanguage-Modell vor Augen, dass damit in der kommunikativen Praxis nicht immer zu rechnen ist. Stattdessen ist davon auszugehen, dass Kommunizierende mit relativ einseitigen Erwartungen der Anpassung an eine diffuse Vorstellung von ‚muttersprachlicher‘ Kommunikation konfrontiert werden, die einer ausgeglichenen Etablierung neuer Kommunikationsräume im Sinne einer kommunikativen Ethik der Anerkennung diametral gegenüberstehen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bogners Vorschlag für eine Linguistik der interkulturellen Germanistik ist demnach insofern zu ergänzen, als verstärkt auch solche Faktoren zu berücksichtigen sind, die gleichberechtigter Kommunikation entgegenstehen. Anzusetzen wäre beispielsweise bei der Frage, wie sich erwähnte Asymmetrien in der kommunikativen Praxis konkret zeigen. Darüber hinaus ist danach zu fragen, woraus sich Erwartungshaltungen wie die der einseitigen Anpassung an die Kommunikation der ‚Muttersprachler' speisen. Ein wichtiges Schlagwort ist hierfür der „Mythos des *native speaker*" (Busch 2021: 89; Hervorh. i. Orig.), der die sprachideologischen Diskurse vor allem in Europa und anderen Teilen der ‚westlichen' Welt bestimmt. Die Analyse der Wechselwirkungen zwischen verfestigten metapragmatischen Diskursen auf der Makroebene und dem kommunikativen Sprachgebrauch auf der Mikroebene zählt aktuell zu einer verstärkt vorgebrachten Forderung in der Sprachideologieforschung (vgl. Busch 2019: 130; Spitzmüller 2013; Spitzmüller/Busch/Flubacher 2021). Anknüpfungen daran könnten der interkulturellen Linguistik dabei helfen, stärker als bisher mit einem an Mehrsprachigkeit gekoppelten Interkulturalitätsbegriff zu operieren und dabei Fragen der kommunikationsinhärenten Macht die Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die ihnen gebührt.

c) Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und emotional-soziales Konfliktpotenzial

Für den dritten Punkt sei nochmals an Reichertz' Kommunikationsverständnis erinnert, wonach Kommunikation im Kern zwei Funktionen erfüllt: die Handlungskoordination und die Koorientierung im sozialen Raum. Beide sind eng aneinandergebunden und bedingen sich gegenseitig. Während die vorangehenden Ausführungen zur sprachlich-kommunikativen Bedingtheit von Interkulturalität vor allem die Ausgestaltung der Handlungskoordination in mehrsprachiger Kommunikation betreffen, blieb die Frage nach den daraus folgenden Konsequenzen für Koorientierung im sozialen Raum bisher weitestgehend offen. Dass dies auch für viele andere Arbeiten im Bereich der interkulturellen Linguistik gilt, verwundert insofern, als doch Reichertz' Kommunikationstheorie zeigt, dass die Dar- bzw. Feststellung von Identitäten sowie die Konstruktion sozialer Wirklichkeit im höchsten Maß von „historisch und sozial entstandene[n] […] Praktiken, Routinen, Rahmen, Gattungen und Regeln" (Reichertz 2009: 73) abhängig ist. Ist das damit einhergehende implizite Normengefüge u.U. nicht bekannt (s. Interlanguage-Modell) oder verliert dieses an Verbindlichkeit (s. Lingua-Franca- und Lingua-Receptiva-Modell), drängt sich die Frage auf, welche Mechanismen stattdessen orientierungsstiftende Funktionen übernehmen und welche Konsequenzen sich daraus für die Ausgestaltung von „Identität, Wirklichkeit und eine[r] bestimmte[n] Form der Beziehung zu Anderen" (Reichertz 2012: 250) ergeben.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Einen ersten Zugriff auf diese Frage erlauben Überlegungen aus der Xenologie und hier v.a. die Ausführungen zu den sog. Xenismen, die Ehlich (1986) bereits vor über 30 Jahren vorlegt. Es handelt sich dabei um „solche sprachlichen Produktionen, die sich außerhalb des sprachlichen Systems bewegen, aber in sprachliche Realisierungen eben dieses Systems eingebettet sind" (Ehlich 1986: 50). Des Weiteren stellen Xenismen jedoch auch eine Zuschreibungskategorie dar, die dann entsteht, wenn erwähnte Abweichungen von den Kommunikationspartner*innen als auffällig bzw. fremd wahrgenommen werden. Schließlich ist zu ergänzen, dass sich derartige Kategorisierungen nicht nur auf die sprachlichen Produktionen selbst, sondern auch auf die sie vorbringenden Kommunizierenden beziehen. Denn „[d]erjenige, der den Xenismus produziert, gerät dadurch sozusagen schlagartig in die Kategorie des Fremden" (Ehlich 1986: 50-51), sodass der sprachliche „Fremdheitsausweis" (Ehlich 1986: 50) zur Einordnung auch der Person als fremd führt. Es ist davon auszugehen, dass eben dieser Vorgang gängige Mechanismen der Koorientierung im sozialen Raum ergänzt, wenn nicht sogar überlagert. Eine Folge kann die Konfrontation mit „*Fremdheitsstereotypen*" (Albrecht 2003: 236; Hervorh. i. Orig.) und „[a]ffektiv besetzte[n] Wahrnehmungsmuster[n]" (Albrecht 2003: 237) sein, die – abhängig von der Einstellung des Gegenübers – von eher exotistisch-interessierten über ethnozentristische bis hin zu offen xenophoben Haltungen reichen (vgl. Albrecht 2003: 237). Deutlich wird, dass unter oben geschilderten Umständen an die Stelle gängiger Mechanismen der kommunikativen Konstruktion von Identitäten reduktionistische Kategorisierungen treten können. Aufgrund ihres stereotypisierenden Gehalts ist davon auszugehen, dass diese sich nicht nur in der unmittelbaren Kommunikationssituation, sondern auch in Bezug auf weitere gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten nachteilig auswirken.

Damit gestaltet sich die Auseinandersetzung mit derartigen Zuschreibungen auf der sprachlichen Oberfläche und deren Auswirkungen auf den Kommunikationsverlauf als weiteres drängendes Feld für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung. Denkbar hierfür sind beispielsweise Untersuchungen im Anschluss an das Konzept des *doing culture* nach Günthner (2012), da dieses genau solche sprachlichen Äußerungen fokussiert, die als Quelle kultureller Selbst- und Fremdpositionierungen einzuschätzen sind. Während damit die interaktive Aushandlung von Zugehörigkeiten sicherlich gut zu erfassen ist, bleibt eine weitere nicht zu unterschätzende Seite derartiger Zuschreibungen jedoch eher unterbelichtet, nämlich damit zusammenhängende Prozesse gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion sowie das ebenfalls davon beeinflusste emotionale Erleben der eigenen Sprachen. Hierfür wiederum bietet das Konzept des Spracherlebens nach Busch (2010; 2012; 2021) vielversprechende Impulse. Dieses basiert auf dem Konzept des sprachlichen Repertoires nach Gumperz (1964) und zielt darauf ab, die individuelle und gesellschaftliche Dimension von Mehrsprachigkeit entlang der Achsen „*Selbst-*

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

wahrnehmung und Fremdwahrnehmung", „*Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit*" und „*sprachliche[…] Macht oder Ohnmacht*" (Busch 2021: 21; Hervorh. i. Orig.) zu verbinden. Dabei fragt es danach,

> wie Menschen in mehrsprachigen Zusammenhängen ihre Sprachlichkeit wahrnehmen und bewerten und welche Erfahrungen, Gefühle oder Vorstellungen sie damit verbinden. Oder andersherum gesagt: wie sie sich – gegenüber anderen oder sich selbst – in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen. (Busch 2010: 58)

Mit dem Konzept des Spracherlebens lässt sich demnach der Fokus auf Fragen gesellschaftlicher Teilhabe, aber auch der mit den verschiedenen Sprachen mehrsprachiger Personen verbundenen Gefühle richten. Eine Öffnung für derartige Zugänge und Fragen ist als besonders gewinnbringend einzuschätzen, vermag sie die sprachbezogene Interkulturalitätsforschung doch um die bislang kaum berücksichtigten Komponenten emotionaler wie sozialer Konfliktpotenziale zu erweitern und an die neuere subjektzentrierte Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Purkarthofer/Flubacher 2022) anzuschließen.

5. Schlussbemerkungen

Ausgehend von einem groben Aufriss zum aktuellen Stand theoretisch-programmatischer Forschung in der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik beschäftigte sich der vorliegende Beitrag mit den Verflechtungsweisen von Sprache und Kultur in der Kommunikation. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage diente als Grundlage zur systematischen Erfassung der Spezifika von Kommunikation unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Das Ziel dieser Bemühungen bestand schließlich darin, auf Desiderate für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung aufmerksam zu machen und damit einhergehend zentrale Problemfelder einer Linguistik der Interkulturalität zu benennen.

Zunächst wurden auf Grundlage von Reichertz (2009; 2012) und Linke (2016) die Eckpfeiler einer kohärenten Theorie kommunikativen Handelns erarbeitet. Dadurch konnten die Brennpunkte der Verflechtung von Sprache und Kultur im kommunikativen Wechselspiel aus Stabilität und Wandel verortet werden. Dieses wiederum ist durch die implizite Normativität sprachlichen Handelns sozial gerahmt und wird gleichzeitig von den einzelnen Kommunizierenden durch deren Sinn für Angemessenheit geleitet. Unter diesen Voraussetzungen sind schließlich Handlungskoordination sowie Koorientierung im sozialen Raum und somit Kommunikation im Sinne der Lösung gemeinsamer Handlungsprobleme möglich.

Daran anschließend wurde gezeigt, dass sich Kommunikation in mehrsprachigen Kontexten zwar ebenfalls durch die beschriebenen Charakteristika auszeichnet, zusätzlich jedoch Spezifika aufweist, welche die primär einsprachige

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kommunikation fokussierenden Theorien von Reichertz (2009; 2012) und Linke (2016) nicht erfassen. Diese Spezifika speisen sich insbesondere daraus, dass die impliziten Regeln sprachlichen Handelns in mehrsprachigen Konstellationen z.T. an Gültigkeit verlieren, wodurch auch der Sinn für Angemessenheit als Bezugspunkt für die Kommunizierenden an Selbstverständlichkeit einbüßt. Stattdessen sind diese mit zusätzlichen Anforderungen konfrontiert. Dazu zählen der kreative und flexible Umgang mit Normen in der Lingua-Franca-Kommunikation, der ebenfalls flexible Umgang mit Normen und die Notwendigkeit der Metakommunikation in Lingua-Receptiva-Settings oder aber auch die größtmögliche Anpassung ‚fremdsprachlich' Kommunizierender an die kommunikativen Erwartungen der ‚Muttersprachler' im Interlanguage-Modell.

Basierend auf dieser systematischen Erfassung ergeben sich für eine eng an Mehrsprachigkeit gebundene Interkulturalitätsforschung verschiedene Desiderata, die sich gemeinsam mit davon ableitbaren möglichen Problemfeldern einer Linguistik der Interkulturalität folgendermaßen ausgestalten: 1) Während mit Interkulturalität traditionell v.a. Verstehenssituationen, Perspektiverweiterungen oder die Integration neuer Deutungsstrukturen in eigene Wissensbestände verbunden ist, sollte der Begriff zukünftig verstärkt prozessorientiert gedacht werden. Denn aus den obigen Ausführungen ergibt sich, dass die Prozesse der Anpassung und Aushandlung impliziter Regeln sprachlichen Handelns in mehrsprachigen Kontexten einen wesentlichen und bisher zu wenig berücksichtigten Kern von Interkulturalität darstellen. Ein mögliches Betätigungsfeld einer Linguistik der Interkulturalität könnte deshalb in der Rekonstruktion verschiedener Umgangsweisen mit den impliziten Regeln sprachlichen Handelns z.B. in Lingua-Franca-, Lingua-Receptiva- und Interlanguage-Kommunikation bestehen. 2) Zudem gilt es, zukünftig im Zusammenhang mit Interkulturalität verstärkt die herausgearbeiteten kommunikativen Machtasymmetrien zu berücksichtigen. Wie v.a. im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Interlanguage-Modell deutlich wurde, können diese das Kommunikationsgeschehen nachhaltig und – v.a. für sprachlich Schwächere – nachteilig beeinflussen. Bislang erhalten diese Tendenzen in Vorschlägen einer eng an Mehrsprachigkeit gebundenen Interkulturalitätsforschung zu wenig Aufmerksamkeit, da diese sich v.a. den Voraussetzungen der kommunikativen Ethik der Anerkennung widmet. Auch wenn deren Wert unbestritten ist, wird als weiteres Problemfeld einer Linguistik der Interkulturalität die Auseinandersetzung mit kommunikativen Machtasymmetrien, wie sie beispielsweise auf der sprachlichen Oberfläche in Interaktionen auftreten, vorgeschlagen. Im Zuge dessen sollten zudem damit einhergehende Wechselwirkungen zwischen sprachideologischen bzw. sprachpolitischen Diskursen und dem kommunikativ-interaktiven Sprachgebrauch berücksichtigt werden. 3) Schließlich gilt es, Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und der kommunikativen Konstruktion von sozialer Welt und Identitäten aufzudecken. Da diese Frage über rein sprachwis-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

senschaftliche Problemfelder hinausgeht, bleibt sie in den oben angeführten Zugängen zu Mehrsprachigkeit unterbelichtet. Es wird deshalb ein engeres Zusammenwirken der Interkulturalitäts- und der neueren subjektzentrierten Mehrsprachigkeitsforschung z.B. unter Rückgriff auf das Konzept des Spracherlebens vorgeschlagen. Davon sind nicht zuletzt produktive Anregungen für Untersuchungen zum interkulturellen Konfliktpotenzial auf sozialer wie subjektbezogen-emotionaler Ebene zu erwarten.

Literatur

Albrecht, Corinna (2003): Fremdheit. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 232-238.

Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl/Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin, S. 376-393.

Auer, Peter (2000): Die Linguistik auf dem Weg zur Kulturwissenschaft? In: Freie Universitätsblätter 39, H. 147, S. 55-68.

Bakhtin, Mikhail M. (1986): Speech Genres and Other Late Essays. Ed. By Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin.

Benitt, Nora/Koch, Christopher/Müller, Katharina/Saage, Sven/Schüler, Lisa (Hg.; 2014): Kommunikation – Korpus – Kultur. Ansätze und Konzepte einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Trier.

Bergerová, Hana/Schiewer, Gesine Lenore/Schuppener, Georg (Hg.; 2017): Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik im Spannungsfeld interkultureller Vielfalt. In: Aussiger Beiträge 11.

Bogner, Andrea (2017): Vom Paradox fremdsprachlicher Kommunikation zur Potentialität mehrsprachiger Räume. In: Corinna Albrecht/Andrea Bogner (Hg.): Tischgespräche. Einladung zu einer interkulturellen Wissenschaft. Bielefeld, S. 289-302.

Bolten, Jürgen (2020): Interkulturalität neu denken. Strukturprozessuale Perspektiven. In: Hans W. Giessen/Christian Rink (Hg.): Migration, Diversität und kulturelle Identitäten. Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Stuttgart, S. 85-104.

Breinig, Helmbrecht/Lösch, Klaus (2006): Transdifference. In: Journal for the Study of British Cultures 13, H. 2, S. 105-122.

Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 40, H. 160, S. 58-82.

Busch, Brigitta (2019): Sprachreflexion und Diskurs. Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Gerd Antos/Thomas Niehr/Jürgen Spitzmüller (Hg.): Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit. Berlin/Boston, S. 107-139.

Busch, Brigitta (2021): Mehrsprachigkeit. 3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Busse, Dietrich (2016): Einführung. Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Sprachwissenschaft. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 645-661.

Busse, Dietrich/Niehr, Thomas/Wengeler, Martin (Hg.; 2005): Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Linguistik. Tübingen.

Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Ernest W. B. Hess-Lüttich (Hg.): Integration und Identität. Soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern. Tübingen, S. 43-54.

Ehlich, Konrad (2006): Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 kurze Reflexionen zu einem reflexionsresistenten Thema. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 1/2, S. 50-63.

Ehlich, Konrad (2009): Modalitäten der Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 50, S. 7-32.

Földes, Csaba (2003): Interkulturelle Linguistik. Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata. Wien.

Földes, Csaba (2007): Prolegomena zu einer inter- bzw. transkulturellen Linguistik: Gegenstandsfeld, Leitbegriffe und Methoden. In: Csaba Földes/Gerd Antos (Hg.): Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung. Beiträge der internationalen Tagung im Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém, 7.-9. Oktober 2004. München, S. 59-92.

Földes, Csaba (2009): Black Box ‚Interkulturalität'. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Wirkendes Wort 59, H. 3, S. 503-525.

Földes, Csaba (Hg.; 2014): Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik. Tübingen.

Földes, Csaba (Hg.; 2017): Interkulturelle Linguistik als Forschungsorientierung in der mitteleuropäischen Germanistik. Tübingen.

García, Ofelia/Li, Wei (2014): Translanguaging. Language, Bilingualism and Education. Basingstoke/New York.

Gardt, Andreas (2003): Sprachwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Ulrike Haß/Christoph König (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik von 1960 bis heute. Göttingen, S. 271-288.

Gardt, Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.; 1999): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin/New York.

Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: American Anthropologist 66, S. 137-153.

Günthner, Susanne (2012): „Doing Culture" – Kulturspezifische Selbst- und Fremdpositionierungen im Gespräch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 38, S. 30-48.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Günthner, Susanne (2016): Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Gesprächsforschung. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 809-817.

Günthner, Susanne/Linke, Angelika (2006a): Einleitung. Linguistik und Kulturanalyse. Ansichten eines symbiotischen Verhältnisses. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 1-2, S. 1-27.

Günthner, Susanne/Linke, Angelika (Hg.; 2006b): Linguistik und Kulturanalyse [Themenheft]. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 1-2.

Heimböckel, Dieter/Weinberg, Manfred (2014): Interkulturalität als Projekt. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 5, H. 2, S. 119-144.

Hermanns, Fritz (2003): Interkulturelle Linguistik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 363-373.

Hornscheidt, Antje (Hg.; 2003): Kulturanalyse in der Linguistik. Ist Linguistik eine Kulturwissenschaft? [Themenheft]. In: Linguistik online 14, H. 2; online unter: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/201 [Stand: 3.3.2023].

Hülmbauer, Cornelia (2014): A Matter of Reception. ELF and LaRa Compared. In: Applied Linguistics Review 5, H. 1, S. 273-295.

Jäger, Ludwig (2006): „ein nothwendiges Uebel der Cultur". Anmerkungen zur Kulturwissenschaftlichkeit der Linguistik. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, H. 1/2, S. 28.49.

Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hg.; 2016): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston.

Janich, Nina (2004): Die bewusste Entscheidung. Eine handlungsorientierte Theorie der Sprachkultur. Tübingen.

Janich, Nina (2013): Sprachreflexion als Mittel der Aufklärung und Sprachkultivierung. Von der Sprachkritik zur Sprecherkritik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 69, H. 4, S. 356-373.

Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.; 2008): Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kognitiver Prägung. Berlin/New York.

Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (2013): Es gibt kein Falsches im Angemessenen. Überlegungen zu einem sprachkritischen Analysemodell. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60, H. 4, S. 300-320.

Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen (2016): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin/Boston.

Kramsch, Claire (2018): Trans-Spatial Utopias. In: Applied Linguistics 39, H. 1, S. 108-115.

Kuße, Holger (2012): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung. Göttingen.

Künkel, Veronika Elisabeth (2021): Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven. Berlin.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Linke, Angelika (2016): Einführung. Kommunikation und Kulturalität. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 351-368.

Linke, Gabriele (2005): Kulturwissenschaft und Linguistik. In: Klaus Stierstorfer/Laurenz Volkmann (Hg.): Kulturwissenschaft Interdisziplinär. Tübingen, S. 193-210.

Metten, Thomas (2014): Kulturwissenschaftliche Linguistik. Entwurf einer Medientheorie der Verständigung. Berlin/Boston.

Neuland, Eva (2013): Interkulturalität – immer noch eine Herausforderung für Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten 2, H. 2, S. 161-172.

Niehr, Thomas (2015): Angemessenheit. Eine Kategorie zwischen Präskriptivismus und Inhaltsleere? In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 22, H. 2, S. 101-110.

Purkarthofer, Judith/Flubacher, Mi-Cha (Hg.; 2022): Speaking Subjects in Multilingualism Research. Biographical and Speaker-centred Approaches. Bristol/Jackson.

Raster, Peter (2002): Perspektiven einer interkulturellen Linguistik. Von der Verschiedenheit der Sprachen zur Verschiedenheit der Sprachwissenschaften. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien.

Raster, Peter (2008): Grundpositionen interkultureller Linguistik. Nordhausen.

Rehbein, Jochen/ten Thije, Jan D./Verschik, Anna (2012): Remarks on the Quintessence of Receptive Multilingualism. In: International Journal of Bilingualism 16, H. 3, S. 248-264.

Reichertz, Jo (2009): Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wiesbaden.

Reichertz, Jo (2012): Kommunikation. Vom Verstehen zur Wirkung. Eine pragmatistische Positionierung. In: Joachim Renn/Gerd Sebald/Jan Weyand (Hg.): Lebenswelt und Lebensform. Zum Verhältnis von Phänomenologie und Pragmatismus. Weilerswist, S. 247-271.

Renn, Joachim (2004): Perspektiven einer sprachpragmatischen Kulturtheorie. In: Friedrich Jaeger/Jürgen Straub (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart/Weimar, S. 430-448.

Renn, Joachim (2008): Performative Kultur. Zur methodischen Bezugnahme auf einen flüchtigen Gegenstand. In: Hamid Reza Yousefi/Klaus Fischer/Regine Kather/Peter Gerdsen (Hg.): Wege zur Kultur. Gemeinsamkeiten – Differenzen – Interdisziplinäre Dimensionen. Nordhausen, S. 97-126.

Renn, Joachim (Hg.; 2014a): Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen I. Bielefeld.

Renn, Joachim (2014b): Performative Kultur und sprachpragmatische Soziologie. In: ders. (Hg.): Performative Kultur und multiple Differenzierung. Soziologische Übersetzungen I. Bielefeld, S. 13-50.

Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation. Tübingen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schiewer, Gesine Lenore (2010): Sprach- und Literaturwissenschaft in den internationalen ‚Wissenskulturen'. Germanistik an der Schnittstelle neuer Ansätze in der Wissens- und Techniksoziologie. In: Journal of Literary Theory 4, H. 1, S. 99-120.

Schneider, Jan Georg (2005): Zur Normativität von Sprachregeln. Ist Sprechen regelgeleitetes Handeln? In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 33, H. 1, S. 1-24.

Schneider, Jan Georg (2009): Sprachkompetenz als Sprachspielkompetenz. In: Mareike Buss/Stephan Habscheid/Sabine Jautz/Frank Liedtke/Jan Georg Schneider (Hg.): Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. Paderborn, S. 59-78.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10, H. 3, S. 209-241.

Selinker, Larry (2014): Interlanguage 40 Years on. Three Themes from here. In: Han, Zhaohong/Tarone, Elaine (Hg.): Interlanguage. Forty Years Later. Amsterdam, S. 221-246.

Spitzmüller, Jürgen (2013): Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. In: Zeitschrift für Diskursforschung 1, H. 3, S. 263-287.

Spitzmüller, Jürgen/Busch, Brigitta/Flubacher, Mi-Cha (2021): Language Ideologies and Social Positioning. The Restoration of a "Much Needed Bridge". In: International Journal of the Sociology of Language 272, H. 1, S. 1-12.

ten Thije, Jan D. (2016): Intercultural Communication. In: Ludwig Jäger/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel Weber/Simone Heekeren (Hg.): Sprache – Kultur – Kommunikation. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. Berlin/Boston, S. 581-594.

Wengeler, Martin (Hg.; 2006): Linguistik als Kulturwissenschaft. Hildesheim/Zürich/New York.

Wengeler, Martin/Ziem, Alexander (Hg.; 2018): Diskurs, Wissen, Sprache. Linguistische Annäherungen an kulturwissenschaftliche Fragen. Berlin/Boston.

Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 257-264.

Wierlacher, Alois/Hudson-Wiedenmann, Urula (2000): Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation. In: Alois Wierlacher (Hg.): Kulturthema Kommunikation. Konzepte, Inhalte, Funktionen. Möhnsee, S. 219-232.

Wittgenstein, Ludwig (1984 [1953]): Werkausgabe in 8 Bänden. Band I: Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a.M.

Zimmermann, Peter (Hg.; 1991): „Interkulturelle Germanistik". Dialog der Kulturen auf Deutsch? 2. ergänzte Auflage. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

II. Schlaglichter: Interkulturell-linguistische Perspektiven auf Sprache und Kontexte ihrer Vermittlung

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Multimodale Metaphern in der Werbung: Der Einfluss von individuellen und soziokulturellen Faktoren auf die Wahrnehmung von Humor

Laura Lemarque, Ferran Suñer, Françoise Gallez, Manon Hermann

Abstract: Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit dem Einfluss konzeptueller und soziokultureller Faktoren auf die Verarbeitung multimodaler Metaphern in Werbekampagnen. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung bewerteten insgesamt 51 ProbandInnen mit Deutsch als Fremdsprache aus zwei verschiedenen Kulturräumen (L1 Chinesisch und L1 Französisch) den intendierten Humor von deutschsprachigen Werbungen und kommentierten dabei die Elemente, die das Verständnis dieser Metaphern erleichtert bzw. erschwert hatten. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl das erforderliche Vorwissen (universelles vs. kulturspezifisches Wissen) als auch der L1-Hintergrund und das Sprachniveau in der L2 das Verständnis von multimodalen Metaphern und die Wahrnehmung des Humors beeinflussen.

Abstract: This study investigates the influence of conceptual and sociocultural factors on the processing of multimodal metaphors in the context of advertising campaigns. A total of 51 participants with German as a foreign language from two different cultural areas (L1 Chinese and L1 French) evaluated the intended humor of German-language advertisements and commented on the elements that facilitated or hindered comprehension. The results show that both the required prior knowledge (universal vs. culture-specific knowledge) and the L1 background and language level in the L2 influence the comprehension of multimodal metaphors and the perception of humor.

Title: Multimodal Metaphors in Advertising: The Influence of Individual and Socio-cultural Factors on the Perception of Humor

Keywords:
Humorwahrnehmung, multimodale Metapher, Werbung, Metaphernverarbeitung
Humor, Multimodal Metaphor, Advertising, Metaphor Processing

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1. Einleitung

Mit der raschen Entwicklung der Marktwirtschaft ist die Werbung ein wichtiger Bestandteil unseres Alltags geworden, sei es im Stadtbild, im Fernsehen, im Internet oder in den sozialen Medien. Da wir in einer globalisierten Welt leben, hat sich die länderübergreifende Verbreitung von Werbung zu einem wichtigen Prozess des Kulturtransfers entwickelt, über den verschiedene Werte und Konzepte (durch die jeweiligen Marken) in unterschiedliche Zielkulturen exportiert werden können (Valdés 2013). In diesem Kontext hat sich der Einsatz von Humor als produktive Strategie erwiesen, um positive Emotionen bei der Zielgruppe zu erzeugen und damit auch die Werbewirksamkeit zu erhöhen. Zu diesem Zweck werden Metaphern besonders häufig eingesetzt, weil sie durch die Verknüpfung des beworbenen Produkts mit einem scheinbar inkompatiblen Konzept einen humorvollen Effekt bewirken (Attardo 2015). Es handelt sich hier meist um sogenannte ‚multimodale Metaphern', bei denen sprachliche Symbole mit Bildern, Klängen, Musik, Gesten usw. kombiniert werden (Forceville 2016; 2017). Ein Beispiel dafür wäre das Titelblatt der Zeitschrift *The Time*, auf dem Donald Trump als Braut verkleidet ist und die Schlagzeile *The Russian bride of the year* zu lesen ist (Abb. 1):

Abb. 1: Titelblatt der Time (Daily candid news 2017)

Mit dieser Metapher werden die engen Beziehungen zwischen Trump und Putin auf eine ironische Weise als Vermählung evoziert. Das Verständnis solcher multimodalen Metaphern und die damit verbundene Wahrnehmung von Humor können jedoch besonders erschwert werden, wenn es sich um eine für das Zielpublikum fremde Sprache handelt. Die Verarbeitung solcher linguistischen Stimuli bedarf nämlich der Hinzuziehung umfangreicher soziokultureller

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Wissensbestände über Werte, Annahmen, Denk- und Empfindungsweisen. Der vorliegende Beitrag präsentiert eine empirische Studie, die die Verarbeitung von humorvollen Metaphern in der Fremdsprache sowie die Rolle soziokulturellen Wissens untersucht. Darüber hinaus möchte dieser Artikel einen Beitrag zur interdisziplinären und kulturvergleichenden Erforschung des Humoreinsatzes in Werbeanzeigen und somit zu einer Linguistik der Interkulturalität leisten.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: In Abschnitt 2 werden die theoretischen Grundlagen zur Erforschung des Humors aus der Sicht verschiedener benachbarter Disziplinen dargelegt; Abschnitt 3 stellt die wichtigsten empirischen Befunde aus dem Bereich der Metaphernforschung mit besonderem Schwerpunkt auf die individuellen und soziokulturellen Einflussfaktoren. Nachdem in Abschnitt 4 das Ziel der empirischen Studie und die Forschungsfragen formuliert werden, präsentiert Abschnitt 5 die Ergebnisse und die dazugehörenden deskriptiven und inferenzstatistischen Analysen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion und einem Ausblick ab (Abschnitt 6).

2. Humorforschung zwischen Linguistik und Psychologie

Der vorliegende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, warum bestimmte linguistische Stimuli als humorvoll wahrgenommen werden. Zu diesem Zweck wird auf Ansätze aus den Bereichen der Linguistik und der Psychologie zurückgegriffen (u.a. Attardo 2015; Attardo/Raskin 1991; Dore 2015; Kyratzis 2003; Martin 2007; Müller 2015; Oring 2003; Raskin 1985). Diese Ansätze fokussieren hauptsächlich die Wechselwirkung zwischen Sprache und Kognition im Kontext und sind daher mit kognitionslinguistischen Ansätzen zur Metapher (siehe Abschnitt 4) gut vereinbar (siehe Attardo 1994 für einen umfangreichen Literaturüberblick über die Humorforschung in benachbarten Disziplinen wie Philosophie und Literaturwissenschaft).

Frühere Ansätze wie die *Incongruity Theory* (Humor als Ergebnis einer wahrgenommenen Inkongruenz, Morreall 1987) oder die *Relief Theory* (Humor als Ergebnis von psychischer Energie durch bestimmte Reize, Spencer 1963) definieren Humor aus vorwiegend psychologischer Sicht:

> A broad term that refers to anything that people say or do that is perceived as funny and tends to make others laugh, as well as the mental processes that go into both creating and perceiving such an amusing stimulus, and also the affective response involved in the enjoyment of it. (Martin 2007: 5)

Die *Incongruity Theory* (Morreall 1987) genießt eine höhere Akzeptanz, weil sie vergleichsweise mehr Humorarten beschreiben kann und daher breiter anwendbar ist (vgl. Cundall 2007: 203). Dabei werden zwei Komponenten eines Witzes unterschieden, nämlich eine Einführung („setup“) und eine Pointe („punch line“), und der witzige Aspekt wird dadurch erzeugt, dass beide Be-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

standteile in einem inkonsistenten Verhältnis zueinander stehen (Inkongruenz): Es entsteht durch die Inkompatibilität von Informationen aus dem „setup" und der „punch line" ein Überraschungseffekt, der Lachen beim Rezipienten hervorrufen kann – und zwar vor allem wenn dieser den zugrundeliegenden kognitiven Mechanismus erkennt (vgl. Martin 2007). Dies lässt sich am folgenden Bespiel besonders gut erkennen:

(1) *Ein Tourist auf der Suche zum langersehnten Konzert der Wiener Philharmoniker: „Entschuldigen Sie bitte! Wie komme ich zu den Philharmonikern?" Antwort des Passanten: „Üben, üben, üben!"* (Deutsch-lernen o.J.)

Ein Tourist fragt nach dem Weg zum Gebäude, in dem die Wiener Philharmoniker spielen („setup"). Die Antwort, bzw. die „punch line", entspricht dennoch keiner Wegbeschreibung und erscheint daher als inkonsistent, wodurch ein gewisser Überraschungseffekt entsteht. Daraufhin wird nach einer Verbindung zwischen den beiden Aussagen gesucht. Es wird dann klar, dass sich die Antwort nicht auf den Ort bezieht, an dem die Philharmoniker spielen, sondern darauf, wie man in dieses Orchester aufgenommen werden kann.

Die *Incongruity Theory* (Morreall 1987) und die *Relief Theory* (Spencer 1963) kontrastieren mit neueren Ansätzen, die eine stärker geprägte linguistische Orientierung aufweisen, wie die *General Theory of Verbal Humor* (GTVH) von Attardo (2020). Darin unterscheidet Attardo (2017) insgesamt sechs Beschreibungsparameter, sogenannte „knowledge resources" (‚Wissensressourcen'; ab hier ‚KR'), die zwar unabhängig voneinander sind, aber zum verbalen Humor beitragen und einen unterschiedlichen Abstraktionsgrad haben. Die Sprache bildet die erste und am wenigsten abstrakte KR. Sie beinhaltet eine linguistische Beschreibung des Witzes anhand seiner phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Merkmale (vgl. Attardo 2017: 128). Die narrative Strategie stellt die zweite KR dar und bezieht sich auf das Genre des humoristischen Textes und den Aufbau des Textes (Attardo 2008; 2017). Die dritte KR ist das Zielobjekt bzw. die Zielperson des Witzes, während die vierte KR als die Situation aufgefasst wird, in der der Witz kontextuell situiert ist. Die fünfte KR besteht im logischen Mechanismus, anhand dessen die Inkongruenz aufgelöst wird. Die sechste und letzte KR ist die Skript-Opposition, die erstmals von Raskin (1985) in der sogenannten *Script-Based Semantic Theory Of Humour* (SSTH) vorgestellt wurde. Diese Opposition wird als eine Überlappung von zwei Skripten beschrieben, die sich gegenseitig widersprechen und folglich Humor provozieren. Attardo (1994) übernimmt dieses Konzept von Raskin (1985), präzisiert jedoch, dass die Opposition nicht unbedingt einen humorvollen Hintergrund schafft. Insgesamt beschreibt Attardo (2017) die Skript-Opposition folgendermaßen:

> Each humorous text will instantiate one very abstract Script Opposition in a very concrete text-specific opposition, which will generally require at least one of the scripts in the

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

> opposition to be explicitly stated in the text and the other to be directly or at least easily retrievable inferentially/abductively from the text. (Attardo 2017: 134)

Weiterhin postuliert die GTVH, dass die sechs verschiedenen KR einer gewissen Hierarchie folgen, die es erlaubt zu bestimmen, inwieweit zwei Witze als unterschiedlich wahrgenommen werden: Unterscheiden sich zwei Witze lediglich auf der Ebene der Sprache, dann werden diese als Exemplare derselben Kategorie empfunden (z.B. Witze über zwei verschiedene Länder); unterscheiden sich zwei Witze jedoch in Bezug auf die Skript-Opposition (z.B. Witze über Sex und Witze über die Sachsen), dann werden diese tatsächlich als sehr unterschiedlich empfunden (Attardo 2017).

3. Humorvolle Metaphern in der Sprach- und Kulturvermittlung

Mit der *Conceptual Metaphor Theory* (CMT) haben Lakoff/Johnson (1980) einen Paradigmenwechsel in der Beschreibung von Metaphern eingeführt, und zwar werden Metaphern seitdem als ein zentrales Element menschlicher Kognition betrachtet. Dabei werden Metaphern als die Übertragung von konzeptuellem Inhalt von einer Quellendomäne auf eine Zieldomäne definiert. Die CMT wurde später von vielen anderen Ansätzen ergänzt und weiterentwickelt. So erkennen Fauconnier/Turner (2008) in ihrer *Blended Theory* die Entstehung von Merkmalen an, die weder in der Quellen- noch in der Zieldomäne vorhanden sind. Die Emergenz neuer Merkmale kommt u.a. durch Inferenzen aus dem Kontext und die Verarbeitung von linguistischen Stimuli zustande, die in etwas ungewöhnlicher bzw. kreativer Weise verwendet werden, wie es beim Einsatz von linguistischem Humor in Werbeanzeigen oft der Fall ist (Grady/Oakley/Coulson 1999). Das folgende Beispiel zeigt, wie den Konzepten *Bett* und *Wecker* (Zieldomänen) Eigenschaften des Menschen (Quellendomäne) durch Metaphorisierung zugewiesen werden (EIN BETT/WECKER IST EIN MENSCH):

> (2) *My bed and I love each other more than anything, but the alarm clock just doesn't want to understand.* (Attardo 2015: 92-93)

Das Potenzial von Metaphern, solche Inkongruenzen und damit einen witzigen Effekt zu erzeugen, wurde von mehreren Autoren bemerkt (z.B. Kövecses 2016). In diesem Zusammenhang nennt Kövecses (vgl. 2016: 78) insgesamt neun Arten von Inkongruenzen zwischen Konzepten (z.B. real vs. imaginär, möglich vs. unmöglich, erhaben vs. banal usw.), die durch metaphorische Ausdrücke realisiert werden können. So wird in Beispielsatz (2) die Vorstellung evoziert, dass Objekte Gefühle empfinden können, was die Gegenüberstellung real vs. imaginär illustriert. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwiefern sich Metaphern und Humor unterscheiden (u.a. Kyratzis 2003; Pollio 1996). So besitzen beide eine ähnliche Struktur: Sie greifen auf verschiedene Domänen/Räume ein, die miteinander in (scheinbarem) Widerspruch stehen, etwa *Mensch* und *Bett* in

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(2) und die zwei Bedeutungen von *zu den Philharmonikern kommen* in (1). Dennoch interagieren diese verschiedenen Räume bei Humor und in Metaphern nicht auf die gleiche Weise miteinander (Kyratzis 2003; Müller 2015). Oring (2003) greift auf den Begriff der „appropriate incongruity" zurück, um Metaphern von Humor aus kognitiver Sicht voneinander zu unterscheiden: Während Metaphern stets auf eine (pragmatisch) angemessene Auflösung einer scheinbaren Inkongruenz zwischen zwei konzeptuellen Domänen abzielen, wird Humor dadurch generiert, dass sich die Inkongruenz nicht (pragmatisch) angemessen auflösen lässt. In diesem Zusammenhang werden humorvolle Metaphern als Metaphern beschrieben, deren Inkongruenz nicht völlig aufgelöst wird. Nach Attardo (vgl. 2015: 93) dient der Begriff der humorvollen Metapher als Oberbegriff für eine Vielzahl von Phänomenen, die sich sowohl durch ihre semantischen und pragmatischen Dimensionen (d.h. durch ihre linguistische Realisierung) als auch durch ihre konzeptuellen Prozesse (z.B. durch die Generierung von konzeptueller Inkongruenz) voneinander unterscheiden lassen. Attardo (2015: 92-93) nennt hierzu drei verschiedene Phänomene, die unter den Begriff der humorvollen Metapher fallen: Metaphern, die an und für sich witzig sind (3), Metaphern, die einen inhärent witzigen Referenten beschreiben (4) und Metaphern, die unfreiwillig oder unabsichtlich witzig sind (5):

(3) *My bed and I love each other more than anything, but the alarm clock just doesn't want to understand.*
(4) *As independent as a hog on ice.*
(5) *The red brick wall was the color of a brick-red Crayola crayon.*

Der vorliegende Beitrag wird sich auf die erste Kategorie von humorvollen Metaphern konzentrieren (d.h. Metaphern, die an sich witzig sind, wie in (3)), weil sie für den untersuchten Bereich der Werbung am meisten repräsentativ sind. Angesichts des multimodalen Charakters von Werbung, soll der Fokus dementsprechend auch auf die multimodalen Metaphern gelegt werden. Forceville (2007) hat einen wichtigen Grundstein zur Abgrenzung zwischen monomodalen und multimodalen Metaphern gelegt, indem er beide Typen wie folgt definiert: Während die Quellen- und Zieldomäne in monomodalen Metaphern überwiegend oder ausschließlich in der gleichen Weise wiedergegeben werden (vgl. Forceville 2007: 18), nutzen multimodale Metaphern unterschiedliche Modi wie den Ton, die Musik, das Visuelle, die gesprochene oder geschriebene Sprache (vgl. Forceville 2006: 4). Die multimodalen und monomodalen (verbalen) Metaphern ähneln und unterscheiden sich hinsichtlich mehrerer Aspekte (vgl. Forceville 2007: 25). Erstens sind multimodale Metaphern nicht durch ein Kopulaverb verbunden – im Gegensatz zu monomodalen verbalen Metaphern (EIN BETT/WECKER IST EIN MENSCH), sondern stellen diese Verbindung anhand von Konzepten in unterschiedlichen Modi dar. Zweitens erfordert die Analyse von multimodalen Metaphern weniger Vorstellungskraft, da relevante Details in den verschiedenen Modi sichtbar sind.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Im Gegensatz dazu sind verbale monomodale Metaphern weder mit Ton noch mit Bild versehen, was mehr Vorstellungskraft seitens der Zielgruppe erfordert. Darüber hinaus scheinen multimodale Metaphern durch den Einsatz verschiedener Modi leichter verständlich zu sein als verbale monomodale Metaphern, da sie weniger sprachenspezifisch sind und somit einen universelleren Charakter haben. Durch den Einsatz von Bild, Ton usw. werden bei multimodalen Metaphern letztlich mehr Emotionen übertragen als bei monomodalen verbalen Metaphern (Forceville 2007). Auch wenn sich das konzeptuelle Mapping von der Quellen- auf die Zieldomäne in multimodalen Metaphern nicht anhand eines Kopulaverbs beschreiben lässt (A IST B), ist es dennoch möglich, dieses Mapping zu verbalisieren. Forceville (2007: 30) beschreibt die konzeptuelle Form A IST B als „verbale Übersetzung von der Oberflächenebene". So wäre in Abb. 2 eine Verbalisierung wie HORNBACH IST PROJEKT vorstellbar.

Abb. 2: Werbekampagne für Hornbach

Im Kontext des Fremdsprachenlernens werden die Rezeption und Produktion von durch Metaphern konstruierter Bedeutung als „metaphorische Kompetenz" bezeichnet (vgl. Danesi 2008; Roche/Suñer 2017). Für Lernende stellt sich dies oft als ein schwieriges Unterfangen heraus: Zur Erschließung von Ähnlichkeiten zwischen den Konzepten der Quellen- und der Zieldomäne müssen nämlich nicht nur lexikalische Ressourcen mobilisiert werden, sondern auch soziokulturelles und diskursives Wissen (vgl. Dynel 2009). Dies gilt umso mehr für humorvolle Metaphern, die gerade die Inkongruenz zwischen den Konzepten nutzen, um einen witzigen Effekt zu erzeugen. Vor diesem Hintergrund hat sich die Metaphernforschung der letzten zwei Jahrzehnte verstärkt mit den Faktoren

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

beschäftigt, die den rezeptiven und produktiven Umgang mit Metaphern im Kontext des Fremdsprachenlernens beeinflussen.

So betont Türker (vgl. 2016: 41), dass neben der Notwendigkeit figurativer Sprachkenntnisse in der L1, auch die linguistischen und konzeptuellen Ähnlichkeiten zwischen beiden Sprachen für die Verarbeitung von Metaphern in der L2 entscheidend sind. Zibin (2016) und Suñer (2018) kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Türker (2016) hebt außerdem die Relevanz der Frequenz der Metapher in der L1 für das Verstehen in der L2 hervor. Diese Ergebnisse kontrastieren jedoch mit den Befunden der Studie von De Cock/Suñer (vgl. 2018: 218), nach denen die konzeptuelle Distanz zwischen metaphorischen Ausdrücken in der L2 und deren Äquivalenten das Verständnis nicht zu beeinflussen scheint. Vielmehr geht hervor, dass metaphorische Ausdrücke, für deren Erschließung L2-spezifisches soziokulturelles Wissen erforderlich ist, mehr Verständnisschwierigkeiten bereiten als diejenigen, die sich lediglich körperlichen Erfahrungen bedienen und daher einen universellen Charakter besitzen. Aus dieser Studie ergibt sich ebenfalls, dass der Zugang zu kontextueller Information nur dann das Verständnis von metaphorischen Ausdrücken unterstützt, wenn diese auf L2 spezifischem soziokulturellem Wissen basieren. Es sollte jedoch betont werden, dass diese Ergebnisse nur indirekt für die vorliegende Studie relevant sind, da es sich bei den von De Cock/Suñer untersuchten Metaphern um Tabu-Ausdrücke handelte. Was das Sprachprofil der Lernenden betrifft, so haben Littlemore et al. (vgl. 2014: 143) gezeigt, dass die Produktion von Metaphern sich mit zunehmenden Sprachkenntnissen qualitativ entwickelte, v. a. ab der Niveaustufe B2. Im Gegensatz dazu fanden De Cock/Suñer (vgl. 2018: 216) in ihrer Studie zu metaphorischen Tabu-Ausdrücken keine Korrelation zwischen Lernniveau und Verständnis. Die Autoren fügen jedoch hinzu, dass sich ein Auslandsaufenthalt in einem Land der erlernten Sprache positiv auf das Metaphernverständnis auswirken kann, weil die Lernenden dadurch ihr soziokulturelles Wissen entwickeln.

Die oben dargestellten Studien befassen sich mit der Rezeption von monomodalen Metaphern und lassen multimodale Metaphern außer Acht. Die wenigen bisher durchgeführten empirischen Studien zu multimodalen Metaphern beschränken sich auf deren Verarbeitung in der L1 und verweisen lediglich auf den potenziellen Einfluss der Kultur. So untersuchten Pérez-Sobrino/Littlemore/Houghton (2019) den Einfluss der konzeptuellen Komplexität von multimodalen Metaphern in der Werbung auf die Reaktionszeit, Wertschätzung und wahrgenommene Effizienz der Werbung bei SprecherInnen des Spanischen, Englischen und Chinesischen als L1. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die Interpretationen multimodaler Metaphern je nach Kultur der TeilnehmerInnen unterschiedlich sind. Die Autoren betonen jedoch, dass diese kulturellen Unterschiede oft zu Fehlinterpretationen der Bedeutung der multimodalen Metaphern führen können (vgl. Pérez-Sobrino/Littlemore/Houghton 2019: 996;

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

siehe auch Gil 2018). Der vorliegende Artikel versucht daher, diesen Aspekt durch eine empirische Studie zu vertiefen.

4. Empirische Studie

4.1 Ziel der Studie und Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Befunde will unsere Studie herausfinden, ob bestimmte Aspekte im Kontext des Fremdsprachenlernens systematisch beobachtet werden können. Vor allem soll untersucht werden, inwiefern die Humorwahrnehmung sich durch gewisse Faktoren (wie das Sprachniveau der TeilnehmerInnen, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Auslandserfahrungen) bei der Rezeption von Werbungen mit multimodalen Metaphern in der L2 Deutsch beeinflussen lässt – und zwar auch, wenn diese soziokulturelle Unterschiede aufweisen. Konkret sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

a) Inwiefern wird das Verständnis von humorvollen multimodalen Metaphern in der L2 durch ihren kulturspezifischen Charakter sowie durch das Sprachniveau der Lernenden, deren kulturellen Hintergrund und deren Erfahrungen im deutschsprachigen Ausland beeinflusst?
b) Inwiefern wird die Humorwahrnehmung bei multimodalen Metaphern in der L2 von denselben Aspekten beeinflusst?
c) Inwiefern hängen die Humorwahrnehmung bei multimodalen Metaphern in der L2 und deren Verständnis zusammen?

Diese Forschungsfragen werden in Abb. 3 schematisch dargestellt:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

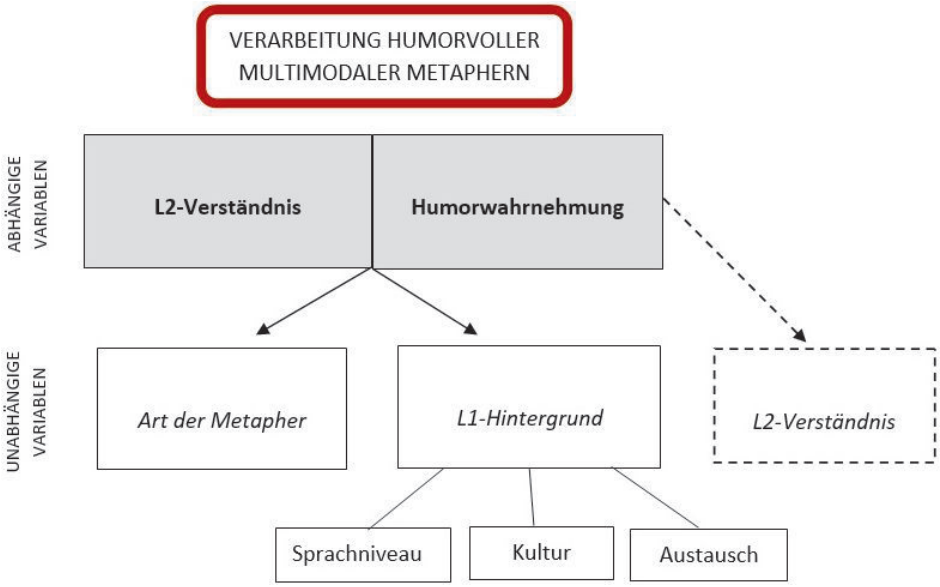

Abb. 3: Schema der abhängigen und unabhängigen Variablen (in Anlehnung an Pérez-Sobrino/Littlemore/Houghton 2019: 969)

4.2 Stichprobe

Der Fragebogen zur Beantwortung der verschiedenen Forschungsfragen wurde an 51 Studierende und akademische MitarbeiterInnen aus zwei verschiedenen kulturellen Hintergründen, nämlich Belgien und China, verteilt. Alle TeilnehmerInnen sind Deutschlernende und sind zwischen 18 und 56 Jahre alt (M = 22.6, SD = 5,202). Es ist jedoch zu beachten, dass es nur eine Person im Alter von 56 Jahren gibt und dass die sonstigen TeilnehmerInnen zwischen 18 und 32 Jahren alt sind. Die Stichprobe ist überwiegend weiblich; nur 8 TeilnehmerInnen sind männlich und eine Person hat sich als „andere" charakterisiert (siehe Tab. 1).

Nationalität	Sprache	Weiblich	Männlich	Andere	Alter
Belgien	Französisch	22	4	0	Zwischen 18 und 32 (und 56)
China	Chinesisch	19	4	1	Zwischen 19 und 29

Tab. 1: Übersichtstabelle der Stichprobe der Hauptstudie (N = 25)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die belgischen TeilnehmerInnen sind alle französischsprachig. Sie schätzten ihr Deutschniveau von A2 bis C1 nach dem CECR (Europarat 2001) ein. Es fällt jedoch auf, dass es eine große Mehrheit von B1- und B2-Niveaus gibt. Bei den chinesischen TeilnehmerInnen reicht das Niveau ebenfalls von A2 bis C1, mit einer Mehrheit von B1 und B2. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen keinen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land realisiert hat und somit nicht länger als zwei Monate mit einer deutschsprachigen Kultur in Berührung gekommen ist. Hier ist jedoch die Verteilung in beiden Gruppen sehr unterschiedlich: In der belgischen Stichprobe haben 12 (von 25) TeilnehmerInnen/ProbandInnen einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land verbracht und in der chinesischen Gruppe nur 5 von 20.

4.3 Material und Verfahren

Die TeilnehmerInnen füllten einen Fragebogen mit insgesamt 10 multimodalen Metaphern bestehend aus Bild und Text aus, bei denen jeweils drei unterschiedliche Fragetypen verwendet wurden: eine offene Frage, eine Multiple-Choice-Frage und eine Likert-Skala. Bei der offenen Frage sollten die TeilnehmerInnen die Bedeutung der vorgestellten multimodalen Metapher angeben. Wir haben uns hier gegen eine Multiple-Choice-Frage entschieden, damit die TeilnehmerInnen weder positiv noch negativ beeinflusst wurden. Bei der Multiple-Choice-Frage sollten die TeilnehmerInnen angeben, welches Element der multimodalen Metapher ihr Verständnis verhinderte. Diese Frage war nicht obligatorisch und diente hauptsächlich dazu, das jeweilige ‚problematische' Element aus folgender Auswahl zu identifizieren: ein Element des Bildes, ein Element des Textes, der kulturelle Kontext oder ein anderes Element. Die TeilnehmerInnen hatten natürlich auch die Möglichkeit, anzugeben, dass sie die multimodale Metapher ohne Hindernis verstanden hatten. Bei der dritten Frage wurden die TeilnehmerInnen darum gebeten, die Humorwahrnehmung auf einer Skala von 1 bis 7 einzuschätzen, wobei 1 „überhaupt nicht witzig" und 7 „sehr witzig" darstellten. In Abb. 4 wird ein Ausschnitt des Fragebogens dargestellt:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wie interpretieren Sie diese multimodale Metapher?

Ein kurzer und einfacher Satz reicht aus. Wenn Sie nicht wissen, geben Sie bitte das folgende Symbol "/" ein.

Kurze Antwort (…)

Wenn Sie die multimodale Metapher nicht verstanden haben, welche(s) Element(e) hindert Sie daran, diese multimodale Metapher zu verstehen?

- ○ Element des Bildes
- ○ Element des Textes
- ○ Kultureller Hintergrund
- ○ Anderes Element

Wie beurteilen Sie den Humor in dieser multimodalen Metapher?

	1	2	3	4	5	6	7	
überhaupt nicht witzig	○	○	○	○	○	○	○	sehr witzig

Abb. 4: Beispiel für eine Frage in der Hauptstudie

Die Items für den Fragebogen wurden aus einer Pilotstudie generiert, die mit 29 TeilnehmerInnen mit Deutsch als Erstsprache (L1) durchgeführt wurde. Die TeilnehmerInnen (18 Frauen und 11 Männer) waren zwischen 21 und 29 Jahre alt und stammten aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen, näm-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lich aus Österreich, Deutschland und Belgien. Das Ziel der Pilotstudie war es, humorvolle multimodale Metaphern zu identifizieren und diese nach ihrer Kulturspezifik einzustufen. Die TeilnehmerInnen sollten 40 multimodale Metaphern in Bezug auf ihren humorvollen Effekt und ihre Kulturspezifik (d.h. ob sie spezifisch für die deutschsprachige Kultur sind oder ob sie universell erschließbar sind) auf einer 7-Punkte-Skala beurteilen. Schließlich wurden die TeilnehmerInnen auch gebeten, eine Interpretation für die jeweiligen Metaphern anzugeben. Auf der Basis der berechneten Mittelwerte wurden von den ursprünglichen 40 multimodalen Metaphern die 10 witzigsten ausgewählt (fünf kulturspezifische und fünf universelle Metaphern) und nach dem Zufallsprinzip in die Fragebögen eingefügt. Der Fragebogen wurde in zwei Versionen vorbereitet und verteilt: Eine erste Version wurde über GoogleForms erstellt und per E-Mail an Studierende und akademische MitarbeiterInnen mehrerer französischsprachiger Universitäten in Belgien verschickt; eine zweite Version des Fragebogens wurde über MicrosoftForms erarbeitet und über die Teams-Applikation an die chinesischen Studierenden weitergeleitet. Der Fragebogen wurde mit einer Erläuterung der Studie und einem Text zur Anonymität der Daten eingeleitet.

4.4 Datenanalyse

Die Analyse der Daten wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Nachdem die Antworten der TeilnehmerInnen analysiert wurden, wurden sie zunächst manuell in einer Excel-Tabelle kodiert. Anschließend wurde diese Datei in das Statistikprogramm SPSS (Version 23) zur weiteren Verarbeitung importiert. Der Zweck der Kodierung war hierbei die Durchführung einer quantitativen Analyse. Da die TeilnehmerInnen dazu aufgefordert wurden, eine schriftliche Antwort zu geben, wurde die Korrektheit ihrer Antwort kodiert – und zwar auf zwei verschiedene Weisen: Fehlende und falsche Antworten wurden zunächst separat kodiert (Abb. 6). Da beide aber auf ein Unverständnis der Metapher hinweisen, wurden sie anschließend auch zusammen kodiert (Abb. 5). Diese Kodierung basierte auf der Interpretation der multimodalen Metaphern, die in der zweiten Pilotstudie von Deutschsprachigen gegeben wurde. Die weiteren Daten wurden auf traditionelle Weise kodiert, d.h. jedem Datenpunkt wurde ein bestimmter Wert zugeordnet. Nach einer deskriptiven Analyse der Daten, wurden inferenzstatistische Tests durchgeführt: eine multinomiale und eine binomiale Analyse. Während sich das Binomialmodell mit der Beziehung zwischen dem Verständnis der multimodalen Metaphern (abhängige Variable) und den unabhängigen Variablen befasst, untersucht das Multinomialmodell die Beziehung zwischen der Humorwahrnehmung (abhängige Variable) und den unabhängigen Variablen. Zusätzlich wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

um den Zusammenhang zwischen dem Verständnis multimodaler Metaphern und der Wahrnehmung von Humor zu untersuchen.

5. *Ergebnisse*

5.1 Forschungsfrage 1: Metaphernverständnis

Die unter Abb. 5 und Abb. 6 vorgestellten Grafiken stellen das Verständnis der multimodalen Metaphern bei den TeilnehmerInnen dar:

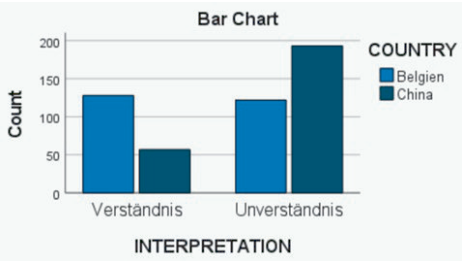

Abb. 5: Distribution des Verständnisses von Metaphern

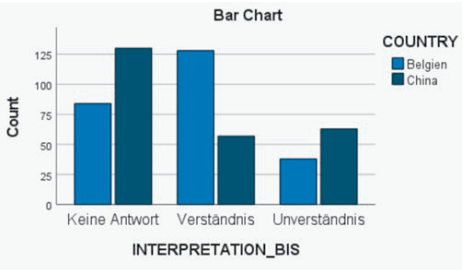

Abb. 6: Distribution des Verständnisses und der Nicht-Antwort von Metaphern

Die Grafiken veranschaulichen die Ergebnisse des Verständnisses der chinesischen und der belgischen TeilnehmerInnen. In Abb. 5 ist eine höhere Frequenz von Missverständnissen bei den chinesischen TeilnehmerInnen im Vergleich zu den belgischen TeilnehmerInnen zu erkennen. Interessant ist auch, dass die Ergebnisse der belgischen TeilnehmerInnen fast gleichmäßig verteilt sind. Allerdings ist bei diesen TeilnehmerInnen eine etwas höhere Frequenz des richtigen Verstehens zu beobachten. Auf der zweiten Grafik (Abb. 6) ist auch Folgendes erkennbar: Erstens liegt die Quote der Nichtbeantwortung bei den chinesischen TeilnehmerInnen höher als die Quote der falschen Antworten. Dies kann ebenfalls bei den belgischen TeilnehmerInnen festgestellt werden, auch wenn die Quote des richtigen Verstehens bei dieser Gruppe höher liegt. Zweitens stellt sich aus der Graphik heraus, dass die belgische Stichprobe im Allgemeinen eher in der Lage ist, multimodale Metaphern zu verstehen.

Tab. 2 zeigt die Bedeutung jeder einzelnen Variablen im Modell: die Art der Metapher (kulturspezifisch vs. universell), das Herkunftsland der TeilnehmerInnen (China vs. Belgien), das Sprachniveau und die eventuelle Auslandserfahrung (ja vs. nein).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Soziokulturelle Distanz Item	0.900	0.205	19.303	1	0.000	2.460
L1-Kulturhintergrund	-1.350	0.232	33.746	1	0.000	0.259
Sprachniveau	-0.335	0.138	5.865	1	0.015	0.715
Auslandserfahrung	-0.365	0.269	1.846	1	0.174	0.694
Konstant	2.241	0.549	16.648	1	0.000	9.403

Tab. 2: Klassifizierung der Antworten im Modell

Aus Tab. 2 geht hervor, dass mit Ausnahme der Variable „Auslandserfahrung" ($p = 0.174$) alle Variablen statistisch signifikant sind. Dies bedeutet, dass die soziokulturelle Distanz der multimodalen Metaphern, der L1-Kulturhintergrund der TeilnehmerInnen sowie ihr Sprachniveau einen positiven Einfluss auf das Verständnis haben ($p < 0.001$; $p = 0.015$ für die Variable „Sprachniveau"). Zudem scheint ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land in unserer Stichprobe keine Auswirkungen auf das Verständnis multimodaler Metaphern zu haben.

Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Variablen lassen sich noch weitere Informationen ableiten: So fällt bezüglich der Art der Metapher auf, dass die Wahrscheinlichkeit, dass eine für die deutschsprachige Kultur spezifische multimodale Metapher missverstanden wird, im Vergleich zu einer universellen multimodalen Metapher um 2.460-mal bzw. 146% höher liegt ($B = 0.900$; $Exp(B) = 2.460$). Zweitens ist in Bezug auf das Land der TeilnehmerInnen festzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass belgische TeilnehmerInnen die multimodale Metapher falsch interpretieren, 0,259-mal bzw. 74% geringer ist als bei chinesischen TeilnehmerInnen ($B = -1.350$; $Exp(B) = 0.259$). Hinsichtlich des Sprachniveaus der TeilnehmerInnen kann beobachtet werden, dass mit steigendem Niveau die Chance auf eine falsch interpretierte Metapher um 0.715-mal bzw. 28.5% abnimmt ($B = -0.335$; $Exp(B) = 0.715$).

5.2 Forschungsfrage 2: Humorwahrnehmung

Nachdem nun das Thema des Verständnisses multimodaler Metaphern angesprochen wurde, können wir uns dem Humor in diesen Metaphern zuwenden. Abb. 7 zeigt die Wahrnehmung des Humors je nach Verständnis multimodaler Metaphern.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

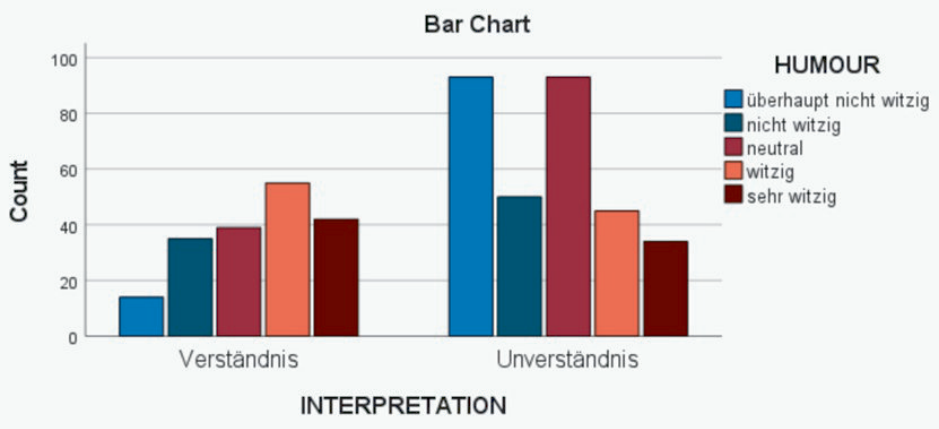

Abb. 7: Distribution der Wahrnehmung des Humors nach dem Verständnis

Insgesamt lässt sich feststellen, dass ein gutes Verständnis multimodaler Metaphern häufiger zu einer guten Bewertung des Humors und ein schlechtes Verständnis häufiger zu einer schlechten Bewertung des Humors führt. So ist ersichtlich, dass die Häufigkeit von „überhaupt nicht witzigen" und „neutralen" multimodalen Metaphern sehr hoch ist, wenn sie nicht verstanden werden. Obwohl diese Häufigkeit nicht besonders hoch ist, kann man dennoch erkennen, dass die Angaben „witzig" oder „sehr witzig" häufiger vorkommen, wenn die multimodalen Metaphern gut verstanden werden.

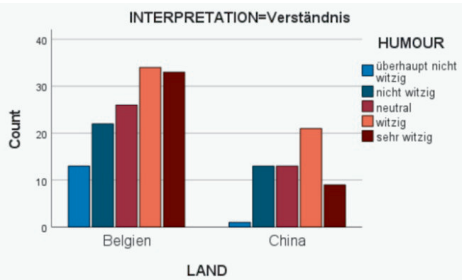

Abb. 8: Distribution der Humorwahrnehmung nach Land (Verständnis)

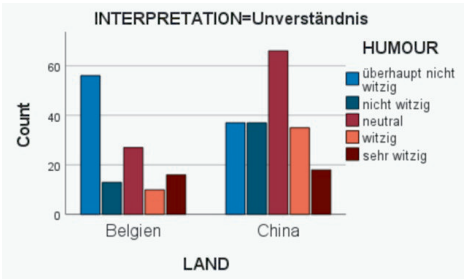

Abb. 9: Distribution der Wahrnehmung des Humors nach Land (Unverständnis)

Betrachtet man die Verteilung der Einschätzung von Humor nach Ländern und nach dem Verständnis der multimodalen Metaphern, so bemerkt man denselben Trend wie bei Abb. 7. In der Tat ist eine positive Bewertung des Humors mit einem guten Verständnis der multimodalen Metapher verbunden. Es lässt sich jedoch ein deutlicher Unterschied zwischen China und Belgien erkennen, was die Wahrnehmung des Humors betrifft. Es zeigt sich nämlich, dass die Häufigkeit der positiven Bewertung des Humors bei den belgischen Teilnehme-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

rInnen viel höher liegt (Abb. 8). Außerdem fällt auf, dass die chinesischen TeilnehmerInnen den Humor angesichts des Unverständnisses für multimodale Metaphern eher als „neutral" einstufen als die belgischen TeilnehmerInnen, die diesen Humor als „überhaupt nicht witzig" beurteilen (Abb. 9).

Den Zahlen von Tab. 3 zufolge sind alle Variablen mit Ausnahme des Aufenthalts im Ausland ($p = 0{,}263$) und des Sprachniveaus ($p = 0{,}167$) statistisch signifikant ($p < 0{,}001$). Dies bedeutet, dass die Art der Metaphern, das Herkunftsland der TeilnehmerInnen sowie das Verständnis der Metaphern eine Rolle bei der Wahrnehmung des Humors spielen.

	-2 Log-Likelihood für reduziertes Modell	**Likelihood-Quotienten-Tests**		
		Chi-Quadrat	**Freiheitsgrade**	**Signifikanz**
Konstanter Term	503.952	0.000	0	.
Kulturelle Distanz Item	525.925	21.973	4	0.000
L1-Kulturhintergrund	529.703	25.751	4	0.000
Sprachniveau	510.412	6.460	4	0.167
Auslandserfahrung	509.199	5.247	4	0.263
Metaphernverständnis	574.298	70.346	4	0.000

Tab. 3: Multinomiale logistische Regression: Likelihood-Quotienten-Tests

Aus diesem Modell lassen sich detailliertere Informationen über jede unabhängige Variable ableiten: Erstens werden universelle multimodale Metaphern von den verschiedenen TeilnehmerInnen im Allgemeinen als weniger witzig empfunden. Tatsächlich ist bei den universellen Metaphern die Wahrscheinlichkeit, dass eine multimodale Metapher als „sehr witzig" bezeichnet wird, um 56% ($B = -0.839$; $Exp(B) = 0.432$) geringer als bei einer „gar nicht witzigen" Metapher.

Weiterhin führt ein gutes Verständnis der multimodalen Metapher tatsächlich zu einer besseren Humorwahrnehmung. Bei den verstandenen Metaphern ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine multimodale Metapher als „sehr witzig" empfunden wird, um 1055,4% ($B = 2.447$; $Exp(B) = 11.554$) größer als bei „gar nicht witzigen" multimodalen Metaphern. Die Analyse ergab ein ähnliches Bild für die anderen Modalitäten „witzig", „neutral" und „nicht witzig"; es ist also unwahrscheinlich, dass eine verstandene Metapher „gar nicht witzig" ist.

Es fällt auch auf, dass die belgischen TeilnehmerInnen eine multimodale Metapher im Vergleich zu den chinesischen TeilnehmerInnen eher als „überhaupt nicht witzig" bezeichneten. Aus der Analyse der einfachen Effekte geht hervor,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dass die Wahrscheinlichkeit, dass eine multimodale Metapher von einem Belgier als „witzig“ empfunden wird, tatsächlich um 77,4% (B = -1.489; Exp(B) = 0.226) geringer ist als bei einer „gar nicht witzigen“ Metapher. Auch hier zeigen die Modalitäten „neutral“ und „nicht witzig“ sehr ähnliche Ergebnisse. Daraus lässt sich schließen, dass die belgischen TeilnehmerInnen eine Metapher eher als „überhaupt nicht witzig“ beurteilen.

5.3 Forschungsfrage 3: Humorwahrnehmung und Verständnis

Der Zusammenhang zwischen der Humorwahrnehmung bei multimodalen Metaphern und deren Verständnis wurde anhand einer Korrelation untersucht. Tab. 4 zeigt, dass es eine Beziehung zwischen den beiden Variablen gibt ($p < 0.001$), die jedoch nur als moderat erscheint ($r_s = -0.287$). Die Tatsache, dass diese Beziehung negativ ist, beweist außerdem, dass mit zunehmendem Unverständnis die Einschätzung von Humor abnimmt und umgekehrt.[1]

VERSTÄNDNIS X HUMOR	$r_s = -0.287$, $p < 0.001$

Tab. 4: Korrelation zwischen Verständnis und Humorwahrnehmung bei den multimodalen Metaphern

6. *Diskussion und Ausblick*

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass zwei Faktoren die Verarbeitung multimodaler Metaphern in der L2 beeinflussen, nämlich der kulturelle Hintergrund und das Sprachniveau der Lernenden. Dies stimmt mit den Befunden von Chen/Lai (2014) und Zibin (2016) überein. Es lässt sich ebenfalls feststellen, dass es belgischen Lernenden leichter fällt, multimodale Metaphern zu verarbeiten als chinesischen Lernenden. Dies liefert weitere empirische Evidenz für die von Gil (2018) und Pérez-Sobrino/Littlemore/Houghton (2019) beobachteten Effekte des kulturellen Hintergrunds auf die Interpretation von multimodalen Metaphern – auch wenn in diesen Studien solche Effekte unter L1-SprecherInnen untersucht wurden.

Einige Ergebnisse der vorliegenden Studie widersprechen jedoch der bisherigen empirischen Befundlage. Während Chen/Lai (2014) die Wichtigkeit von Lernerfahrungen im Zielland für den Erwerb von konzeptuellem Wissen betonen, konnte kein signifikanter Effekt solcher Erfahrungen in einem deutschsprachigen Land auf das Verständnis von multimodalen Metaphern in der

[1] Die Kodierung der Modalitäten des Metaphernverständnisses wurde vorgenommen, indem ein gutes Verständnis mit einem kleineren Wert und ein schlechtes Verständnis mit einem größeren Wert berücksichtigt wurde.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

L2 beobachtet werden. Dies widerspricht auch den Ergebnissen von De Cock/Suñer (2018), die nachgewiesen haben, dass ein Aufenthalt in einem spanischsprachigen Land Spanischlernenden hilft, Metaphern zu verstehen. In diesem Fall könnten die divergierenden Ergebnisse u.a. durch die unterschiedliche Natur der getesteten Stimuli (monomodale vs. multimodale Metaphern) erklärt werden.

Weiterhin deuten die Ergebnisse darauf hin, dass multimodale Metaphern mit einem hohen Grad an Kulturspezifik generell schwieriger zu verstehen sind als multimodale Metaphern mit eher universellem Charakter, was sich mit den Ergebnissen aus der Studie von De Cock/Suñer (2018) gut vereinbaren lässt. Demnach ist Türkers (vgl. 2016: 41) Aussage, dass Metaphern besser verständlich sind, wenn es eine identische konzeptuelle Grundlage in der L1 und L2 gibt, im Sinne von De Cock/Suñer (2018) wie folgt zu präzisieren: Konzeptuelle Unterschiede zwischen metaphorischen Ausdrücken in der L2 und deren Äquivalenten in der L1 beeinträchtigen nur dann das Verständnis, wenn kulturspezifisches Wissen eine Rolle spielt.

Was die Humorwahrnehmung angeht, so stimmen die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit denen von Jaroenkitboworn (2015) überein, der die positive Korrelation zwischen dem Verständnis und der Humorwahrnehmung auf sprachliche Mehrdeutigkeiten in der L2 zurückführte (vgl. Jaroenkitboworn 2015: 16). Es ist jedoch anzumerken, dass die Humorwahrnehmung nicht alleine auf das Verständnis der konkreten metaphorischen Ausdrücke zurückzuführen ist, sondern auch von individuellen psychologischen Faktoren wie Persönlichkeitszügen (Fitts/Sebby/Zlokovich 2009) oder von kulturspezifischen Einstellungen zum gesellschaftlichen Stellenwert des Humors in westlichen und asiatischen Ländern (Yue 2011) abhängt.

Im folgenden Diagramm (Abb. 10) werden die anfangs modellierten Effekte (siehe Abb. 3) anhand der effektiv beobachteten Effekte revidiert: Die grün und rot gefärbten Boxen stellen jeweils positive und negative Effekte der unabhängigen Variablen (Kulturspezifik der Metapher, kultureller Hintergrund, Sprachniveau und Auslandserfahrung) auf die abhängigen Variablen (Humorwahrnehmung und Metaphernverständnis).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

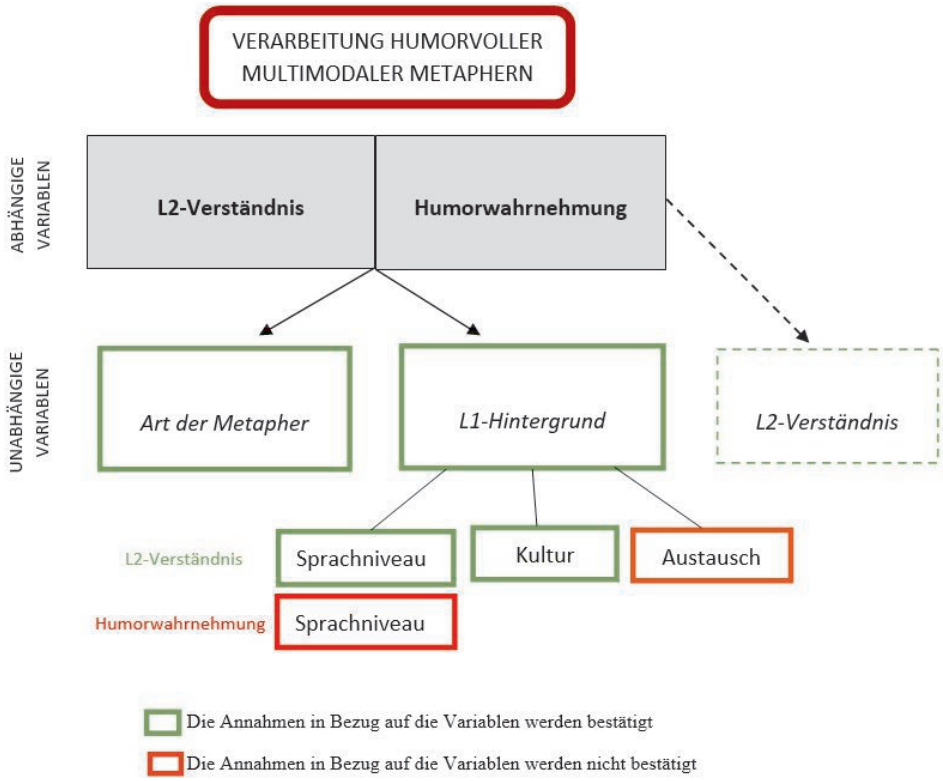

Abb. 10: Schema der abhängigen und unabhängigen Variablen je nach den Ergebnissen (in Anlehnung an Pérez-Sobrino/Littlemore/Houghton 2019: 969)

Obwohl die hier vorgestellten Ergebnisse einen wichtigen Beitrag zur Erforschung von Metaphern und insbesondere von humorvollen multimodalen Metaphern leisten, sind einige methodologische Einschränkungen zu erwähnen. Die erste Einschränkung dieser Studie liegt in der Schwierigkeit der Messung von Humorwahrnehmung. Die humorvollen multimodalen Metaphern wurden durch eine Pilotstudie mit 29 Personen identifiziert, deren Ergebnisse jedoch durch eine umfangreichere Folgestudie bestätigt werden müssten. Damit verbunden ist auch die Operationalisierung von Humor, die sich als eine besonders komplex zu testende Variable erweist. Eine Gegenvalidierung der Ergebnisse durch andere Erhebungsinstrumente wäre daher empfehlenswert. Eine etwas experimentelle Möglichkeit wäre die Nutzung einer ereigniskorrelierten funktionellen Magnetresonanztomographie (fMRI), welche sowohl über die kognitiven als auch über die affektiven Aspekte der Humorwahrnehmung Aufschluss geben könnte (Bartolo et al. 2008). Eine ökologischere Möglichkeit wäre die Durchführung von Follow-up-Interviews mit den Lernenden, in denen sie ihre Antworten etwas erörtern könnten und weitere Hinweise auf Hintergrundinfor-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

mationen geben könnten. Zum Beispiel könnten der Bekanntheitsgrad einer Werbung und/oder die persönlichen Vorbehalte, bestimmte Inferenzen zu bilden (v. a. bei Metaphern, die aggressiven Humor erzeugen), unabhängig von den in der Studie erhobenen Variablen die Analyse der Ergebnisse vertiefen. Schließlich wurde das Sprachniveau der Lernenden durch Selbsteinschätzung erfasst. Auch wenn die Lernenden in der Regel über ihre Lernfortschritte informiert werden, ist es möglich, dass einige TeilnehmerInnen ihre Kompetenz unter- oder überschätzt haben. In dieser Hinsicht könnten die Ergebnisse bezüglich des Einflusses des Sprachniveaus auf das Verständnis von multimodalen Metaphern und die Wahrnehmung von Humor verzerrt sein.

Trotz dieser methodologischen Einschränkungen eröffnet die vorliegende Studie neue Perspektiven auf die Erforschung von Humor in der Werbung. Vor allem ergibt sich das Bedürfnis nach einer tiefergehenden multifaktoriellen Analyse der Humorwahrnehmung, die sich beispielsweise durch komplexere Verfahren wie Strukturgleichungsmodelle (SEM) statistisch erfassen lassen. Auch die Nutzung von Untersuchungsdesigns mit gemischten Methoden (Kombination von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden) erweist sich als ein soliderer Forschungsansatz in einem Bereich, der noch in den Anfängen steht und daher stärker von explorativer Forschung abhängig ist.

Literatur

Attardo, Salvatore (1994): Linguistic Theories of Humor. Berlin/New York.

Attardo, Salvatore (2008): A primer for the linguistics of humor. In: Victor Raskin (Hg.): The Primer of Humor Research. Berlin, S. 101-156.

Attardo, Salvatore (2015): Humorous metaphors. In: Geert Brône/Kurt Feyaerts/Tony Veale (Hg.): Humor and Cognitive Linguistics. Berlin, S. 91-110.

Attardo, Salvatore (2017): The General Theory of Verbal Humor. In: ders. (Hg.): The Routledge Handbook of Language and Humor. New York/London, S. 126-143.

Attardo, Salvatore/Raskin, Victor (1991): Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. In: Humor: International Journal of Humor Research 4, H. 3-4, S. 347-411.

Bartolo, Angela/Benuzzi, Francesca/Nocetti, Luca/Baraldi, Patrizia/Nichelli, Paolo (2008): Humor Comprehension and Appreciation: An fMRI Study. In: Journal of Cognitive Neuroscience 18, H. 11, S. 1789-1798.

Chen, Yi-Chen/Lai, Huei-Ling (2014): The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. In: International Journal of Applied Linguistics 24, H. 3, S. 312-336.

Cundall, Michael K. (2007): Humor and the Limits of Incongruity. In: Creativity Research Journal 19, H. 2-3, S. 203-211.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Daily candid news (2017): Russian Bride of the Year: Time Magazine Cover; online unter: https://dailycandidnews.com/russian-bride-of-the-year-time-magazine-cover/ [Stand: 24.05.2023].

Danesi, Marcel (2008): Conceptual errors in second-language learning. In: Sabine De Knop/Teun de Rycker (Hg.): Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Berlin/New York, S. 231-256.

De Cock, Barbara, Suñer, Ferran (2018): The influence of conceptual differences on processing taboo metaphors in the foreign language. In: Andrea Pizarro Pedraza (Hg.): Cognitive Linguistics Research: Vol. 61. Linguistic Taboo Revisited. Novel Insights from Cognitive Perspectives. Berlin, S. 201-222.

Deutsch-lernen (o.J.): Witze auf Deutsch; online unter: https://www.deutsch-lernen.com/witze_3.php [Stand: 12.04.2021].

Dore, Margherita (2015): Metaphor, humour and characterisation in the TV comedy programme Friends. In: Geert Brône/Kurt Feyaerts/Tony Vaele (Hg.): Cognitive Linguistics and Humor Research. Berlin/New York, S. 191-214.

Dynel, Marta (2009): Creative metaphor is a birthday cake: Metaphor as the source of humour. In: metaphorik.de 17, S. 27-48.

Fauconnier, Gilles/Turner, Mark (2008): Rethinking metaphor. In: Raymond Gibbs (Hg.): Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. New York, S. 53-66.

Fitts, Sherri D./Sebby, Rickard A./Zlokovich, Martha S. (2009): Humor styles as mediators of the shyness-loneliness relationship. In: North American Journal of Psychology 11, S. 257-271.

Forceville, Charles (2007): Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials. In: The Public Journal of Semiotics 1, H. 1, S. 15-34.

Forceville, Charles (2006): Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: Gitte Kristiansen/Michel Achard/René Dirven/Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Hg.): Cognitive Linguistics. Current Applications and Future Perspectives, S. 372-402.

Forceville, Charles (2016): Pictorial and multimodal metaphor. In: Nina-Maria Klug/Hartmut Stöckl (Hg.): Handbuch Sprache im multimodalen Kontext. Berlin, S. 241-260.

Forceville, Charles (2017): Visual and Multimodal Metaphor in Advertising: Cultural Perspectives. In: Styles of Communication 9, H. 2, S. 26-41.

Gil, John (2018): Multimodal Metaphors and Advertising: A Cross-Cultural Comparison of the Use of Behavioural Multimodal Metaphors. In: Sustainable Multilingualism 13, S. 94-117.

Grady, Joseph E./Oakley, Todd/Coulson, Seana (1999): Blending and metaphor. In: Gerard Steen/Raymond Gibbs (Hg.): Metaphor in Cognitive Linguistics. Philadelphia, S. 101-124.

Jaroenkitboworn, Kandaporn (2015): Failed L2 humor: A case study of EFL Thai learners. Paper presented at the 5th Humor Research Conference 20-22 February 2015. Commerce, TX: Texas A&M University.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kövecses, Zoltán (2016): “Girding up the loins”. A cognitive semantic analysis of humorous expressions. Tertium Linguistic Journal 1, H 1-2, S. 74-91.

Kyratzis, Sakis (2003): Laughing metaphorically: Metaphor and humour in discourse. Paper presented at the 8th International Cognitive Linguistics Conference 20-25 July 2003. Logroño: Universidad de La Rioja.

Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): Metaphors We Live By. Chicago/London.

Littlemore, Jeannette/Krennmayr, Tina/Turner, James/Turner, Sarah (2014): An Investigation into Metaphor Use at Different Levels of Second Language Writing. In: Applied Linguistics 35, H. 2, S. 117-144.

Martin, Rod (2007): The Psychology of Humor: An Integrative Approach. Burlington, MA/San Diego/London.

Morreall, John (1987): A new theory of laughter. In: John Morreall (Hg.): The philosophy of humor and laughter. Albany, NY, S. 129-138.

Müller, Ralph (2015): A metaphorical perspective on humour. In: Geert Brône/Kurt Feyaerts/Tony Veale (Hg.): Cognitive Linguistics and Humor Research. Berlin/New York, S. 111-128.

Oring, Elliott (2003): Engaging Humor. Champaign.

Raskin, Victor (1985): Semantic mechanisms of humor. Dordrecht.

Pérez-Sobrino, Paula/Littlemore, Jeannette/Houghton, David (2019): The Role of Figurative Complexity in the Comprehension and Appreciation of Advertisements. In: Applied Linguistics 40, H. 6, S. 957-991.

Pollio, Howard R. (1996): Boundaries in humor and metaphor. In: Jeffrey Scott Mio/Albert N. Katz (Hg.): Metaphor: Implications and Applications. Mahwah, S. 231-253.

Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017): Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik. Tübingen.

Spencer, Herbert (1963): Education: Intellectual, moral, and physical. New Jersey.

Suñer, Ferran (2018): The interplay of cross-linguistic differences and context in L2 idiom comprehension. In: Research in Language 16, H. 4, S. 495-513.

Türker, Ebru (2016): The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. In: Second Language Research 32, H. 1, S. 25-48.

Valdés, Cristina (2013): Advertising Translation. In: Carmen Millán/Francesca Bartrina (Hg.): The Routledge Handbook of Translation Studies. Oxford/New York, S. 300-314.

Yue, Xiao Dong (2011): The Chinese ambivalence to humor: views from undergraduates in Hong Kong and China. In: Humor – International Journal of Humor Research 24, S. 463-480.

Zibin, Aseel (2016): The Comprehension of Metaphorical Expressions by Jordanian EFL Learners. In: Sage Open 6, H. 2, S. 1-15.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Juxtaposed: Comics als Verhandlungsräume von Mehrsprachigkeit

Björn Laser

Abstract: Mehrsprachigkeit hat in verschiedener Hinsicht in Comics eine wichtige Rolle und Comics haben ein spezifisches Potenzial für die Darstellung und Untersuchung von Mehrsprachigkeit. Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über Gründe und Funktionen von Mehrsprachigkeit in Comics und entwickelt dann eine Taxonomie der Formen und Mittel, in und mit denen Mehrsprachigkeit in Comics verhandelt wird. Ein Ausblick auf Analyseperspektiven rundet den Text ab.

Abstract: Multilingualism has an important role in comic books in several ways. At the same time, comics hold a particular potential for depicting and exploring multilingualism. The article first gives an overview of the reasons for and functions of multilingualism in comics and then attempts to develop a taxonomy of the forms and means in which multilingualism in comics is treated. The text concludes with an outlook on various prospects of analysis.

Title: Juxtaposed: Comics as Negotiation Spaces of Multilingualism

Keywords:
Comics, Graphic Novels, Mehrsprachigkeit, Semiotik, Sprachideologien
Comics, Graphic Novels, Multilingualism, Semiotics, Language Ideologies

1. Zur Einführung: Comics und Mehrsprachigkeit

„Dunner und blitzen! Look out mit dot fiddle!", ruft zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Opfer der *Katzenjammer Kids* im gleichnamigen Zeitungsstrip des deutsch-amerikanischen Comicpioniers Rudolph Dirks (1877-1968; 1974: 18). Dirks, im holsteinischen Heide geboren und als Kind mit den Eltern nach Chicago ausgewandert (vgl. Eckhorst 2012; Braun/Eckhorst 2022), hatte den Auftrag bekommen, für das *New York Journal* des Verlegers William Randolph Hearst einen Comic-Strip zu entwickeln. So erscheinen ab Dezember 1897 die Abenteuer der Zwillinge Hans und Fritz. Diese orientieren sich nicht nur optisch unverkennbar am Vorbild von Wilhelm Buschs Max und Moritz (vgl. Knigge 2016: 6). Die jungen Übeltäter malträtieren auch ihre Umgebung in

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ähnlicher Weise, so dass gerne der Stoßseufzer zitiert wird: „Mit dose Kids, society is nix!“ (Ebd.; vgl. Schikowski 2014: 37; Maresca 2013)

Die *Katzenjammer Kids* spielen in der Geschichte des Comics eine prominente Rolle, nicht nur weil der Strip, von anderen Zeichnern übernommen, bis ins Jahr 2006, also über mehr als ein Jahrhundert, produziert wurde. Auch wenn „der frühe Comic-Strip in vielfacher Hinsicht eine kollektive Leistung darstellte“ (Braun/Eckhorst 2022: 207), gilt Dirks weiterhin als wichtiger Entwickler des comicspezifischen Zeichenrepertoires, dem nicht nur die Etablierung von Sprechblasen und Bewegungslinien (Speedlines) zugeschrieben wird, sondern der zudem mit seinen runden, gedrungenen Figuren den ‚Funny‘-Stil der humoristischen Comics auf Jahrzehnte prägte. (Vgl. Schikowski 2014: 36f.; kritisch Braun/Eckhorst 2022: 105-108, 207)

Die meisten Figuren der Serie bedienen sich eines alternierenden oder gemischten Codes (vgl. Krehut/Dirim 2010: 413; Riehl 2013: 384-390), in dem ihre Rede durch wiederkehrende phonographemische und lexikalische Elemente ‚deutsch‘ markiert ist. Es handelt sich dabei, natürlich, um einen artifiziellen Duktus, schon weil er für das intendierte Massenpublikum auch ohne Kenntnisse des Deutschen verständlich bleiben muss, aber er zeigt die Mehrsprachigkeit in der anarchischen Kinderstube der Comics. Comics entstehen nicht nur als Massenmedium im US-amerikanischen Einwanderungsmilieu: Sie exponieren in ihren sprachlichen Markierungen und Stilisierungen auch dessen sprachliche Vielfalt. (Vgl. Schikowski 2014: 34-40; Stuhlfauth-Trabert/Trabert 2020: 76) Auch wenn sich so markante Beispiele wie die *Katzenjammer Kids* nicht flächendeckend finden lassen, lässt sich die historische Genese der Comics mit einem gewissen Recht als mehrsprachig bezeichnen. Vielstimmig sind Comics mit ihrer konzeptionellen Mündlichkeit und ihrer phonographemischen Wiedergabe von Varietäten besonders in ihren Anfängen auf jeden Fall. Die Verbindung von Comics und Mehrsprachigkeit liegt aber noch aus mindestens drei weiteren Gründen nahe:

1. Inhaltlich: Comics sind über Jahrzehnte von Genres geprägt, die eine große Affinität zu Situationen haben, die eigentlich mehrsprachig sein müssten: Abenteuer, Western, Science Fiction und auch Superheldencomics sind jedenfalls voller First-Contact-Begegnungen, Reisen in die Fremde und sonstiger Grenzüberschreitungen. In Comics werden außerdem Sprachen und Identitäten verhandelt, von der Charakterisierung von Marvel-Superhelden durch Code-Switching bei den *Uncanny X-Men* (Burman 2016) über die sprachliche Kennzeichnung sozialer Gruppen wie der Arbeiterklasse im Berlin der Weimarer Republik (Lutes 2001; 2003) bis zum Sprachwechsel in Einwandererfamilien (z.B. Weaver 2012).
2. Distributiv: Comics sind in weiten Teilen der Welt und insbesondere im deutschsprachigen Raum, auch wenn sich eine sichtbare Eigenproduktion entwickelt hat, in der Regel übersetzt. Und Produkte für den Zeitschriften-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

handel wurden oder werden nicht selten von international besetzten Studios produziert (s. z.B. Dolle-Weinkauff 1990: 151, zu *Fix und Foxi*).

3. Semiotisch durch die comicspezifischen Mittel der Darstellung, Nutzung und Plausibilisierung von Mehrsprachigkeit.

Es überrascht daher, dass in der mittlerweile doch sehr umfangreichen Comic-Forschung die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit eine eher geringe Rolle spielt. „[S]tudies of the uses and roles of the different languages that meet in BDs [*bandes dessinées* = Comics; BL] are lacking", stellen Ben-Rafael und Ben-Rafael in ihrer Studie zur Mehrsprachigkeit in frankophonen Comics fest (2012: 143), und Liimattainen, die in deutschsprachigen und ins Deutsche übersetzten Comics nach anderssprachigen Ausdrücken sucht und auf einer recht disparaten Materialgrundlage von DDR-Comics über *Tim und Struppi* bis zur mit dem Pulitzer-Preis ausgezeichneten Graphic Novel *Maus* von Art Spiegelman Zahlen generiert, sieht in „Mehrsprachigkeit in Comics ein noch wenig untersuchtes Forschungsgebiet" (2021: 135; vgl. 2020: 185). Vorhandene Studien nähern sich dem Themenkomplex im Wesentlichen mit dem Fokus auf Einzelaspekte wie die Leistung von Typografie und Schrift (Schmitz-Emans 2016), mehrsprachige Publikationspraxis (Kauranen 2020), die sprachliche Charakterisierung von Figuren im Marvel-Universum (Burman 2016; Walshe 2018)[1] oder die Beschäftigung mit neueren Graphic Novels im Themenfeld Flucht und Migration (Nikkilä 2020; Trabert 2020; Rösch 2022).

Der vorliegende Beitrag soll zeigen, dass nicht nur Mehrsprachigkeit bei der Beschäftigung mit Comics eine zentrale Rolle verdient, sondern umgekehrt auch Comics ein spezifisches Potenzial für die Darstellung und Untersuchung von Mehrsprachigkeit bieten, vom scheinbaren Einwandererslang und „Kauderwelsch" (Schikowski 2014: 37) der Anfänge bis hin zu aktuellen Verhandlungen sprachlicher Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft. Im folgenden zweiten Abschnitt werden daher zunächst die verschiedenen Perspektiven geordnet und in Relation zueinander gesetzt. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich dann mit den semiotischen Möglichkeiten von Comics, die Vielsprachigkeit von Räumen und Situationen darzustellen: durch ihre Multimodalität, ihren Umgang mit Raum und Zeit und ihr Zeicheninventar. Der vierte Abschnitt zeigt schließlich Analyseperspektiven auf für Comics als Verhandlungsräume von Mehrsprachigkeit, in denen Sprachen und Varietäten ebenso sichtbar und präsent wie stereotypisiert und ausgeblendet werden.

[1] Für den Hinweis auf diese Arbeiten und weitere konstruktive Anregungen danke ich dem Berliner Comic-Kolloquium und speziell Matthias Harbeck.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. *Mehrsprachigkeit im Comic: Gründe*

Comics können aus unterschiedlichen Gründen und in unterschiedlicher Hinsicht mehrsprachig sein. Figuren bewegen sich auf der Erzählebene in einer anderssprachigen Umgebung, begegnen anderssprachigen Figuren oder sind selbst mehrsprachig. Comics können didaktisch eingesetzt werden, um Sprachen zu vermitteln und Mehrsprachigkeit zu befördern, und Comics können auch Aspekte von Mehrsprachigkeit aufweisen, ohne dass dies Ziel einer Intention wäre, als Folge äußerer Umstände gewissermaßen. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Anlässe und Perspektiven, Mehrsprachigkeit im Comic in den Blick zu nehmen. Wir beginnen in 2.1 mit Faktoren, die Mehrsprachigkeit für Comics relevant machen oder zur Folge haben können, ohne dass dies intentional einer konkreten Produktion zuzurechnen wäre, bevor es in 2.2 und 2.3 zunächst um äußere und dann um innere Funktionen von Mehrsprachigkeit im Comic geht. Was getrennt dargestellt wird, ist dabei vielfältig miteinander verbunden, und die Darstellung ist jeweils ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

2.1 Nährböden

Betrachtet man die Gründe, aus denen Mehrsprachigkeit in Comics erwachsen kann, so lassen sich drei Bereiche identifizieren, die sich aus der Entwicklung der Kommunikationsform als Ganzes ergeben: Nährböden, die Mehrsprachigkeit entweder manifest werden oder als Möglichkeit erscheinen lassen und auf denen sich entsprechend auch ihr Ausbleiben feststellen lässt. Es sind dies die historische Genese, die Genreprägung und die translinguale Produktion.

Zur historischen Genese wurde schon das Paradebeispiel der *Katzenjammer Kids* angeführt. Zuvor hatte Richard F. Outcault mit seinem *Yellow Kid* die irischen Einwanderer mit einer Serienfigur sprachlich in den Humorbeilagen amerikanischer Zeitungen verankert (vgl. Knigge 2014: 5), und am 27.03.1898 verbindet Dirks auf seiner ersten Titelseite die beiden Einwanderergruppen sprachlich-kulturell in einer Travestie der Saint-Patrick's-Day-Parade, auf der sich Hans und Fritz als Yellow Kid und dessen Freundin Liz verkleiden: „Germany go bragh!" und „Hoch Erin!" (vgl. Braun/Eckhorst 2022: 102-107). Bedenkt man die sprachliche Vielfalt des Milieus, in dem die frühen Comics produziert und rezipiert werden, sollten dort neben den verbreiteten stilisierten Varietäten und Idiolekten auch mehr Spuren unterschiedlicher Herkunftssprachen zu finden sein. Andererseits waren die Zeitungsbeilagen für ein Massenpublikum gedacht, was sprachlich homogenisierend gewirkt haben dürfte, lange bevor die kulturkritischen Kampagnen der 1950er Jahre die Comics disziplinierten und damit auch zur grammatischen und orthografischen Standardisierung drängten (vgl. Walshe 2018: 49; Laser 2000). Sich ein genaues Bild der

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Frühzeit der Comics zu machen, wird dadurch erschwert, dass die Humorbeilagen, in denen sie erschienen, zu einem großen Teil verloren gegangen sind (vgl. Braun/Eckhorst 2022: 106). Sprachliche Aspekte sind kaum untersucht, und selbst für das markante Idiom der *Katzenjammer Kids* ist bisher wenig mehr festgestellt worden, als dass es sich um den „Slang von deutschen Einwanderern" (Schikowski 2014: 37), eine „krud[e] sprachlich[e] Mixtur aus Deutsch und Englisch" (Knigge 2016: 6) oder eine „in Schriftform überführte Umgangssprache" (Braun/Eckhorst 2022: 239) handele.

Alexander Braun sieht in seiner Arbeit zu den *Katzenjammer Kids* das entscheidende Element für den Durchbruch der Zeitungscomics nicht in der Verwendung von Panels, Sprechblasen oder Speedlines, sondern in der Serialität der Figuren (vgl. Braun/Eckhorst 2022: 108-109), und mit Serialität und der damit verbundenen Erwartbarkeit dürfte sich auch die Genreprägung der Comics erklären lassen, die etwa in den 1930er Jahren einsetzt: U.a. Science Fiction, Ritter, Abenteuer, Krimi und Western werden vor allem aus Film und Heftroman übernommen, Superhelden werden genuin vom Comic hervorgebracht (vgl. Knigge 2016: 9-12). Schon die Katzenjammer Kids gehen auf Reisen und begegnen unter anderem – jeweils sprachlich markierten – Russen, Chinesen (vgl. Dirks 1974: 8, 10), Lateinamerikanern oder Südseeinsulanern, wobei letztere mit gehobenem Standardenglisch überraschen (vgl. Braun/Eckhorst 2022: 271, 281, 394). Mit den Genres wird die Abenteuerreise, ob als rasender Reporter oder mit Superkräften, ob im Mittelalter, im Weltraum oder der Antike angesiedelt, zum dominierenden Inhalt der Comics. Und da man sich in die Fremde begibt, begegnet man auch fremden Menschen, die bekanntlich fremde Sprachen sprechen. Oder sprechen sollten, denn vermutlich zur Vereinfachung der Erzählung ist die Welt der Comics oft erstaunlich einsprachig. Es gibt eine Gemeinsprache, in der sich alle oder zumindest die handlungstragenden Figuren verständigen. In amerikanischen Comics ist dies selbstverständlich amerikanisches Englisch, was gelegentlich sogar die Helden selbst verwundert: „The monster speaks… English!", stellen die X-Men beim Kampf mit grünen Kreaturen auf einem fremden Planeten fest, woraufhin das Monster antwortet: „Doesn't everybody?" (*Uncanny X-Men* #107, zit. Walshe 2018: 50) Menschen, denen Tim und Struppi in *Tim in Tibet* in Delhi und Kathmandu begegnen, sprechen (in der deutschen Ausgabe) L2-Deutsch, L2-Englisch und Nepali, aber insbesondere, wenn es handlungsrelevant wird, Standarddeutsch, in das zur Kennzeichnung des Schauplatzes allenfalls noch ein „Sahib" eingeflochten wird (Hergé 1985: 7-14). Und während Goscinnys und Uderzos *Asterix* nicht nur lateinische Zitate enthält, sondern auch u.a. durch Typografie kennzeichnet, dass verschiedene Sprachen gesprochen werden (vgl. Schopp 2016; Ben-Rafael 2008: 543-44; Schmitz-Emans 2016: 195; s.u. 3.3), steht die entscheidende Frage als Elefant im Raum, nämlich warum und in welcher Sprache sich eigentlich Gallier und Römer so problemlos unter- und miteinander verständigen können.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wenn Elimination eine Strategie ist, wie Comics mit Mehrsprachigkeit umgehen (vgl. Walshe 2018: 52-54; im Anschluss an Bleichenbacher 2008), so geht es wohl weniger darum, dass anstelle einer anderen Sprache eine unmarkierte Varietät der Basissprache erscheint, als dass grundlegender multilinguale Räume monolingualisiert, also: vereinsprachlicht werden.

Der dritte Nährboden für die Mehrsprachigkeit von Comics liegt in ihrer translingualen Produktion. Außerhalb der Zentren USA, Frankreich/Belgien und Japan, in denen sich Comics weitgehend eigenständig und in Eigenproduktionen entwickeln (vgl. Knigge 2016: 14-18), werden Comics international produziert, und vor allem sind sie übersetzt. Wie andere übersetzte Texte sind sie damit latent mehrsprachig, indem ihnen ein anderssprachiger Urtext zugrunde liegt. Dies kann dem Publikum in unterschiedlichem Grad bewusst und in Publikationen unterschiedlich sichtbar sein. Gelegentlich scheint, etwa in Phraseologismen, Interjektionen oder Invektiven, der Urtext durch. Dies geschieht als Beitrag der Situierung des Geschilderten in seinem Herkunftskontext (s.u. 2.3) oder auch als klassischer Übersetzungsfehler. Legendär ist hier die Übersetzung von „Nuff said!" (von *enough said*) am Ende einer Marvel-Episode mit „Das sagte Nuff!" (vgl. Kesler 2012: 61). Gelegentlich ist Schrift so mit der Grafik verwoben, dass beim Übersetzen aus technischen, ökonomischen oder ästhetischen Gründen darauf verzichtet wird, sie aus dem Bild zu lösen. Die Startseiten von Will Eisners ab 1940 erscheinender Serie *Spirit* sind für die Integration von Serien- und Episodentitel in die Grafik bekannt. So erscheint in der Episode „Lurid Love" der Originaltitel als Titel einer Heftromanreihe. In der deutschen Ausgabe wurde dies belassen und als deutsche Übersetzung „Unheimliche Liebe" klein ergänzt (Eisner 1982: 66). Es ließe sich hier von technisch bedingter Mehrsprachigkeit sprechen. Allerdings können Grafik und Lettering nicht erst seit der Digitalisierung bei Übersetzungen Erstaunliches leisten (vgl. Assis 2015), so dass beim Belassen originalsprachlichen Textes immer auch ökonomische und ästhetische Gründe zu bedenken sind. Wenn bei der Übersetzung japanischer Mangas die Soundwords regelmäßig durch Übersetzungen ergänzt im Original belassen werden (s. Abb. 1), werden sie zweifellos zu ästhetischen Elementen und zu Faktoren der ‚japanischen' Anmutung der erzählten Welt: als Zeichen, bei denen anstelle des Signifikats eine „Sinn-Reserve" (Klawitter 2015: 41) tritt.[2]

[2] Für Hinweise und Beispiele aus dem Manga-Bereich danke ich Jorina Aurelia Laser.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Abb. 1: Kakashi/Baba/Kiryu 2021: [153]

Ähnlich fungiert abgebildeter Text als Teil der erzählten Welt. Plakate, Zeitungen, Aufschriften auf Verpackungen, Logos, Notizen, Handydisplays und Ähnliches stellen ein bekanntes Übersetzungsproblem dar: „Je weniger sie [die Texte] mit den Figuren verbunden und je stärker sie in die Grafik integriert sind, je technisch aufwändiger und narrativ folgenloser es also wäre, sie zu verändern, desto wahrscheinlicher bleiben sie unübersetzt." (Laser/Groenewald 2015: 239) Zugleich dient die in solchen Inschriften manifeste Mehrsprachigkeit intradiegetisch der räumlich-zeitlichen Verortung des Geschehens (s.u. 2.3), wobei sich dann darüber streiten lässt, was stimmiger ist: „in einem amerikanischen Diner deutschsprachige Speisekarten zu haben" oder deutschsprachige Figuren, „die auf der Speisekarte *french fries* lesen und dann Pommes bestellen" (ebd.: 244; vgl. Liimatainen 2020: 200).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2.2 Äußere Funktionen

Mehrsprachigkeit manifestiert sich in Comics nicht nur als Folge von Umständen, die im Hinblick auf einzelne Produktionen als äußere anzusehen wären. Comics werden auch intendiert mehrsprachig publiziert. Hierfür lassen sich zunächst zwei Gründe außerhalb des Erzählten und des Erzählens angeben: die Erweiterung des Publikums und die Erweiterung der Sprachkenntnisse des Publikums.

Abb. 2: Nuutinen [1996]: 19

Motivation, das Publikum zu erweitern, findet sich vor allem an der Peripherie. Als Beispiel soll hier Finnland dienen. Finnische Comics orientieren sich seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt international und erhöhen durch zweisprachige Publikation ihre Reichweite. Die zweite Sprache ist dabei in aller Regel Englisch und das häufigste Verfahren ist die parallele Übersetzung mit Untertitelung der Panels (Abb. 2). Kauranen (2020) arbeitet unter der Überschrift *De-bordering Comics Culture* die verschiedenen Formen multilingualen Publizierens systematisch auf. Er unterscheidet dabei vier grundsätzliche Möglichkeiten: die vollständige Dopplung von Text und Bild, das Hinzufügen einer Übersetzung in einer eigenen Sektion oder als Beilage, die Übersetzung in Untertiteln und die Integration des anderssprachigen Textes in den Comic, etwa durch zwei- oder mehrsprachige Sprechblasen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

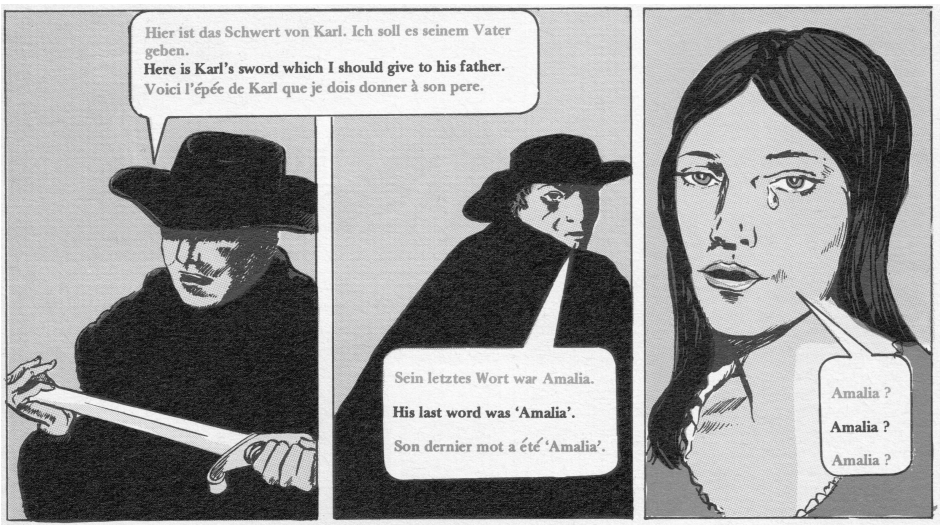

Abb. 3: Eurocomics [1973]: 15

Letztere finden sich schon 1973/1974 in der kurzlebigen Serie *Eurocomics*, in der literarische Klassiker wie Dickens' *A Tale of Two Cities*, Dumas' *Les Trois Mousquetaires* oder Schillers *Die Räuber* (s. Abb. 3) dreisprachig adaptiert wurden.[3] Der Text erscheint vom Titel über Sprechblasen und Blocktexte bis zu den Paratexten jeweils in Deutsch, Englisch und Französisch. Dies mag auch der ökonomischen Überlegung geschuldet gewesen sein, sich in mehreren Sprachen Märkte erschließen zu wollen. Die Leserschaft wurde aber mit der „große[n] europäische[n] Idee" und der Möglichkeit zur „Schulung und Vertiefung Ihrer Kenntnisse in den drei führenden Weltsprachen" gelockt (*Eurocomics* [1973]: 46).

Comics zur Förderung von Sprachkompetenzen gibt es in verschiedenen Kontexten. Wegen ihrer (vermuteten) Popularität, ihrer inhärenten visuellen Kontextualisierung und ihrem Fokus auf das mündliche Sprachhandeln finden Comics seit den 1970er Jahren im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Verwendung. Sie werden aber auch eingesetzt zur Stärkung von Minderheitensprachen. So bewahrt Michael Nicoll Yahgulanaas (2018) mit seinen Haida Manga in einer sehr spezifischen Art grafischen Erzählens durch Paralleltexte gleich mehrere Varietäten des Haida, einer Sprache, die früher auf Inseln vor British Columbia und Alaska gesprochen wurde.[4] In einem aktuellen Web-Comic wird die jenische Sprache sichtbar gemacht, mit hinterlegter deutscher Übersetzung, die erscheint, wenn man den jenischen Text ansteuert (Peterhans/Schönett

[3] Kauranen – und damit auch dieser Beitrag – verdankt diesen Hinweis Ralf Palandt, München.
[4] Den Hinweis auf Haida Manga wie überhaupt auf die Rolle von Comics beim Erhalt von indigenen Sprachen Nordamerikas verdanke ich Robyn Johnson, UC Riverside.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2022). Und schließlich gibt es Comics zur Förderung von Bilingualität: In *Les aventures de Kazh* oder *Die Abenteuer von Kazh* (Guetz 2018) wird die Titelfigur, eine Katze, an einem Straßenrand in der Bretagne ausgesetzt. Am Strand begegnet sie einer deutsch-französischen Familie und versucht, letztlich erfolgreich, sich von dieser adoptieren zu lassen. Der Vater spricht in der Regel Deutsch, die Mutter Französisch und die Kinder mit großer Selbstverständlichkeit und glaubwürdigem Code-Switching beides. Wer, wie Kazh, kein Deutsch versteht oder wer sich im Französischen nicht sicher ist, kann auf Übersetzungen am Ende jedes Kapitels zurückgreifen.

2.3 Innere Funktionen

Kazh fördert deutsch-französische Mehrsprachigkeit, indem er eine mehrsprachige Geschichte erzählt. Oder genauer: indem er eine mehrsprachige Geschichte mehrsprachig erzählt. Innerhalb von Geschichten und ihrer Erzählung kann es verschiedene Funktionen haben, wenn neben einer Basissprache andere Sprachen erscheinen, die dominante Sprache passagenweise wechselt oder Sprachen so nebeneinanderstehen, dass die Kategorie der Basissprache entfallen kann.

Zunächst geht es um die räumlich-zeitliche Situierung des Geschehens: Dass die Serie *Lucky Luke* im sogenannten Wilden Westen spielt, erkennt man nicht nur an den Bildern, sondern auch an Namen von Orten und Figuren, nicht zuletzt des Titelhelden, an eingestreuter Lexik (z.B. *boss, kidnapping*), Interjektionen (*boy!, gosh!*) und Liedzeilen („I'm a poor lonesome cowboy…") (vgl. Ben-Rafael/Ben-Rafael 2012: 147). In *Tim und Struppi* ist Südasien, wie andere Weltgegenden, in die die Serie führt, auch an den schon erwähnten sprachlichen Markern erkennbar (vgl. Hergé 1985), und in *Asterix* zeigt sich die klassische Antike in gelegentlichem Latein (z.B. Goscinny/Uderzo 2014: 36/1[5]). Eine besondere Rolle bei der Situierung spielen „fremdsprachige Detailtexte […], die ausschlaggebend zur Vermittlung von Lokal- und Zeitkolorit der Geschichte beitragen oder den Geschichten Authentizität verleihen" (Liimatainen 2021: 168). Gemeint sind (s.o. 2.1) Texte, die innerhalb der erzählten Welt auf Verpackungen, Werbetafeln, Ortsschildern usw. erscheinen und für die sich in der Literatur eine Reihe verschiedener Bezeichnungen findet: Etiketten, linguistische Paratexte, Inskriptionen (vgl. Laser/Groenewald 2015: 239) oder diegetische Texte (Nikkilä 2020: 199). Nikkilä untersucht diese Texte zusammen mit anderen Aspekten von Mehrsprachigkeit in Ville Tietäväinens Graphic Novel *Näkymättotät kädet* (2011; dt. *Unsichtbare Hände*, 2014). Erzählt wird die Geschichte des Marokkaners Rashid, der sich auf die *Harraga*, die Überfahrt nach Spanien begibt, um dort als illegaler Arbeiter auf den Treibhausplantagen zu ar-

[5] Die Zahl hinter dem Schrägstrich gibt das Panel auf der Seite an.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

beiten. In der spanischsprachigen Umgebung finden sich Inschriften vor allem in spanischer Sprache. Die erzählte Welt wird dadurch insofern authentischer, als sie einem Alltag entspricht, in dem wir ständig von Schrift, auch in verschiedenen Sprachen, umgeben sind (vgl. Nikkilä 2020: 206). Allerdings fehlen in der marokkanischen Umgebung arabische Texte fast völlig: „The few diegetic texts in the Morocco setting of the graphic novel are mostly in English" (ebd.: 210), und man kann mit Nikkilä den Grund dafür in den fehlenden Sprach- und Schriftkenntnissen des Autors vermuten (ebd.). Auch Sprachen betreffend sollte man also in Comics nicht mit fotografischem Realismus rechnen. Die im erzählten Marokko gezeigten englischsprachigen Inschriften verweisen aber auch darauf, dass gegenwärtige Lebenswelten, in denen sich Comics situieren, in der Regel mehrsprachig sind. In Marokko gibt es nicht nur englischsprachige Aufschriften auf Getränkedosen und T-Shirts (Tietäväinen 2011: 38, 47), es ertönt auch Shakiras *La Tortura* auf Spanisch aus einem Autoradio (ebd.: 32-34; vgl. Nikkilä 2020: 203). In Spanien tauchen dafür später Schlager des finnischen Sängers Jamppa Tuominen auf, die in der deutschen Fassung unübersetzt bleiben (vgl. Tietäväinen 2014: 142, 149, 164, 205). Dass die Stücke und ihr Interpret nicht zufällig gewählt sind, lässt sich ohne Kenntnisse des Finnischen nur erahnen (vgl. Nikkilä 2020: 216-220), so wie die spanischen Liedtexte Bedeutung anreichern, ohne für das Verstehen der Geschichte allgemein verständlich sein zu müssen (vgl. ebd.: 202-205). Das Nichtverstandene dient ähnlich den nichtübersetzten japanischen Soundwords (s.o. 2.1) als Sinnreserve. Bei abgebildeter Schrift kann dies unterhalb der Wahrnehmungsschwelle bleiben. Gerade die Allgegenwart von Logos, Plakaten oder Graffiti hält im Alltag davon ab, sie im Einzelnen zu beachten. Im Comic kann man der Erzählung auch folgen, wenn man die Inschriften ignoriert, aber es vertieft die Lektüre, wenn man sie wahrnimmt und versteht (vgl. Nikkilä 2020: 206) – manchmal bis in den Abgrund. In der Nachbarschaft der Foliengewächshäuser bietet das Hotel *El Edén* „mínimos precios y máxima calidad" – „niedrigste Preise und höchste Qualität" (Tietäväinen 2014: 102/1). Die Illegalen haben ihr Lager auf der Obst- und Gemüseplantage in Anspielung auf den Paradiesgarten (*paraíso*) „El Jardín de Parasíto" genannt – „Garten der Parasiten" (82/1), und auf dem Weg dorthin steht geschrieben „¡Trabajo libertar!" – „Arbeit macht frei!" (81/1; vgl. Nikkilä 2020: 209-210): Ein finnischer Comic in deutscher Übersetzung zeigt in spanischer Übersetzung die Sprache des Dritten Reiches.

Anderssprachige Elemente in der erzählten Welt können diese also nicht nur als anderssprachig markieren und als mehrsprachig plausibilisieren, sondern auch kommentierend miterzählen. Eine weitere Funktion dieser Elemente ist die ethnolinguale Kennzeichnung von Charakteren. Sie findet sich schon bei den *Katzenjammer Kids*, nicht nur im ‚deutsch' markierten artifiziellen Basisidiom der Hauptfiguren, sondern auch im „Hulloski!!", mit dem sich ein russischer Kapitän einführt (Dirks 1974: 8), oder beim chinesischen Polarforscher,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der als „velly smart man“ vorgestellt wird (ebd.: 10). Figuren solchermaßen als Angehörige (eigentlich) anderer Sprachgemeinschaften zu charakterisieren, kann sowohl komische Effekte erzielen als auch exotisierende und authentifizierende (vgl. Schmitz-Emans 2016: 192-193), häufig jedoch alles dies in enger Verbindung: Wenn die Einheimischen, die in *Tim in Tibet* Tim, Kapitän Haddock und Struppi ins Himalaja begleiten, eine Varietät sprechen, die (im Deutschen) u.a. durch Ellipsen, fehlende Artikel und infinite Verbformen als L2-Stilisierung erkennbar ist (vgl. z.B. Hergé 1985: 23), so ist dies zweifellos plausibler und in diesem Sinne authentischer als eine monolinguale Welt, in der nur die Standardvarietät einer imperialen Basissprache gesprochen würde. Zugleich rücken die L2-Figuren aber in eine komische Tradition ein, die mindestens vom Buffo bis zur Ethno-Comedy reicht. Und sie bestätigen in jeder ihrer Äußerungen nicht nur ihre Fremdheit, sondern, da ihr Idiom durch Defekte gekennzeichnet wird, auch ihre sprachliche Unterlegenheit, insbesondere wenn sie mit Figuren kontrastiert sind, denen eine unmarkierte Varietät der Basissprache zugewiesen wird.

L2-Stilisierungen können allgemein die Zugehörigkeit zu einer anderen Sprachgemeinschaft markieren oder diese Zugehörigkeit spezifizieren durch sprachliche Merkmale, die Sprecherinnen und Sprechern einer bestimmten Herkunftssprache und, im nationalsprachlichen Paradigma, Angehörigen einer bestimmten Nation zugeschrieben werden, etwa das ‚chinesische‘ Realisieren des /r/-Phonems in allen seinen Spielarten durch [l]-Laute bzw. <l>-Grapheme. Die Kennzeichnung spezifischer sprachlich-nationaler Herkunft ist aber auch ohne L2-Marker möglich. Ein Beispiel hierfür sind die *Uncanny X-Men*, die 1975 von einem US-amerikanisch-weiß dominierten zu einem ethnisch-national diversen Team werden, und ab 1983 die *New Mutants*, ebenfalls von Marvel: „A part of this new diversity was the occurrence of code-switching […] The characters develop their own idiolect, which makes their speech instantly recognisable to the reader, while at the same time serving as a reminder of their origins and their back-story.“ (Burman 2016: 1) Bei den X-Men wechselt Colossus ins Russische und Nightcrawler ins Deutsche, bei den New Mutants Karma ins Französische und Sunspot ins Portugiesische. Die beteiligten Sprachen können sämtlich dem westlichen Publikum als vertraut gelten. Magma, die aus einer verlorenen römischen Kolonie stammt und Latein als Erstsprache haben müsste, bleibt dagegen ebenso einsprachig wie Storm, die mit Englisch, Swahili und Arabisch aufgewachsen ist (vgl. ebd.: 7). Interessant ist der Fall von Karma, die eigentlich vietnamesischer Herkunft ist, aber nie Vietnamesisch spricht, nicht einmal mit ihren Eltern, sondern, vermutlich aus Rücksicht auf die Leserschaft, auf die Kolonialsprache ausweicht (vgl. ebd.: 6). Entscheidend ist die Erkennbarkeit. Jüdische Superheldinnen nutzen daher jiddische Interjektionen und Invektive, auch wenn ihr amerikanisches Herkunftsmilieu eine jiddische Prägung unwahrscheinlich macht oder sie sogar aus Israel stammen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

(vgl. Dowling 2010: 192-194). Dass es hier nicht um realistische Darstellung von Mehrsprachigkeit geht, sondern um Figurenidentität, zeigt neben der Auswahl der Sprachen auch die Art und Weise des Code-Switchings: Die Wechsel sind kurz und bestehen meist aus Anreden und Ausrufen, die sich im Verlauf der Veröffentlichung zunehmend standardisieren. Anders als beim realen Code-Switching spielen Situation und Adressaten keine Rolle: Nightcrawler spricht die Teamkollegen mit „meine Freunde" an, Karma mit „mes amis" und Sunspot mit „mi amigos", ohne dass dies etwas mit den sprachlichen Repertoires der Kommunikationspartner zu tun hätte (vgl. Burman 2016: 3-6). Sprachwechsel sind weder pragmatisch noch psycholinguistisch noch soziolinguistisch motiviert (vgl. Walshe 2018: 64). Hinzu kommt, dass die Figuren zwar häufig auf ihre L1 zurückgreifen. Zugleich erscheinen sie aber als kompetente Sprecher des Englischen und haben in ihrer L2 keinerlei Grammatik- oder Wortschatzprobleme. Eher sind die kurzen Switches in ihre L1 fehlerhaft: „mein Herren!" oder „mi amigos" (statt *meus amigos*) (vgl. ebd.: 66). Dass sich in diesen Fehlern, wie Walshe meint, Linguizismus manifestiert, da die Figuren als „incompetent speakers not only of English but also of their native tongues" (ebd.: 67) erscheinen, würde allerdings voraussetzen, dass das Publikum diese Fehler bemerkt und sie dann den Figuren zurechnet und nicht Autoren und Verlag. Relevanter für Fragen von Sprache und Macht sind wohl die sprachliche Unterfütterung hierarchischer Figurenkonstellationen durch L1/L2-Abstufungen und die Hierarchisierung der Sprachen selbst durch Inklusion (z.B. Französisch) und Exklusion (z.B. Vietnamesisch). Vor allem aber ist es das grundsätzlich monolinguale Regime der Comics, das sich, wie es der Tocqueville-Effekt will, durch das Auftreten anderer Sprachen erst verdeutlicht.

Entsprechend selten ist wohl das Auftreten mehrsprachiger Figurenrede in Comics, das nicht der ethnolingualen Kennzeichnung der Figuren, sondern der Wiedergabe ihrer Sprachpraxis dient. Die Möglichkeit, beides zu sein, sei mit dieser Opposition nicht bestritten. Aber zunächst ist ein Kontrast festzustellen, etwa zwischen dem ‚chinesischen' Akzent bei den *Katzenjammer Kids* und der differenzierten Darstellung der Kommunikation in einer Familie, die aus Taiwan in die USA eingewandert ist, in Adrian Tomines Erzählung *Hawaiian Getaway* (2002: 69-99; dt. 2004: 39-69). Dabei schließt der hier implizierte Anspruch auf Realismus Stilisierungen natürlich nicht aus. Büke Schwarz' deutsch-türkischer Künstlerinnen-Roman *Jein* lässt seinen Titel auf dem Cover über den blindgeprägten türkischen Wörtern *evet* und *hayır* erscheinen. Die ersten Sprechblasen spielen, einer Ouvertüre gleich, Mehrsprachigkeit als zentrales Thema der Graphic Novel an: Der deutsche Freund der Protagonistin nennt die Katze türkisch „Kedi". Die Katze miaut Englisch („Meow.") und schnurrt zweisprachig englisch und deutsch: „Purr Purr" und „Schnurr Schnurr" (Schwarz 2020: 10). Im Roman, der in Berlin spielt, wird dann von Figuren mit türkischen Sprachkenntnissen auch Türkisch gesprochen (vgl. z.B.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ebd.: 76, 155-157), wobei die Kommunikationssprache verhandelt wird (vgl. ebd.: 89) und es zu Code-Switching oder Code-Mixing kommt. Dass dabei auch einfachstes Vokabular wie *evet* mit „Ja" und *hayır* mit „Nein" (ebd.: 67) ebenso untertitelt wird wie die geläufige türkisch-deutsche Abschiedsformel „Hadi tschüs" (ebd.: 93) zeigt das größte Hindernis für ‚echte' Mehrsprachigkeit auf der Figurenebene in Comics: die Sorge um die Verständlichkeit fürs Publikum. Wenn man nicht der traditionellen Vorstellung anhängt, dass mehrsprachige Texte eine in gleicher Weise mehrsprachige Leserschaft verlangen und daher einfach nicht für ein größeres Publikum gedacht sind (vgl. Tidigs/Huss 2017: 211f.), bleibt nur die Wahl zwischen verschiedenen Zumutungen: der Zumutung von Fremdheit, der Zumutung der Übersetzung und der Zumutung der diegetischen Erklärung, wenn innerhalb der Erzählung in Sprache A vermittelt wird, was in Sprache B gesagt wurde (s. z.B. Bulling 2012: 50f.; vgl. Walshe 2018: 59f.). Es ist daher wohl nicht zufällig, wenn ein Comic mit konsequent mehrsprachigen Figuren didaktisch motiviert wird: der unter 2.2 schon vorgestellte *Kazh* (Guetz 2018). In der *famille franco-allemande* wird durchgehend Deutsch und Französisch gesprochen, und Sprachwahl und Sprachwechsel erscheinen plausibel etwa durch Transfer bei Wortschatzlücken (ebd.: 11), Thema (ebd.: 15), Emotion (ebd.: 31) oder Adressatin (ebd.: 72). Erzählt werden einfache Alltagsepisoden. Das Nicht-Alltägliche an ihnen ist, dass sie ohne die didaktische Rahmung vielleicht nicht erzählt würden.

Nach räumlich-zeitlicher Situierung des Geschehens, Sinnreserve, ethnolingualer Kennzeichnung der Figuren und der Wiedergabe mehrsprachiger Figurenrede soll als letzte innere Funktion von Mehrsprachigkeit in Comics die Darstellung mehrsprachiger Kommunikationssituationen in den Blick genommen werden. Die liegen natürlich immer vor, wenn mehrsprachige Figuren mehrsprachig kommunizieren. Darüber hinaus gibt es aber weitere Konstellationen, in denen verschiedene Sprachen eine Rolle spielen: wenn etwa, wie häufig in den Comicreihe *Love and Rockets*, in einer spanischsprachigen Umgebung Englisch oder in einer englischsprachigen Umgebung Spanisch gesprochen wird (vgl. z.B. Hernandez 2001), wenn Asterix und Obelix in eine Sackgasse rennen, weil sie das entsprechende Schild auf ‚Gotisch' nicht lesen können (Goscinny/Uderzo 1975: 31/10) oder wenn ein Passant einen jungen Mann aus Mali hartnäckig auf (schlechtem) Englisch anredet, obwohl dieser ihm mehrfach klarmacht, dass er auch Deutsch spricht (Bulling 2012: 75-81; vgl. Trabert 2020: 116-18). Abb. 4 zeigt eine Szene aus Ville Tietäväinens *Unsichtbare Hände* (2014: 97/2):

Rashid und seine Freunde möchten in eine Bar gehen und werden abgewiesen. Das Panel ist, in gewissem Sinne, dreisprachig: Rashid spricht den Wirt auf L2-Spanisch an, als Spanisch gekennzeichnet durch das Indiz *Señor*, als L2 gekennzeichnet durch die Pausen und die (im Deutschen wie im Finnischen) defektive Syntax (vgl. Nikkilä 2020: 212). Der Wirt versteht ihn und antwortet

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

auf L1-Spanisch. Rashids Freund Magnum versteht den Wirt nicht, und aus dem zuvor Geschehenen wissen wir, dass er mit Rashid Arabisch spricht. Seine Frage „Was sagt er?“ verdeutlicht die Sprachbarriere zwischen Vordergrund und Hintergrund. Im nächsten Panel kehrt sich die Perspektive mit Arabisch im Vordergrund und Spanisch im Hintergrund um. Im oberflächlich einsprachigen Text sind verschiedene Idiome in einer Situation präsent, und es scheint beim Lesen recht mühelos zu funktionieren.

Abb. 4: Tietiäväinen 2014: 97/2

3. *Semiotik der Mehrsprachigkeit: Weisen*

Die Frage ist nun, wie Comics es schaffen, Mehrsprachigkeit zu zeigen und mehrsprachige Räume und Situationen zu gestalten. Sie sind offenkundig „nicht daran gebunden, ihre Textelemente nur in einer Sprache zu präsentieren“ (Schmitz-Emans 2016: 192). Sie können aber auch verdeutlichen, dass verschiedene Sprachen gesprochen werden, während sie an der Oberfläche einsprachig bleiben. Im Folgenden geht es um die semiotischen Möglichkeiten der Comics im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dazu wird zunächst in 3.1 der multimodale Charakter der Comics skizziert. Dann geht es in 3.2 um das besondere Verhältnis von Raum und Zeit im Comic, und 3.3 zeigt schließlich die Formen und Mittel, in und mit denen Mehrsprachigkeit in Comics dargestellt wird.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

3.1 Multimodalität

Wenn in Comics fremdsprachiger Text vielleicht gar nicht so dringend verstanden werden muss, liegt das an der visuellen Kontextualisierung der Sprachhandlung und also an der Multimodalität des Kommunikats. Comics sind multimodale Zeichenangebote, und das heißt mehr, als dass sie Bild und Schrift verbinden (vgl. Packard 2016). Zur Semiotik des Comics wie zur Multimodalität gibt es mittlerweile eine recht umfangreiche Literatur (z.B. Krafft 1978; Bateman/Wildfeuer 2014). Für unsere Zwecke genügt aber ein einfaches Konzept der Multimodalität aus dem Kontext der Medienlinguistik nach Ulrich Schmitz. Schmitz (vgl. 2015: 8-10) geht von fünf Hauptmodi aus, in denen Zeichen sinnlich übermittelt werden und die sich verbinden und miteinander kombiniert werden können: gesprochene Sprache, geschriebene Sprache, statisches Bild, bewegtes Bild und Audio. Mit Audio ist jegliches Geräusch außer der gesprochenen Sprache gemeint, und das Verhältnis von gesprochener Sprache zu anderen Geräuschen ist analog zu denken zum Verhältnis von Schrift zu anderen Bildern: Der auditive oder visuelle Sinneskanal ist der gleiche, die kognitive Verarbeitung ist aber eine deutlich andere – so deutlich, dass man normalerweise zu Recht davon absieht von „Schrift und anderen Bildern" zu sprechen. Was wir in klassischen, gedruckten Comics sehen, sind eindeutig und ausschließlich zwei der fünf Modi, nämlich geschriebene Sprache und statische Bilder. Die anderen Modi sind aber ebenfalls präsent.:

1. In Comics *wird* gesprochen, und dies zeigt sich in Text und Bild. Im Modus der geschriebenen Sprache sind daran beteiligt: Sprechblasen, ihre Positionierung, Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit im Sprechblasentext, die ikonische Nachahmung paraverbaler Merkmale (Lautstärke u.a.) in Schriftgröße und Schriftform. Im Modus des statischen Bildes wird dies begleitet durch die Abbildung sprechender Personen mit Gestik, Mimik, Körperhaltungen und Blickrichtungen.
2. Bewegung zeigt sich zunächst ganz banal darin, dass Figuren und Objekte abgebildet werden, die sich bewegen: Rauch im Hintergrund, so sagt uns unsere Welterfahrung, ist nicht statisch, schreitende Figuren können in ihren Positionen nicht verharren (s.u. Abb. 6). Grafische Mittel wie Bewegungslinien, Unschärfe oder Schweißtropfen verdeutlichen die Bewegung zudem. Vor allem aber findet im Comic Bewegung zwischen den Bildern statt, in der Lücke, im sogenannten Gutter: Von Moment zu Moment, von Handlung zu Handlung, von Szene zu Szene wird sie vom Rezipienten induktiv erzeugt (vgl. McCloud 1993: 63-72).
3. Geräusche und Musik zeigen sich durch Onomatopoetika (Soundwords), Noten, Sterne… ein breites Zeichenrepertoire, typo- oder skriptografisch gestützt von der Zeichengröße und -form.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Diese Auflistung ist sicherlich nicht vollständig, und die Semiotik des Comics lässt sich deutlich differenzierter darstellen (vgl. Cohn 2013). Aber wir haben hier eine einfache Übersicht darüber, wie Zeichen in Comics funktionieren, und das ist nützlich, wenn man nachvollziehen will, wie Zeichen in Comics mehrsprachig funktionieren, bei denen es sich auch z.B. um Soundwords oder Teile der Grafik handeln kann.

3.2 Juxtaposed: Raum und Zeit

Das einflussreichste und wichtigste Werk zur Theorie der Comics ist bekanntlich selbst ein Comic: Scott McClouds *Understanding Comics* (1993; dt. *Comics richtig lesen*). McClouds zentrales Anliegen ist es, die Form, das semiotische Potenzial der Comics, von ihren Inhalten zu lösen. Er setzt bei seinem Versuch, den Gegenstand zu definieren, mit der von Will Eisner übernommenen Kennzeichnung von Comics als „sequential art" (1993: 7) an und entwickelt diese weiter hin zu: „Juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence" (ebd.: 9). Das entspricht McClouds Anliegen, die Definition möglichst breit und umfassend zu halten und daher Comics bewusst nicht in ihren historischen und sozialen Zusammenhängen zu erfassen. Auch in diesem Abschnitt soll aber nicht die Frage ‚Was ist ein Comic?' diskutiert werden, sondern es geht vielmehr um den Widerspruch in dieser Definition oder besser: das Spannungsverhältnis, das Comics tatsächlich inhärent ist und sie ausmacht, nämlich zwischen *juxtaposed,* also nebeneinandergestellt, und *deliberate sequence*, also der sequenziellen Anordnung und der durch diese Anordnung gesteuerten Rezeption: Was in einer Bildfolge der Leserichtung entsprechend vor dem aktuellen Fokus steht, ist die Vergangenheit, was danach kommt, ist die Zukunft: „But *unlike* other media, in comics the past is more than just *memories* for the audience and the future is more than just *possibilities!* Both past and future are real and visible and ***all around us!***" (Ebd.: 104/5f.; Hervorh. i. Orig.) Zukunft und Vergangenheit sind in den vorangegangenen und folgenden Bildern immer noch da. Was vergeht, bleibt präsent. Zusammen mit dem Gutter als Ort der Kohärenzbildung innerhalb der Folge ist dies die zentrale Eigenschaft der Kommunikationsform Comic. Damit einher geht, noch grundlegender, die Darstellung von Zeit als Raum, die Kennzeichnung zeitlicher Verhältnisse als räumlicher Verhältnisse. McCloud verdeutlicht dies mit zwei Figuren im Gespräch (s. Abb. 5): Der wahrgenommene zeitliche Abstand zwischen der banalen Äußerung von Person A und der desinteressierten Reaktion von Person B hängt zunächst mit unseren Konversationserfahrungen zusammen, die uns sagen, dass eine solche im mittleren Panel dargestellte Pause normalerweise nicht mehr als einige Sekunden dauert (ebd.: 100/6). Wird das mittlere Panel mehrfach wiederholt, bekommt es ein breiteres Format oder werden die Gutter

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

geweitet, vergrößert sich mit dem räumlichen Abstand der Äußerungen auch die wahrgenommene Dauer der Pause (vgl. ebd.: 101).

Abb. 5: McCloud 1993: 100/5

Räumliche Verhältnisse werden als zeitliche Verhältnisse interpretiert. Das zeigt sich auch darin, dass Figuren, die sich entgegen der Leserichtung bewegen, eher als begegnend, Figuren, die in Leserichtung gehen, eher als sich entfernend wahrgenommen werden oder dass ein Schiff kurz nach dem Aufbruch sich am linken Rand einer ganzseitigen Darstellung befindet und kurz vor der Ankunft am rechten (vgl. Tan 2014). Durch die Darstellung von Zeit durch Raum bekommt die Zeit im Comic einen räumlichen Charakter, den sie nicht mehr loswird. ‚Räumlicher Charakter' heißt hier: In der Abfolge wird das Potenzial der Gleichzeitigkeit bewahrt: „Wherever your eyes are focused, that's ***now***. But at the same time your eyes take in the *surrounding landscape of the past and future!*" (McCloud 1993: 104/7; Hervorh. i. Orig.)

Auf diese Weise gleichzeitig präsent gehalten werden können auch verschiedene Sprachen, was an einem Beispiel gezeigt werden soll (Abb. 6). Zeit vergeht nicht nur zwischen Panels, sondern auch in Panels. Einzelbilder in Comics sind in aller Regel keine Momentaufnahmen. Die dargestellten sprachlichen Äußerungen benötigen in jedem Fall Zeit, sowohl in der Rezeption als auch in der (gedachten) Produktion, ebenso Geräusche, die durch Zeichen im Bild repräsentiert werden (vgl. McCloud 1993: 95). In diesem Panel aus *Asterix als Legionär* ist ein ganzer Gesprächsverlauf dargestellt, und die Leserichtung bestimmt die Reihenfolge, in der die Gesprächsbeiträge linear aufgenommen werden: von den Wortspielen des Belgiers bis zu den als Interjektion interpretierbaren Ausrufezeichen der römischen Offiziere. Zugleich bleiben aber die Gesprächsbeiträge in den Sprechblasen präsent und damit in diesem Fall auch verschiedene (Pseudo-)Sprachen, denn wir sehen in den Sprechblasen, abgesehen von den Ausrufezeichen, Belgisch, Griechisch, Britisch und Gotisch in einem Bild, und es wird in dieser Simultanität des Linearen Mehrsprachigkeit dargestellt und erzählt.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Abb. 6: Goscinny/Uderzo 2014: 30/8

3.3 Formen und Mittel

Dass in den Sprechblasen unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, wird auf unterschiedliche Weise verdeutlicht. Beim Belgier und beim Briten sind es lexikalische Marker. Griechisch und Gotisch, das hier von einem Dolmetscher gesprochen wird, sind typografisch markiert.

Für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Comics gibt es bisher kein etabliertes Kategoriensystem. Walshe (2018) adaptiert eine Taxonomie, die Bleichenbacher (2008) auf den Umgang mit Sprachen in Hollywood-Filmen angewendet hat. Damit lassen sich unterscheiden:

- Elimination (*elimination*): Was eigentlich in einer anderen Sprache gesprochen wird, erscheint unmarkiert in der Standardvarietät der Basissprache. Dass eine andere Sprache gesprochen wird, lässt sich nur aus dem Kontext, also etwa dem Ort der Handlung und dem Wissen über die Figuren, erschließen;
- Indikation (*signalization*): Dass eine andere Sprache gesprochen wird, wird angezeigt a) durch metasprachliche Kommentare oder b) durch Kennzeichnung des Textes, etwa durch Typografie oder <spitze Klammern>. Die metasprachlichen Kommentare können a1) von Figuren oder einer Erzählerstimme im Blocktext stammen oder a2) als Fußnoten hinzugefügt werden;
- Evokation (*evocation*): Dass eine andere Sprache gesprochen wird, wird angezeigt durch Modifikation der Basissprache: von syntaktischen Interferenzen und lexikalischem Code-Switching (*Señor*) bis zur durchgehenden L2-Varietät (die hier aber nicht eine L2 anzeigen soll, sondern die Verwendung einer anderen L1);

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

– Präsenz (*presence*): Andere Sprachen erscheinen als sie selbst – und werden je nach Funktion innerhalb oder außerhalb der Erzählung durch Figuren oder Fußnoten übersetzt oder auch unübersetzt gelassen.

Es ließe sich auch mit einem auf literarische Texte bezogenen Vorschlag von Robert Stockhammer (2015) fragen, wie Sprachen in der erzählten Welt erscheinen (Glottamimesis), wie ihre Verwendung erzählt wird (Glottadiegesis), inwieweit die sprachliche Verständigung der Figuren glaubwürdig ist (Glottapithanonie) und inwiefern unmögliche Konstellationen entstehen (Glottaaporetik), in denen (auch grafische) Literatur ihren Eigensinn erweist und die „weder mit realen noch mit imaginären Welten zu verrechnen" (Stockhammer 2015: 166) sind.

– Für die Glottamimesis gibt es drei grundsätzliche Möglichkeiten, wie auf der Ebene der erzählten Welt (in der *histoire*) gesprochene Sprachen in der Erzählung (dem *discours*) wiedergegeben werden. Wird zum Beispiel in einem deutschen Text französisch gesprochen, kann der Text 1. glotta-amimetisch auf Deutsch erscheinen, er kann 2. in ikonischer Glottamimesis die Sprache der erzählten Welt abbilden und daher französisch erscheinen und er kann 3. in indexikalischer Glottamimesis deutsch erscheinen, aber durch sprachliche Indizien wie *Monsieur* anzeigen, dass französisch gesprochen wird. (Vgl. ebd.: 148)
– Bei der Glottadiegesis geht es darum, wie Sprachen kenntlich gemacht werden, vor allem, wenn sie nicht glottamimetisch markiert sind: Wird durch Wendungen wie „antwortete er auf Französisch" oder „sie wechselten ins Spanische" glottadiegetisch erwähnt, welche Sprachen gesprochen werden, oder wird glotta-adiegetisch einfach durch den Kontext vorausgesetzt, dass z.B. Figuren in Frankreich französisch sprechen? (Vgl. ebd.: 149)
– Die Glottapithanonie stellt die Frage nach der Glaubwürdigkeit der geschilderten Sprachverwendung und nach Möglichkeiten ihrer Plausibilisierung: Können sich Raumfahrer auf einem fremden Planeten ohne Schwierigkeiten mit den dortigen Außerirdischen verständigen, wäre das glotta-apithanon. Wird aber erklärt, dass sie im Besitz eines Babelfischs sind, wäre es glottapithanon. (Vgl. ebd.: 151f.)
– Glotta-Aporetik liegt vor, wenn sprachliche Verhältnisse in der *histoire* nicht nur unplausibel sind, sondern tatsächlich unmöglich, jedenfalls im Sinne sprachlich konsistenter Verhältnisse in der erzählten Welt: wenn zum Beispiel bei einer Äußerung, die im Textzusammenhang als deutsch gelten soll, nachgefragt wird, ob der erwähnte *friend* männlich oder weiblich war; wenn eine Visitenkarte vom Spanischen ins Spanische übersetzt wird (vgl. ebd.: 164f.) oder wenn Superhelden ihre fingierte L2 besser beherrschen als ihre fingierte L1 (s.o. 2.3; vgl. Walshe 2018: 66).

Aus ihren unterschiedlichen Perspektiven kommen die beiden Ansätze zu deutlich unterschiedlichen Zuordnungen: Elimination und Präsenz anderer

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Sprachen erscheinen bei Walshe an gegensätzlichen Polen der Skala, bei Stockhammer sind es benachbarte (und kombinierbare) Formen der Glottamimesis. Metasprachliche Kommentare und typografische Kennzeichnung sind bei Walshe beides Formen der Indikation. Bei Stockhammer sind die Kommentare auf der Ebene der Glottadiegesis anzusiedeln, Typografie – die Stockhammer nicht in den Blick nimmt – wäre aber ein Indiz, welche Sprache gesprochen wird und daher der indexikalischen Glottamimesis zuzurechnen. Walshe nimmt die Realität zum Maßstab und misst den Abstand von Elimination (= weit weg) zur Präsenz (= dicht dran; vgl. 2015: 53). Stockhammer kommt zu der Pointe, dass letztlich die Glotta-Aporetik dem Wesen der Literatur entspricht, indem sie verdeutlicht, dass alles, was erzählt wird, nur im Erzählen existiert und jeder literarische Text *einsprachig* ist in dem Sinne, dass er „das Idiom [entwickelt], in dem er verfasst ist" (Stockhammer 2015: 170).

Stockhammers Ansatz ist erkennbar nicht auf multimodales Erzählen ausgerichtet. Der *discours* in Comics ist deutlich komplexer als in einem (meist) linearen literarischen Text. Das zeigt sich gerade auch in den semiotischen Positionen, an denen Mehrsprachigkeit auftreten kann: im abgebildeten Text als Teil der Grafik, in Sprechblasen oder Blocktexten, in Soundwords oder Piktogrammen und in Untertiteln. Walshe wiederum hat eine spezifische Perspektive und ein beschränktes Korpus. Wenn er die Abwesenheit von Untertitelungen feststellt und über die Gründe dafür spekuliert (vgl. 2018: 59), so lässt sich das vor allem auf die ausgewählten Marvel-Comics von 1967 bis 2008 beziehen. Zudem übernimmt Walshe einen Ansatz aus der Filmwissenschaft und mit diesem die begrenzte Perspektive auf „languages other than English" (ebd.: 51), also einer Sprache gegen alle anderen. Walshe ist bemüht, den hegemonialen Status des Englischen linguizismuskritisch in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.: 67), bestätigt ihn aber zugleich gerade durch diese ausschließliche Fokussierung. Außerhalb der Anglophonie ist Mehrsprachigkeit erheblich vielfältiger, nicht nur, was Comics betrifft. In Comics ist die Thematisierung von Mehrsprachigkeit nicht unbedingt unrealistisch oder unglaubwürdig, wenn die Darstellung in nur einer Sprache erfolgt (s.o. Abb. 4). Und wichtiger noch: Sprachen in Comics sind häufig nicht ‚echt', also Pseudo-Sprachen, was die von Walshe nach Bleichenbacher verwendete Kategorie des ‚Realismus' problematisch macht. Selbstverständlich spricht niemand wie die *Katzenjammer Kids* oder hat je die Sprachen gesprochen, die in *Asterix* als die Sprachen des antiken Europas vorgestellt werden. Das ist recht gut an dem Panel in Abb. 6 nachzuvollziehen, an dem sich auch in Auswahl die vorgestellten Kategorien demonstrieren lassen. Dass andere Sprachen gesprochen werden, wird hier auf unterschiedliche Weise verdeutlicht: Bei Belgisch und Britisch sind es lexikalische Marker, bei Griechisch und Gotisch ist es die abweichende Typografie. Nach Walshe würden Griechisch und Gotisch indiziert und Belgisch und Britisch evoziert, nach den Kategorien Stockhammers wäre beides der indexikalischen Glottamimesis

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zuzurechnen, da auch die Typografie hier als einzelnes sprachliches Indiz „auf der *discours*-Ebene das auf der *histoire*-Ebene gesprochene Idiom anzeigt[t]" (2015: 148; Hervorh. i. Orig.). Dabei reicht an dieser Stelle für den Belgier und den Briten jeweils eine einzige Markierung: in orthografischer Angleichung der Name der Radlegende Eddy Merckx und das engl. *real*, während die Belgier (in deutscher Übersetzung) anderswo im *Asterix*-Kosmos mit Lautverschiebungen und flämischen Vokabeln hervortreten (vgl. Goscinny/Uderzo 1979) und die Briten vor allem syntaktisch auffallen (vgl. Ben-Rafael 2008: 543). Das Griechische zeigt sich in lateinischen Buchstaben, die antiken Formen des griechischen Alphabets nachempfunden sind, das Gotische in Frakturschrift (vgl. – allerdings fast ohne Bezug zum Aspekt der Sprachkennzeichnung – Schopp 2010). Explizit erwähnt wird in dieser Szene nicht, welche Sprachen gesprochen werden. Sie sind ja hinreichend mimetisch gekennzeichnet. Bei der nicht gekennzeichneten Figurenrede der Gallier und Römer ermöglichen Kontext und Kenntnis der Figuren die Glotta-Adiegesis. Der Kontext allerdings, die fingierte Welt, ist ein im 20. Jahrhundert erdachtes ‚Gallien' nebst römischem Imperium im Jahre 50 v. Chr. Und die Sprachen, um die es hier geht, werden dabei mit fingiert. Sie werden also nicht nur auf der Ebene des *discours* nachgeahmt, sondern zunächst in die *histoire* hineinprojiziert oder sogar in ihr erfunden. Historisch mag man für das letzte vorchristliche Jahrhundert zwar ein halbwegs standardisiertes Griechisch annehmen und für das ‚Ägyptische', das an anderen Stellen des Bandes mit Piktogrammen wiedergegeben wird, ein verbreitetes Demotisch, aber keine Sprachen oder Varietäten, die sich sinnvoll als Gallisch, Gotisch, Belgisch oder Britisch bezeichnen ließen. Glottapithanonie lässt sich also auf zwei Ebenen feststellen: Zum einen kann gefragt werden, wie glaubwürdig die Existenz der vorgestellten Idiome selbst ist, zum anderen geht es um das Verhältnis der geschilderten Idiome zueinander und in kommunikativen Situationen. Dass *Asterix* auf beiden Ebenen nicht als sonderlich unglaubwürdig aufgefallen ist, liegt daran, dass fingierte Welten sich über fingierte Regeln konstituieren und Kohärenz der Maßstab ist, nicht Realität.

Dies voraus- und die einzelnen Sprachen gedanklich alle in Anführungszeichen gesetzt lohnt es sich durchaus, die sprachlichen Verhältnisse genauer zu betrachten, etwa dahingehend, wie sich unterschiedliche Grade von Fremdheit gestalten. In *Asterix als Legionär* verstehen sich Gallier, Römer, Belgier, Brite und Grieche problemlos. Von dieser Sprachgemeinschaft abgesetzt werden Gotisch und Ägyptisch, die eines sprachkundigen Übersetzers bedürfen, für das Gotische nur innerhalb der erzählten Welt, beim Ägyptischen haben die Interpretationen der Piktogramme auch für den Leser einen Mehrwert. Innerhalb der Sprachgemeinschaft sticht das Griechische hervor, denn dass Belgisch, Britisch und Gallisch untereinander verständlich sind, lässt sich, wenn man möchte, durch ihre Verwandtschaft als keltische Sprachen erklären. Für das Griechische gilt dies nicht. Die Fiktion einer gemeinsamen gallo-römischen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Basissprache wurde oben schon (s. 2.1) als Elefant im Raum ausgemacht. Die Unmöglichkeit des Konstrukts wird gerade deutlich, wenn den Römern lateinische Zitate in den Mund gelegt werden, denn wenn sie an manchen Stellen Latein sprechen: welche Sprache sprechen sie dann sonst? Das Authentische macht das Unmögliche sichtbar. Die Glottapithanonie jedoch nimmt durch die Glotta-Aporetik keinen Schaden. Der Comic zeigt hier sein eigenes vielstimmiges Idiom.

Zusammenfassend folgt ein weiterer vermutlich nicht erschöpfender Vorschlag, die Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit in Comics zu erfassen. Es sind sechs Kategorien, zwischen denen jeweils Übergänge anzugeben sind.

1. Präsenz: Andere Sprachen erscheinen als sie selbst. Sie werden unübersetzt gelassen oder mit einer zusätzlichen Übersetzung versehen und treten (vor allem) in Sprechblasen und Inskriptionen auf. Tendenziell unübersetzt bleibt, was z.B. durch den Handlungskontext oder als kulturelles Wissen als verständlich vorausgesetzt wird. Die Übersetzung wird motiviert durch Handlungsrelevanz und kann innerhalb der Erzählung durch Figurenrede und Blocktext oder außerhalb der Erzählung z.B. durch Fußnoten geschehen. Die Übersetzung oder Erklärung innerhalb der Erzählung geht dabei oft mit Glottadiegese einher, die Übergänge zwischen Erzählerrede im Blocktext und Fußnoten sind fließend (vgl. etwa Goscinny/Uderzo 2021: 6, 26, 40).

Sonderfälle sind die Präsenz von Sprachen in einem anderen Schriftsystem (etwa japanischer Soundwords) oder in nicht dekodierbaren Zeichen (etwa eines deutschen Dialekts in der Manga-Serie *Black Butler*, Toboso 2015: [154]), die Präsenz von Fantasiesprachen (etwa des ‚Indianischen' bei den *Katzenjammer Kids*; vgl. Braun/Eckhorst 2022: 257) oder die Präsenz von Fantasiesprachen in nicht dekodierbaren Zeichen (vgl. ebd.). Letzteres kommt häufiger zur Anwendung, wenn es um Außerirdische oder Dämonen geht. Das Spektrum reicht dabei von reinen Anzeichen der Unverständlichkeit (s. die Sterne und Punkte in den Sprechblasen der Mutterspinne in Abb. 1) über die Anmutung eines Codes wie bei den Außerirdischen in der *Spirou*-Episode *Apfelwein für Xorien* (Fournier 1990) bis hin zu interpretierbaren z.B. ‚ägyptischen' Piktogrammen (vgl. Goscinny/Uderzo 2014). Dies leitet (1.↔2.) über zur

2. Indikation: Dass eine andere Sprache gesprochen wird, wird außerhalb des Äußerungsinhalts angezeigt. Dies kann metasprachlich oder parasprachlich geschehen. Parasprachliche Mittel sind etwa Typografie oder die spitzen Klammern, die in Marvel-Comics zum Standard für die Anzeige anderer Sprachen gemacht wurden (vgl. Burman 2016: 6), aber auch z.B. in *Love and Rockets* regelmäßig Verwendung finden (z.B. Hernandez 2001). Auch die Sprechblasenform lässt sich zur Anzeige verschiedener Sprachen nutzen, kombiniert mit Typografie bei den Goten in *Asterix als Legionär* (Goscinny/Uderzo 2014). In der Comic-Parodie *Falsches Spiel mit Alcolix* stehen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

runde Sprechblasen für den *Asterix*- und eckige Sprechblasen für den *Tim-und-Struppi*-Kosmos (Jeddeloh [1989]; s. Abb. 7). Metasprachlich sind glottadiegetische Hinweise darauf, welche Sprachen gesprochen werden, von Figuren oder Erzählerstimme oder in einer Fußnote hinzugefügt.

Abb. 7: Jeddeloh [1989]: 20/6

Die Indikationsmittel treten häufig in Kombination auf, etwa wenn Figuren die typografisch markierte Sprache zusätzlich benennen (vgl. z.B. Goscinny/Uderzo 1975: 25/2) oder beim Gebrauch spitzer Klammern eine Fußnote angibt, welche Sprache gesprochen wird (z.B. Hernandez 2001: 17/3). Ebenso kann bei einem als anderssprachlich indizierten Text zusätzlich im Äußerungsinhalt lexikalisch, phonographemisch oder syntaktisch markiert werden, dass eine andere Sprache gesprochen wird und welche. Das kombiniert (2.↔3.) Indikation mit

3. Evokation: Dass eine andere Sprache gesprochen wird, wird angezeigt durch Modifikation der Basissprache. Phonetische Verschiebungen, syntaktische Interferenzen oder lexikalisches Code-Switching rufen den Eindruck einer anderen Sprache hervor und in der Regel ist auch spezifiziert, welcher.

Je nachdem, wie groß die anderssprachlichen Anteile in der Rede sind, kann es Übergänge geben zu 1. Präsenz und entsprechend nicht entscheidbare Grenzfälle (3.↔1.). Die Rede mexikanischer Banditen in einem Band der Westernserie *Leutnant Blueberry* variiert von unmarkiert basissprachlich über einzelne anderssprachige Lexeme und Phraseme zu rein spanischsprachigen Sprechblasen, die zum Teil mit Untertiteln übersetzt werden (vgl. Giraud/Charlier 1990: 28). Stockhammer (vgl. 2015: 148) sieht den entsprechenden Grenz- und Übergangsbereich zwischen indexikalischer und ikonischer Glottamimesis. Oft ist

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

aber auch gar nicht eindeutig, ob das Sprechen einer anderen Sprache angezeigt werden soll oder eine L2-Verietät der Basissprache. Die Rede der Apachen im erwähnten *Blueberry*-Band weist die gleichen Marker auf, unabhängig davon, ob sie untereinander, mit Mexikanern oder US-Amerikanern sprechen (vgl. Giraud/Charlier 1990: 3, 5, 47). Der Anführer der Chinesen in einem *Lucky-Luke*-Band wendet sich plötzlich in dem gleichen Pseudo-Akzent an seine Landsleute, der sonst der Kommunikation mit Nicht-Chinesen vorbehalten ist (Morris/Goscinny 1988: 42/9). Hier befinden wir uns im (3.↔4.) Grenzbereich zur

4. Subsumption: Durch die Modifikation der Basissprache wird angezeigt, dass die Figuren eine andere L1 haben. Die Figuren werden dadurch als mehrsprachig kenntlich gemacht. Die Figurenrede wird einer anderen Sprache als L2-Varietät untergeordnet. Beispiele wären die Äußerung Rashids in Abb. 4 oder auch die schon in 2.3 erwähnten einheimischen Begleiter in *Tim in Tibet*. Als Standardfall lässt sich hier die Ethnifikation erfassen: alles, was mit der ethnolingualen Kennzeichnung von Figuren zu tun hat (s. 2.3) und was z.B. Walshe in Ergänzung der Kategorien Bleichenbachers unter der Überschrift „The Use of English by L1 Speakers of Other Languages" (2018: 63) ausführt. Das Inventar der Mittel entspricht 3. Der Kontext klärt, ob die Figur eine L2-Varietät oder eine andere Sprache spricht oder tut es, wie gerade im Übergangsbereich von 3. zu 4. gesehen, eben nicht.

Von hier aus sind mehrere Übergangsbereiche zu benennen. Einer ist der von der L2-Varietät zum Ethnolekt oder einem (künstlichen) *Katzenjammer*-Kreol, das dann als es selbst präsent ist und damit in Kategorie 1 wechselt (4.↔1.). Die beiden anderen gehen in Richtung Standardvarietät und damit zu den letzten beiden Kategorien:

5. Substitution: Was eigentlich in einer anderen Sprache gesprochen wird, erscheint unmarkiert in der Standardvarietät der Basissprache. Die Basissprache repräsentiert aber, wie aus dem Kontext deutlich wird, eine andere Sprache oder sogar (s. Abb. 4) verschiedene Sprachen. Die Figuren bleiben also mit ihrem sprachlichen Repertoire als mehr- und anderssprachig sichtbar. Mögliche Kontextdimensionen sind dabei das Wissen um den Ort der Handlung, das Wissen um die Figuren oder das Wissen, dass es sich um einen übersetzten Text handelt.

Zu den Elementen, die dieses Wissen vermitteln, zählen die partielle Präsenz von Sprachen in der Grafik (vgl. Walshe 2018: 57) ebenso wie Kennzeichnungen außerhalb des Äußerungsinhalts oder durch Modifikationen der Basissprache an anderen Stellen der Erzählung. Durch die Kombinierbarkeit glottamimetischer und glottadiegetischer Mittel und die Flexibilität ihrer Handhabung ergeben sich Übergänge zu allen bisherigen Kategorien (5.↔1.-4.). Die Wechsel und Kombinationen selbst in einzelnen Panels sind wohl weniger als inkonsistent und erratisch anzusehen (vgl. ebd.: 52, 61), denn als Ausdruck

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der multimodalen Erzählmöglichkeiten des Comics. Die Interpretation dieser Hinweise ist aber fragil und damit eröffnet Substitution auch die Möglichkeit der (5.↔6.)

6. Elimination von Mehrsprachigkeit: Was eigentlich in einer anderen Sprache gesprochen wird, erscheint unmarkiert in der Standardvarietät der Basissprache. Dabei ist nicht erkennbar, dass andere oder verschiedene Sprachen gesprochen werden. Situationen oder ganze Erzählwelten werden monolingualisiert.

Je dezenter z.B. Markierungen in der Figurenrede, desto eher entspricht sie der Standardvarietät der Basissprache, und je mehr sie das tut, desto weniger werden die Figuren als Sprecherinnen anderer Sprachen wahrgenommen (4.↔6.). Da die Abgrenzung zwischen 5. und 6. eine Frage der Interpretation ist, ergeben sich aus 5.↔6. auch 6.↔1.-4. – ohne dass sich in den Übergängen die Kategorien auflösen sollten.

4. Verhandlungsräume

Sprachen und Varietäten werden in Comics verwendet, abgebildet, dargestellt, angedeutet, bezeichnet, stereotypisiert, hierarchisiert, übersetzt und ausgeblendet. Sie werden dies, wie gezeigt, aus unterschiedlichen Gründen, in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Mitteln. Vor allem machen Comics Sprachen und Varietäten sichtbar, so dass sich sprachliche Verhältnisse betrachten lassen: Welche Sprachen und Varietäten kommen in einer erzählten Welt vor? Wie werden sie gekennzeichnet und welchen Figuren werden sie zugeordnet? Welche Stereotype kommen dabei zum Tragen? Welche Sprachen werden privilegiert und welche ausgeschlossen? Wie glaubwürdig sind die geschilderten sprachlichen Verhältnisse und wie werden sie innerhalb der erzählten Welt plausibilisiert? Zu interessanten Verhandlungsräumen von Mehrsprachigkeit werden Comics, wenn und indem sie interlinguale und interkulturelle Begegnungen gestalten. Dabei reproduzieren sie zweifellos sprachliche Klischees. Sie zeigen ebenso sicher monolingualisierende Tendenzen, und man kann sie auch dabei beobachten, wie sie sie das eine tun, um dem anderen zu entgehen: also versuchen, sich hindurchzumanövrieren zwischen ethnolingualen Akzenten und der Fiktion einer allumfassenden imperialen Sprache mit singulärer Standardnorm. Das eingangs behauptete spezifische Potenzial der Comics für die Darstellung und Untersuchung von Mehrsprachigkeit entfalten sie aber vor allem durch ihre semiotischen Eigenheiten: die Möglichkeit, Sprachen zu positionieren und nebeneinander zu stellen.

Die Untertitelung etwa führt im Comic anders als beim Film nicht zu modaler Divergenz, da sich auch der Grundtext schriftlich präsentiert: Man kann ohne Mühe zwischen Text und Übersetzung wechseln oder die Übersetzung

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

ignorieren, und auch partielle Untertitelung (vgl. Giraud/Charlier 1990: 28) ist möglich. In Sarah Gliddens Reportagen aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens wird gezeigt, wie die Stimme einer Geflüchteten hinter den Sprechblasen der Übersetzerin hervortritt, die sie zuvor verdeckt haben (2016: 285; vgl. Rösch 2022: 475f.)

Eine fremde Sprache lässt sich aus der Figurenperspektive zeigen und kann dabei sie selbst bleiben: Auf der nächtlichen Überfahrt nach Spanien beruhigt in *Unsichtbare Hände* eine Schwangere ihr ungeborenes Kind in einer Sprache, die im Band weder übersetzt noch bezeichnet wird (Bambara; vgl. Tietäväinen 2014, 8; Nikkilä 2020: 215). Sie bleibt damit den meisten Lesern genauso fremd wie der Hauptfigur Rashid, ohne dass sie dafür als unverständlich gekennzeichnet werden müsste. In Nino Bullings *Im Land der Frühaufsteher* findet eine längere Unterhaltung in der westafrikanischen Sprache Mòoré statt (2012: 48-50). Auch hier gibt es keine Übersetzung: Wie die deutsche Protagonistin versucht man, einzelne Wörter zu identifizieren und muss warten, bis ein Anwesender erklärt, worum es gerade ging (ebd.: 50f.; vgl. Trabert 2020: 116). Französisch, das die Protagonistin beherrscht, wird dagegen in Untertiteln übersetzt, so dass sich auch ohne Französischkenntnisse das sprachliche Repertoire der Hauptfigur erschließt. In die Perspektive der Hauptfigur versetzt auch der Foto-Comic *Das höchste Gut einer Frau ist ihr Schweigen*, der auf einem gleichnamigen dokumentarischen Spielfilm beruht.[6] Hier wird konsequent die sprachliche Situation der italienischen Einwanderin Maria gezeigt. Sie kann sich nur rudimentär verständigen und fühlt sich im Supermarkt hilflos und gedemütigt (s. Abb. 8). Später erlebt sie beim Sprachwechsel ihrer Kinder, dass sie nicht mehr alles versteht, was diese sagen (vgl. Pinkus 1983: 39/8). Für die Leserschaft dagegen wird in Untertiteln übersetzt: deutsch-italienisch und italienisch-deutsch, so dass man nicht nur die Perspektive der Figur nachvollziehen, sondern diese auch in der Situation erfassen kann. Gerade durch Übersetzung, auch in Substitution, erweist sich das Potenzial der Comics für Multiperspektivität: Abb. 4 ermöglicht durch die Simultanität des Linearen die Einnahme von drei verschiedenen Perspektiven auf das sprachliche Geschehen: Rashids, Magnums und die des spanischen Wirtes, zuzüglich der Metaperspektive auf die Gesamtsituation.

Comics mit ihren besonderen Möglichkeiten fangen vielleicht gerade erst an, mehrsprachige Gesellschaften mehrsprachig zu erzählen.

[6] Den Hinweis auf dieses Werk, einen Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit in Comics, verdanke ich Peter Seibert, Bonn.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

„Alt! Le carrozzelle fuori!"
„Oh Gott, ich kann doch die Kleine nicht alleine draußen lassen!"

Abb. 8: Pinkus 1983: 24/3

Literatur

Assis, Érico Gonçalves de (2015): The Letterer as a Translator in Comic Translation. In: Nathalie Mälzer (Hg.): Comics. Übersetzungen und Adaptionen. Berlin, S. 251-267.

Bateman, John A./Wildfeuer, Janina (2014): A Multimodal Discourse Theory of Visual Narrative. In: Journal of Pragmatics 74, S. 180-208.

Ben-Rafael, Miriam (2008): English in French Comics. In: World Englishes 27, S. 535-548.

Ben-Rafael, Miriam/Ben-Rafael, Eliezer (2012): Plurilingualism in Francophone Comics. In: Frank Bramlett (Hg.): Linguistics and the Study of Comics. Basingstoke, S. 142-162.

Bleichenbacher, Lukas (2008): Multilingualism in the Movies. Hollywood Characters and their Language Choices. Tübingen.

Braun, Alexander/Eckhorst, Tim (2022): Katzenjammer. "The Katzenjammer Kids". Der älteste Comic der Welt. Berlin.

Burman, Annie (2016): Identity and Idiolect. Code-Switching as Identity Marker in Chris Claremont's "Uncanny X-Men and New Mutants". In: Framescapes. Graphic Narrative Intertexts; online unter: https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/250565 [Stand: 08.01.2023].

Cohn, Neil (2013): The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. London/New York.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Dolle-Weinkauff, Bernd (1990): Comics. Geschichte einer populären Literaturform in Deutschland seit 1945. Weinheim/Basel.

Dowling, Jennifer (2010): 'Oy Gevalt!' A Peek at the Development of Jewish Superheroines. In: Angela Ndalianis (Hg): The Contemporary Comic Book Superhero. London, S. 184-202.

Eckhorst, Tim (2012): Rudolph Dirks. Katzenjammer, Kids & Kauderwelsch. Wewelsfleth.

Kauranen, Ralf (2020): De-Bordering Comics Culture: Multilingual Publishing in the Finnish Field of Comics. In: Heide Grönstrand (Hg.): The Aesthetics and Politics of Linguistic Borders. New York/London, S. 64-86.

Kesler, Waldemar (2012): Im Schatten von Erika Fuchs. Comicübersetzer in Deutschland. In: Comic! Jahrbuch 2012, S. 50-61.

Klawitter, Arne (2015): Ästhetische Resonanz. Zeichen und Schriftästhetik aus Ostasien in der deutschsprachigen Literatur und Geistesgeschichte. Göttingen.

Knigge, Andreas C. (2016): Geschichte und kulturspezifische Entwicklung des Comics. In: Julia Abel/Christian Klein (Hg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart, S. 3-37.

Krafft, Ulrich (1978): Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics. Stuttgart.

Krehut, Anne Kristin/Dirim, İnci (2010): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Bernt Ahrenholz/Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Baltmannsweiler, S. 409-419.

Laser, Björn (2000): Heftchenflut und Bildersturm. Die westdeutsche Comic-Debatte in den 50ern. In: Georg Bollenbeck/Gerhard Kaiser (Hg.): Die janusköpfigen fünfziger Jahre. Wiesbaden, S. 62-86.

Laser, Björn/Groenewald, Michael (2015): Jimmy Corrigans Fliege. Über das Übersetzen von Bildern. In: Nathalie Mälzer (Hg.): Comics. Übersetzungen und Adaptionen. Berlin, S. 235-249.

Liimatainen, Annikki (2020): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in Comics als Ausdruck des gesellschaftlichen Wandels. In: GFL: German as a Foreign Language 21, H. 3, S. 185-217; online unter: http://www.gfl-journal.de/3-2020/Liimatainen.pdf [Stand: 08.01.2023].

Dies. (2021): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in original deutschsprachigen und ins Deutsche übersetzten Comics im Wandel der Zeit. In: Neuphilologische Mitteilungen 122, H. 1-2, S. 134-182; online unter: https://doi.org/10.51814/nm.103233 [Stand: 08.01.2023].

Maresca, Peter (Hg.; 2013): Society is Nix. The Gleeful Anarchy at the Dawn of the American Comic Strip 1895-1913. Palo Alto.

McCloud, Scott (1993): Understanding Comics. The Invisible Art. Northhampton, MA.

Nikkilä, Aura (2020): Transcending Borders through Multilingual Intertextuality in Ville Tietäväinen's Graphic Novel "Näkymättömät kädet". In: Heide Grönstrand (Hg.): The Aesthetics and Politics of Linguistic Borders. New York/London, S. 199-224.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Packard, Stephan (2016): Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: „Was ist ein Comic?“ In: Julia Abel/Christian Klein (Hg.): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart, S. 56-73.

Riehl, Claudia Maria (2013): Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. In: Peter Auer (Hg.): Sprachwissenschaft: Grammatik, Interaktion, Kognition. Stuttgart/Weimar, S. 377-403.

Rösch, Heidi (2022): Fluchtnarrative in zeitgenössischen Graphic Novels – aus didaktischer Perspektive. In: Caroline Frank/Christine Ansari (Hg.): Narrative der Flucht. Medienwissenschaftliche und didaktische Perspektiven. Frankfurt a.M., S. 465-488.

Schikowski, Klaus (2014): Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler. Stuttgart.

Schmitz, Ulrich (2015): Einführung in die Medienlinguistik. Darmstadt.

Schmitz-Emans, Monika (2016): Bildgeschichten über fremde Schriftsysteme. Exil und Migration im Spiegel des Comics. In: K. Alfons Knauth/Ping-hui Liao (Hg.): Migrancy and Multilingualism in World Literature. Wien/Zürich/Berlin, S. 187-205.

Schopp, Jürgen F. (2016): ‚Wenn der Häuptling der Goten die Stimme hebt…‘. Anmerkungen zu Funktion und Leistung der Typographie im Comic. In: Hartmut E. H. Lenk/Elina Suomela-Härmä (Hg.): Sprache im Comic. Il linguaggio dei fumetti. La lengua de los cómics. Helsinki, S. 187-206.

Stockhammer, Robert (2015): Wie Deutsch ist es? Glottamimetische, -diegetische, -pithanone, und -aporetische Verfahren in der Literatur. In: Arcadia 50, H. 1, S. 146-172.

Stuhlfauth-Trabert, Maria/Trabert, Florian (2020): Kartierung der Flucht. Karten in Migrationscomics. In: icon Düsseldorf (Hg.): Krieg und Migration im Comic. Interdisziplinäre Analysen. Bielefeld, S. 75-105.

Tidigs, Julia/Huss, Markus (2017): The Noise of Multilingualism. Reader Diversity, Linguistic Borders and Literary Multimodality. In: Critical Multilingualism Studies 5, H. 1, S. 208-235.; online unter: https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/110 [Stand: 30.1.2023].

Trabert, Florian (2020): Im Zwischenraum: Migration im deutschsprachigen Comic der Gegenwart. In: icon Düsseldorf (Hg.): Krieg und Migration im Comic. Interdisziplinäre Analysen. Bielefeld, S. 107-125.

Walshe, Shane (2018): Pardon My French … and German … and Spanish …: (Mis)speaking in Tongues in Marvel Comics. In: Valentin Werner (Hg.): The Language of Pop Culture. New York/London, S. 49-71.

Primärtexte

Bulling, Paula (d. i. Nino Bulling) (2012): Im Land der Frühaufsteher. Berlin.

Dirks, Rudolph (1974): The Katzenjammer Kids. Early Strips in Full Color. New York.

Eisner, Will (1982): Spirit 4. Aus dem Engl. von Andreas C. Knigge. Reinbek.

Eurocomics #2 ([1973]): Die Räuber. The Robbers. Les Brigands. Trier/Regensburg.

Fournier, Jean-Claude (1990): Apfelwein für Xorien, Spirou und Fantasio #24. Aus dem Frz. von Hartmut Becker und Paul Derouet. 2. Auflage. Hamburg.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Giraud, Jean/Charlier, Jean-Michel (1990): Die Spur der Navajos. Leutnant Blueberry #5. Aus dem Frz. von Markus Tschernegg. Stuttgart.

Goscinny, René/Uderzo, Albert (1975): Asterix und die Goten. Asterix #7. Aus dem Frz. von Gudrun Penndorf. Stuttgart.

Goscinny, René/Uderzo, Albert (1979): Asterix bei den Belgiern. Asterix #24. Aus dem Frz. von Gudrun Penndorf. Stuttgart.

Goscinny, René/Uderzo, Albert (2014): Asterix als Legionär. Asterix #10. Aus dem Frz. von Gudrun Penndorf. Berlin/Köln.

Goscinny, René/Uderzo, Albert (2021): Asterix und Kleopatra. Asterix #2. Aus dem Frz. von Gudrun Penndorf. Berlin.

Glidden, Sarah (2016): Rolling Blackouts. Dispatches from Turkey, Syria, and Iraq. Montreal.

Guetz, Aurélie (2018): Les aventures de Kazh. Die Abenteuer von Kazh. Meine deutsch-französische Familie. Ma famille franco-allemande. Wien.

Hergé (d. i. Georges Rémi) (1985): Tim in Tibet. Aus dem Frz. von Ilse Strasmann. 15. Auflage. Reinbek.

Hernandez, Gilbert (2001): Luba in America. Seattle.

Jeddeloh, Jens ([1989]): Falsches Spiel mit Alcolix. Die Parodie. München.

Kakashi, Asahiro/Baba, Okina/Kiryu, Tsukasa (2021): Ich bin eine Spinne, na und? #9. Aus dem Jap. von Jan-Christoph Müller. Ludwigsburg.

Lutes, Jason (2001): Berlin. City of Stones. Montreal.

Ders. (2003): Berlin: Steinerne Stadt. Aus dem Engl. v. Heinrich Anders. Hamburg.

Morris (d. i. Maurice de Bevere)/Goscinny, René (1988): Die Erbschaft von Rantanplan. Lucky Luke #53. Aus dem Frz. von Gudrun Penndorf. Stuttgart.

Nuutinen, Christer (Hg.; [1996]): Olmi Kolmonen #3. Kuopio.

Peterhans, Isabel/Schönett, Simone (2022): re:framing jenisch; online unter: https://www.reframing-jenisch.at/graphic-novel/ [Stand: 28.1.2023].

Pinkus, Gertrud (1983): Das höchste Gut einer Frau ist ihr Schweigen (il valore della donna è il suo silenzio). Darmstadt/Neuwied.

Schwarz, Büke (2020): Jein. Berlin.

Tan, Shaun (2014): The Arrival. Melbourne.

Tietäväinen, Ville (2011): Näkymättömät kädet. Helsinki.

Ders. (2014): Unsichtbare Hände. Aus dem Finn. von Alexandra Stang. Berlin.

Toboso, Yana (2015): Black Butler #18. Aus dem Jap. von Claudia Peter. Hamburg.

Tomine, Adrian (2002): Summer Blonde. Montreal.

Ders. (2004): Sommerblond. Aus dem Engl. von Björn Laser. Berlin.

Weaver, Lila Quintero (2012): Darkroom: A Memoir in Black & White. Tuscaloosa.

Yahgulanaas, Michael Nicoll (2018): A Tale of Two Shamans. GaSɢáaga Sdáng. GaSG̲áaga Sding. 2. Auflage. Vancouver.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

„Antworten Sie, Professor!“ Fremdsprachliche (Un)höflichkeitskompetenz im universitären Fremdsprachenunterricht

Silvia Bonacchi

Abstract: Der Beitrag wirft die Frage auf, welche Erkenntnisse eine Linguistik der Interkulturalität aus der interkulturellen Pragmatik gewinnen kann. Anhand einer Pilotstudie über höflich intendierte sprachliche Realisierungen von polnischen und italienischen L2-Deutsch-SprecherInnen (Studierende an der Universität Warschau) wurde gezeigt, dass viele sogenannte ‚pragmatische Fehler‘ aus Transferdifferenzen resultieren. Diese ‚Unangemessenheiten‘ lassen sich auf allen Ebenen des höflichen Ausdrucks feststellen: im morphosyntaktischen und im lexikalischen Bereich (Anredeformen, Satztypen für die Realisierung von kritischen Sprechakten, lexikalische Entscheidungen, Abtönungsstrategien, kommunikative Formeln), im vokalen Bereich (Benutzung der Stimme und der Prosodie), im kinetischen Bereich (Gesten und Mimik). Es ist eine wichtige Aufgabe einer Linguistik der Interkulturalität, die Mechanismen dieser ‚Unangemessenheiten‘ in der interkulturellen Kommunikation zu erforschen und didaktisch zu gestalten.

Abstract: The paper raises the question of what insights a linguistics of interculturality can gain from intercultural pragmatics. On the basis of a pilot study on politely intended linguistic realisations of Polish and Italian L2 German speakers (students at the University of Warsaw), it was shown that many so-called ‘pragmatic errors’ result from transfer differences. These ‘inadequacies’ can be found at all levels of polite expression: in the morphosyntactic and lexical domain (forms of address, sentence types for the realisation of critical speech acts, lexical choices, toning strategies, communicative formulas), in the vocal domain (use of voice and prosody), in the kinetic domain (gestures and facial expressions). It is an important task of a linguistics of interculturality to explore and didactically model the mechanisms of ‘inappropriateness’ that may occur in intercultural communication.

Title: “Answer me, Professor!” Foreign Language (Im)politeness Competence in University Foreign Language Teaching

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Keywords:
(Un)Höflichkeit, Fremdsprachenlernen, fremdsprachliche Höflichkeitskompetenz, Transferdifferenzen
(Im)politeness, Foreign Language Learning, Foreign Language Politeness Competence, Transfer Differences

1. Interkulturelle Linguistik und (Un)Höflichkeitsforschung

Die Beiträge in diesem Band gehen in einer multidimensionalen Perspektivierung der Frage nach, welche Ziele eine Linguistik der Interkulturalität verfolgt. Im Einklang mit diesem Ansatz wird in meinem Beitrag[1] die Frage aufgeworfen, welche Erkenntnisse eine Linguistik der Interkulturalität aus der interkulturellen Pragmatik gewinnen kann, die sich mit der sprachkulturellen handlungsleitenden „menschlichen Regelorientierung" (Künkel 2021: 269) in der Interaktion Angehöriger unterschiedlicher Herkunftskulturen beschäftigt. Das Ziel ist, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Menschen mit unterschiedlichen linguakulturellen Hintergründen miteinander interagieren, und dies sowohl auf der Ebene der sogenannten hochkulturellen Leistungen als auch auf der Ebene der Alltagskultur. Dabei wird ein besseres Verständnis des Spannungsfeldes zwischen Globalem und Lokalem im Lichte sich verstärkender Mobilität und der entsprechenden erforderten Anpassungsleistungen des menschlichen kommunikativen Verhaltens angestrebt.

In diesem Kontext stellt (Un)Höflichkeit ein sehr interessantes Phänomen dar, denn kaum ein anderer linguistischer Bereich ist so sprach- und kulturbedingt wie das (un)höfliche Verhalten. Im vorliegenden Beitrag wird eine Pilotstudie über „Transferdifferenzen" (u.a. Roche & Suñer 2017: 40) präsentiert. Diese Transferdifferenzen führen dann zu so genannten pragmatischen ‚Fehlern' (Kleppin 2001: 986-988), d.h. zu einem unangemessenen Einsatz von sprachlichen Formulierungen im Bereich der Höflichkeitsformen durch polnische und italienische Studierende im Alter zwischen 19 und 25 Jahren mit Deutsch als L2. Viele Formulierungen dieser L2-SprecherInnen wurden dann von L1-Interaktanten (DozentInnen im Alter zwischen 45 und 58 Jahren) als unhöflich oder sogar aggressiv wahrgenommen.[2]

Eine kurze Erläuterung zur Wahl dieses Untersuchungsgegenstandes: Höflichkeit ist ein Bereich, in dem L2-SprecherInnen sich leicht als ‚non native', oder sogar ‚fremd' entpuppen können, was nicht nur Irritationen auslösen,

[1] An dieser Stelle möchte ich mich bei Jörg Roche für seine sehr wertvollen Hinweise sehr bedanken.

[2] Das Werturteil über die Konformität oder Nichtkonformität der Äußerungen der L2-SprecherInnen mit den in einer bestimmten Gemeinschaft geltenden Verhaltensregeln unterliegt zahlreichen Kriterien, zu denen natürlich auch das Alter der Probanden gehört, das hier angegeben wird. Eine eingehendere Analyse würde aber den Rahmen dieser Pilotstudie sprengen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

sondern sogar Einschluss bzw. Ausschluss vom interaktiven Geschehen bedeuten kann. Denn jede Gesellschaft, jede Gruppe entwickelt Höflichkeitssysteme, die nicht nur ermöglichen, rekurrierende potenziell gesichtsgefährdende kommunikative Aufgaben zu bewältigen, sondern darüber hinaus vergegenwärtigen Höflichkeitssysteme durch Alltagsrituale die kulturellen Werte, die einer Gruppe Identität und Halt geben. Diese Alltagsrituale werden durch die Akzeptanz bzw. den geteilten Usus der Mitglieder einer Gruppe legitimiert und validiert, wobei diese Akzeptanz immer wieder ausgehandelt wird. Obwohl Höflichkeitssysteme als sprachlich und kulturell bedingte dynamische Komplexe zu betrachten sind, die sich im steten Wandel befinden, wird hier die Trennlinie zwischen Eigenem und Fremdem als eher starr wahrgenommen. Interkulturelle Pragmatik kann zu einem besseren Verständnis der Transferschwierigkeiten zwischen unterschiedlichen Konzeptwelten, die in verschiedenen Sprachen durch die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen ausgedrückt werden, und somit zur Klärung der Mechanismen einer ‚fehlerhaften‘ Übertragung von mehr oder weniger reflektierten kulturellen Dispositionen und Praktiken beitragen.

Das Problem eines Verhaltens, das als ‚markiert‘ bzw. nicht angemessen, d.h. von den Erwartungen abweichend oder gar ‚unhöflich‘ wahrgenommen werden kann, spitzt sich in jüngster Zeit in der Schule und an Hochschulen nicht nur wegen einer stärkeren Ausdifferenzierung der Generationen (vgl. Rauvola/Rudolph/Zacher 2019), sondern auch in der Folge von Globalisierungsprozessen zu. Dazu zählen Migration und insgesamt größere Mobilität, die von zahlreichen Austauschprogrammen an Hochschulen gefördert wird. Immer häufiger beschweren sich Lehrkräfte und DozentInnen, dass die Lernenden ‚respektlos‘ seien. Internationale Studierende hätten ein ‚irritierendes Verhalten‘, das als ‚befremdlich und unerwünscht‘ bezeichnet wird (vgl. Rasche 2011). Diese Wahrnehmung kann unterschiedlich begründet sein. Da der richtige Gebrauch von höflichen Formen eine Reihe von Werten indiziert (Anerkennung der geltenden Normen und der Hierarchie unter Interlokutoren, Respekt für den Interlokutor, Würdigung der Werte des Interlokutors) und somit ein interaktionaler Indikator ist, können diese Fehler zum Urteil führen, dass die Interlokutoren ‚schlecht erzogen‘, ‚aggressiv‘, ‚aversiv eingestellt‘, schließlich ‚fremd‘ seien. Manchmal ist aber unhöfliches Verhalten ‚subversiv‘, d.h. durch eine mehr oder weniger bewusste Ablehnung der Werte motiviert, die den jeweiligen Höflichkeitsnormen zugrunde liegen. Ein Beispiel dafür ist das berühmte „Hallöchen, Herr Professor!“ (Hoeren 2006a; Kutter 2012). Bei der Benutzung der Nähe- und Distanzanredeformeln und der Titulatur findet die Anerkennung der Hierarchisierung der Gesellschaft und somit auch der interaktionalen Rechte im Gespräch Ausdruck. Wenn man z.B. als kompetenter Sprecher eine Person mit ‚Du‘ anredet, wenn eine Sie-Form erwartet wird, oder eine saloppe Form verwendet, wo diese situativ nicht passt, kann dies ein Versuch sein, die Distanz abzubauen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

oder sogar implikativ die andere Person in der sozialen Hierarchie niedriger zu stellen. Umgekehrt kann die Benutzung einer Sie-Anredeform, wo das kollegiale Du erwartet wird, als ein Versuch der Distanzierung interpretiert werden. In einigen Fällen ist unhöfliches Verhalten der Ausdruck einer aversiven Haltung zum Gesprächspartner (vgl. Culperer 2011: 56f.), das sich zum Ziel setzt, die Welt, die Kultur und die Werte des Gesprächspartners zu negieren und somit den Gesprächspartner selbst zu verletzen. Es ist eben ein ‚Höflichkeitsentzug', der auch auf eine Positionierung in der Gruppe abzielt (ich bin ‚über' bzw. jenseits der Hierarchie). Das ist etwa der Fall, wenn junge Menschen die geltenden Höflichkeitsnormen ablehnen, weil sie ihnen ‚fremd' sind oder sie deren ‚unterdrückendes' Potenzial deutlich wahrnehmen (vgl. Bousfield 2008: 62; Haugh 2014: 172f.). So kann unhöfliches Verhalten als Ablehnung der „Domestizierung im Gemeinwesen" (Mießgang 2013: 54) bzw. im Falle von Ausländern als eine zwanghafte „Aneignung", z.B. im Sinne „ich bin doch kein Deutscher!" interpretiert werden, wodurch ein aversives Verhalten gegenüber dem Integrationsdruck zum Ausdruck gebracht wird.

2. *Die ‚zunehmende Unhöflichkeit' von Studierenden: Transferdifferenzen und pragmatische ‚Fehler'*

‚Unangemessenheiten' im *Gebrauch* sprachlicher Formen werden oft als pragmatische ‚Fehler' nicht erkannt. Sie sind Xenismen (Ehlich 1986: 50f.), durch die ein Sprecher trotz sonstiger sprachlicher Korrektheit als ‚fremd' bzw. Nicht-Mitglied einer Gruppe[3] ausgewiesen wird. Hinter pragmatischen Fehlern machen sich oft Transferdifferenzen bemerkbar, die von Roche/Suñer (2017: 40f.) folgendermaßen definiert werden:

> Transferdifferenz bezeichnet die Aufgabe des Lerners, Bedeutung von und zwischen Sprachkulturen zu konstruieren [...]. Die Transferdifferenz geht also im Gegensatz zu den kontrastiven Fehleranalysen nicht von statischen linguistischen Systemen aus, zwischen denen vorwiegend formelle Unterschiede bestehen. Vielmehr werden Sprachen als linguakulturelle Systeme aufgefasst, die zwar auf dieselben kognitiven Prozesse und Grundlagen zurückgreifen (zum Beispiel Metaphorisierung, Perspektivierung, Bildschemata etc.), diese aber unterschiedlich nutzen.

[3] Als Ergänzung zu den Ausführungen von Ehlich ist allerdings zu betonen, dass pragmatische Fehler, darunter Xenismen, nicht immer zu einem negativen Urteil führen. Manchmal lösen Xenismen Sympathie aus und können sogar zu einer größeren Fehlertoleranz führen. Deutsche Xenismen von italienischen Sprechern lösen zum Beispiel oft gutmütige Reaktionen bei deutschen Interaktionspartnern aus und umgekehrt. Die Voraussetzung dafür ist aber, dass diese Xenismen als solche erkannt werden und dass das ‚Fremde' nicht abgewiesen wird. Die Anfälligkeit für pragmatische Fehler hängt von einer Reihe von Faktoren ab, z.B. von der Nähe oder der Distanz der Herkunftskulturen der Teilnehmer am Kommunikationsprozess, von den gegenseitigen Erwartungen hinsichtlich des Kommunikationsverhaltens oder von soziokontextuellen Merkmalen (Kleppin 2001: 988ff.).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Diese Annahme wird von der kognitiven Linguistik[4] und der interkulturellen Pragmatik bestätigt, die das konkrete kommunikative Handeln in der Welt mehr an kognitive Prozesse und handlungsleitende sprachliche Muster als an feste sprachliche Äußerungen gebunden sieht.

Nun stellt sich die Frage, was bedeutet ‚höflich handeln‘? Welche sprachliche Ausformung in der L2 finden Dispositionen und Praktiken, die man in der Herkunftssprache und -kultur als Höflichkeitsindikatoren internalisiert hat? Wie erwirbt man fremdsprachliche Höflichkeitskompetenz? Höfliches Verhalten wird meistens nicht bewusst reflektiert, sondern relativ spontan auf der Basis von Handlungsskripten realisiert, die die sozial handelnden Akteure im Laufe von Sozialisierungsprozessen internalisiert haben und die sie angesichts des gegebenen situationellen Kontextes, des Gesprächspartners und des Typs der Interaktion aktivieren. Sowohl muttersprachliche als auch fremdsprachliche Höflichkeitskompetenz sind also nicht angeboren, sondern werden im Laufe von Lernprozessen erworben. Die Lernprozesse zur Entwicklung von Höflichkeitskompetenz in der Muttersprache und in der Fremdsprache unterscheiden sich aber grundlegend. Die muttersprachliche bzw. eigenkulturelle Höflichkeitskompetenz wird im Laufe von ‚natürlichen‘ primären, sekundären und tertiären Sozialisierungsprozessen erworben: allen voran in der Familie, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Peer-Gruppe. Fremdsprachliche bzw. fremdkulturelle Höflichkeitskompetenz wird dagegen vor allem in didaktischen formalisierten Kontexten erworben, die stark hierarchisiert sind (etwa Lehrende-Lernende, Einheimische-Ausländer). Auf der Ebene des strukturierten Lernens in den (Hoch)Schulen wird der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen in den Lehrbüchern nicht systematisch behandelt und beschränkt sich oft auf kommunikative Formeln.[5] Eine mangelnde Höflichkeitskompetenz in der Fremdsprache führt so oft zu pragmatischen ‚Fehlern‘, die auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb eine gelungene Kommunikation erschweren. Denn grammatische (morphosyntaktische) und lexikalische Fehler, auch wenn sie in fortgeschrittenem Erwerb auftreten, sind in den ersten Phasen des Spracherwerbs besonders von Belang. Mit der Erlangung von weiteren Kompetenzen gewinnen pragmatische Fehler an Bedeutung, die zwar auch am Anfang auftreten, dann aber meistens durch Wortschatz- und Strukturmangel überlagert sind. Der Lernende benutzt also Sprachmittel und Konstruktionen, die zwar grammatisch korrekt, aber dem situativen Kontext nicht angemessen sind. Der Sprecher kann beispielweise unter dem Einfluss seiner Herkunftskultur zu viele höfliche Marker benutzen, die in der Zielkultur nicht erwartet werden, und so den

[4] Siehe Roche/Suñer (2017: 38f.): „Gebrauchsbasierte Ansätze gehen davon aus, dass sich Konstruktionen beziehungsweise Form-Funktionspaare aus dem konkreten Sprachgebrauch anhand von allgemeinen kognitiven Prozessen wie Analogiebildung, Schematisierung, Kategorisierung etc. herausbilden.“

[5] Vgl. Pieklarz-Thien (2011).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Eindruck einer übertriebenen, ‚manierierten' Höflichkeit (Überhöflichkeit) wecken. Oder umgekehrt können diese höflichen Marker ausgelassen werden, wo sie erwartet werden. Solche Probleme werden oft in der deutsch-polnischen und in der deutsch-italienischen Kommunikation beobachtet. Polnische und italienische BürgerInnen kodieren in ihrem Höflichkeitssystem eine Reihe von höflichen Formeln (z.B. hypokoristische Formen oder nominale Alteration, vgl. Bonacchi 2013: 187-189) zu sehr feinen Differenzierungen in der Beziehungsgestaltung, die in einem eher auf Egalitarismus orientierten deutschen Sprachgebrauch nicht erwartet werden. So können zwischen SprecherInnen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen Probleme in der Kommunikation auftreten, die oft zur Bildung von Stereotypen führen: die Deutschen können bei den Polen und bei Italienern den Eindruck der Unhöflichkeit, der Rohheit, des Mangels an Subtilität wecken. Die Deutschen würden sich durch Grobianismus, bestenfalls ‚spröden Charme' und ‚raue Herzlichkeit' auszeichnen (vgl. Ataman 2018). Umgekehrt werden die Polen oft als ‚gestelzt' bzw. überhöflich von den Deutschen empfunden (vgl. Marcjanik/Bonacchi/Fraczek 2019: 10-14), die Italiener als unerreichbar ‚cool' (vgl. Scialdone 2009; Simon 2011). Das sind selbstverständlich Pauschalisierungen, die – wie schon erwähnt – Stereotypen entsprechen. Nichtsdestotrotz beeinflussen sie die Fremd- und Selbstwahrnehmung der Interaktanten stark.

Wie schon erwähnt, berichten oft (Hoch)schullehrkräfte, dass Lernende (Schüler und Studierende) immer „unhöflicher" (Kiesendahl 2011: 53f.; Kutter 2012) und respektloser würden[6]. Dies bedeutet eigentlich, dass bestimmte Erwartungen der Lehrenden bezüglich des kommunikativen Verhaltens der Lernenden nicht erfüllt werden. Es sei an die Rahmenbedingungen von Lehrenden/Lernenden-Interaktionen erinnert: Der Raum des (universitären) physikalischen (und zunehmend des digitalen) Klassenzimmers ist in der Regel[7] der Schauplatz für Interaktionen zwischen zwei Gruppen (den Lehrkräften und den Lernenden), zwischen denen eine Beziehung der asymmetrischen Metakomplementarität (vgl. Pavesi 2003: 28) besteht. Die Interaktantengruppen wissen, welche Ziele ihre Interaktion verfolgt und sie definieren wechselseitig ihre Rollen in der Dynamik der Interaktion und die Modalitäten der Verteilung der interaktionalen Macht (das Recht, die Interaktion durch die Adressierung des Gesprächspartners, initiierende Sprechakte u.ä. zu steuern) auf der Grundlage ihres gemeinsamen Verständnisses als Lehrende (hierarchisch höher) und Lernende (hierarchisch niedriger). Aus diesem wechselseitigen Verständnis ergeben sich Formen der Selbstdarstellung und Erwartungen in der Fremddarstellung, darunter auch der Gebrauch von Umgangs- und Höflichkeitsformen.

[6] Siehe auch *sofatutor-Magazin Lehrkräfte* (o.J.) und Unruh (2021).

[7] Mittlerweile werden mehrere Figurationen der Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden benannt (vgl. Bonacchi 2020: 269f.), aber hier beziehen wir uns auf herkömmliche Rahmenbedingungen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Abweichungen sind natürlich möglich, sie sind allerdings immer markiert und müssen explizit ausgehandelt werden.

3. *Eine Pilotstudie – Polnische und italienische SprecherInnen von Deutsch als L2*

Im Folgenden werde ich auf ausgewählte pragmatische ‚Fehler‘ (d.h. Fehler in der Dimension der Angemessenheit) im Bereich der Höflichkeitsformen von polnischen und italienischen SprecherInnen mit Deutsch als L2 eingehen, die dazu führen können, dass diese L2-Sprecher von L1-Interaktanten als unhöflich und manchmal sogar aggressiv wahrgenommen werden. Diese ‚Unangemessenheiten‘ lassen sich auf allen Ebenen des höflichen Ausdrucks feststellen: im morphosyntaktischen und im lexikalischen Bereich (Anredeformen, Satztypen für die Realisierung von kritischen Sprechakten, lexikalische Entscheidungen, Abtönungsstrategien, kommunikative Formeln), im vokalen Bereich (Benutzung der Stimme und der Prosodie), im kinetischen Bereich (Gesten und Mimik).

Das analysierte Korpus besteht aus Mails und Whatsapp-Messages zwischen Studierenden und Lehrkräften, die im Zeitraum von 2014 bis 2023 am Institut für Fach- und Interkulturkommunikation (IKSI) der Universität Warschau aufgenommen worden sind. Die Analyse des vokalen und kinetischen Bereichs beruht auf früheren Studien und auf Pilotaufnahmen. Die Äußerungen wurden nach einem einfachen Klassifikationssystem geordnet (Sprache_Kürzel der ForscherInnenDatum/Jahr, Monat/_Äußerung). Die Studierenden waren polnische L1-SprecherInnen und italienische L1-SprecherInnen, die als ErasmusstudentInnen in Warschau Deutsch studiert haben (also in beiden Fällen Deutsch-L2-SprecherInnen). Die Voraussetzungen für die Teilnahme an der Studie waren: Deutsch als L2 mit Kompetenzniveau B2 (was Voraussetzung für das Studium am IKSI ist) bzw. Deutsch-L2 mit Kompetenzniveau B1 für die italienischen Erasmus-Studierenden. In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen sprachlichen Realisierungen in der L2 deutschen Muttersprachlern (Deutsch-L1-ProfessorInnen) vorgelegt, die die Äußerungen als unhöflich vs. nicht höflich vs. höflich auf einer Likert-Skala von -2 bis +2 (-2 = sehr unhöflich -1 = unhöflich, 0 = nicht höflich, + 1 = höflich, + 2 = überhöflich) markiert haben. Die Durchschnittswerte (D) der Antworten wurden im Spektrum zwischen -2 (sehr unhöflich) und + 2 (überhöflich) berechnet (N) und folgendermaßen angegeben (D: -/+N). Die Befragten konnten auch ihre eigenen Kommentare angeben (etwa: despektierlich, aggressiv, autoritär, künstlich, gestelzt, etc.)

Im Folgenden wird auf bestimmte Aspekte des beobachteten unangemessenen höflichen Verhaltens eingegangen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.1 Die Anredeformen

Die Anredeformen (*addressing*) sind wichtige Indikatoren der Beziehung zwischen Interlokutoren. In der Anrede verschränken sich zwei Teilakte mit der Funktion der Kontaktaufnahme (*call-function*) und der Funktion der Identifizierung des Adressaten (*address-function*) (vgl. Sonnenhauser/Noel Aziz Hanna 2013: 13f.). Im Deutschen haben wir etwa bei der Anrede: *Guten Tag, Frau *Schmidt!*[8] die Teilakte: *Guten Tag* (*call-function*) und *Frau Schmidt* (*address-function*). Anredeformen haben also eine phatische und eine beziehungsgestaltende Funktion. Asymmetrische metakomplementäre Beziehungen, wie etwa die zwischen DozentInnen und Studierenden, weisen bestimmte Standardwerte auf: im Deutschen die Benutzung der Sie-Form und der Titulatur in Abhängigkeit von Kontext und Situation. Die Anredeform Frau/Herr[9] + Familiennamen (*Frau *Schmidt*/*Herr *Schmidt*) gilt als Standardform, in offiziellen Situationen kann der Familienname durch den Titel ersetzt werden (*Frau Professor*/*Herr Professor*). Im Polnischen ist dagegen die Standardanredeform *Pani*/*Pan* (wörtlich Frau/Herr) ohne Familiennamen der *default*-Wert, im Falle der Titulatur *Pani Profesor*/*Pan Profesor*. Im Italienischen ist die Standardanredeform für ProfessorInnen nur der Titel (*professoressa*/*professore*) ohne Vortitel *signora*/*signore*. Die Formen *signora professoressa* und *signor professore* sind im Italienisch nicht angemessen, sie wirken servil und altmodisch. Im Italienischen ist die Abkürzung *prof* als Anredeform für *professoressa* und *professore* üblich und wirkt nicht despektierlich, sondern zeigt einfach Vertrautheit.

Im Korpus der L2-Sprecher sind folgende Formen[10] belegt, die von den L1-Sprechern als unhöflich (D: -0,8) bewertet wurden bzw. als despektierlich definiert:

1) IT: Professorin, wie sieht es aus mit der Prüfung? Morgen? Bitte! (IT_SB2017_6_3)
2) IT: Prof, wann sollen wir fertig mit dem Buch sein? (IT_SB2017_4_2)

Die folgenden Formen 3) und 4) wirkten künstlich und überhöht (D: +0,8 und D: +1,2), die Form 5) überhöflich (D: + 1,8). Die Form 6), die wohl auf eine polnische hypokoristische Form zurückzuführen ist, wurde als sehr unhöflich bewertet (D: -1,6).

3) PL: Verehrte Dame Professor, wann haben Sie Sprechstunde? (PL_SB2018_2_1)
4) PL: Verehrte Dame, dürfte ich morgen zur Sprechstunde kommen vielleicht? (PL_SB2018_2_4)

---

8 Die wirklichen Namen wurden durch erfundene Namen* ersetzt.

9 Im Folgenden wird immer zunächst die feminine und dann die maskuline Form angegeben.

10 IT steht für Italienisch (Italienische-Deutsch-L2-SprecherInnen), PL für Polnisch (Polnische-L2-SprecherInnen), DT für Deutsch(L1-SprecherInnen). IT1 steht für Italienisch-L1-SprecherInnen, PL1 für Polnisch-L1-SprecherInnen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

5) PL: Sehr Geehrte [sic] Frau Professor, kann ich Sie morgen besprechen [sic]? (PL_SB2018_3_5)
6) PL: Frau Gretchen*, wann kann ich zur Sprechstunde kommen? (PL_SB2018_13_4)

3.2 Bitten

Bitten werden im Deutschen meistens als Fragesätze oder als Imperativsätze realisiert, wie etwa in den folgenden Beispielen:
7) DT: Beantworten Sie die Frage?
8) DT: Beantworten Sie die Frage!
9) DT: Können Sie (bitte) die Frage beantworten?
In den unterschiedlichen Sprachen gibt es verschiedene Mechanismen zur Abtönung der illokutionären Kraft dieser direktiven Sprechakte. Im Deutschen sind die Verwendung von Modalverben und der Satzmodus Mittel der höflichen Abtönung.

Durch Bitten werden direktive Akte vollzogen, die potenziell gesichtsgefährdend sind. Der ‚Ton‘ der Bitte ist dabei sehr wichtig. Ein barscher Befehlston in der Bitte kann dazu führen, dass diese als direktive bzw. autoritäre Anweisung und daher als aggressiv oder übergriffig interpretiert wird. Dies kann ein pragmatischer Fehler in der asymmetrischen Kommunikation sein, also ein Fehler in der Dimension der Angemessenheit, falls der (situativ) niedriger Gestellte dem höher Gestellten Anweisungen gibt. Ein Beispiel dafür finden wir bei Hoeren (2006b; Hervorh. S.B.), der pragmatische Fehler von deutschen Studierenden präsentiert:

> Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Hoeren, in der vorbezeichneten Angelegenheit möchte ich kurz darauf hinweisen, dass die Lösungen zum Arbeitspapier Nr. 4 nicht online sind. *Können Sie sich bitte darum kümmern, dass das geändert wird? Ich gehe von einer Erledigung bis zum 30. April aus* und danke Ihnen im Voraus recht herzlich. MfG

Vor allem ausländische Studierende – stellt Hoeren (2006c) fest – haben oft Schwierigkeiten, den richtigen ‚Ton‘ bei Bitten und Fragen zu finden: „Ein Sonderproblem haben ausländische Studierende, die in vielfältiger Hinsicht mit den Gepflogenheiten der deutschen Sprache und Internet-Mentalität nicht klarkommen.“ Als Beispiel gibt Hoeren (2006c) die folgende Mail von ausländischen Studierenden (= Deutsch-L2-Sprecher) an:

> Sehr Geehrter [sic] Herr Professor, Wir schreiben um einfach zu sagen das wir sind ins klausur gegangen. Obwohl die Thema war sehr interessant, wir hatten einfach nicht genug Zeit um die Materie gut kennenzulernen. Weil Prufung war ganz schwierig und seriös wollten wir nicht irgendwas schreiben. Wir waren also sehr dankbar wenn Sie uns mit neue Prüfung helfen konnen, wir konnen zum Beispiel solche Falle zu Hause losen, ist fuer uns besser. Wir werden sehr dankbar fur ihre Verständniss und Hilfe, und wir warten fur die Antwort.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ein wiederkehrender Fehler, den polnische Deutsch-L2-Sprecher machen, ist die Benutzung von Imperativformen statt Modalverben für die Realisierung von Bitten. Im Polnischen wirken Modalverben nicht immer abtönend, dafür kann die Wahl des verbalen Aspektes (Perfektiv/Imperfektiv) eine abtönende Funktion haben. Hier sei dies anhand des Verbs *usiąść* (Perfektiv)/*siadać* (Imperfektiv)/deutsch: *sich hinsetzen* exemplifiziert. Im Polnischen kann man eine direkte Anweisung durch die folgenden Verbformen realisieren: Infinitiv (10, 10'), Imperativ (Du-Form) (11, 11'), Imperativ (Sie-Form) (12, 12'). Dies entspricht den folgenden Formen:

Imperfektiv:

10) PL1: (proszę) siadać! (Infinitiv)
11) PL1: (proszę) siadaj! (Du-Form)
12) PL1: Niech pani (proszę) siedzi! (Sie-Form)

Perfektiv:

10') PL1: (proszę) usiąść! (Infinitiv)
11') PL1: (proszę) usiądź! (Du-Form)
12') PL1: Niech pani (proszę) usiądzie! (Sie-Form)

Die Realisierungen mit der Imperfektivform 10), 11) und 12) wirken auch mit dem Höflichkeitsmarker *proszę* (*bitte*) autoritär und unhöflich. Die Realisierungen mit der Perfektivform 10'), 11') und 12') wirken dagegen auch ohne Höflichkeitsmarker *proszę* (*bitte*) höflich.

Das könnte ein Grund sein, warum polnische Deutsch-L2-Studierenden die Imperativformen in 13) und 14) benutzt haben, die im Deutschen unhöflich (13 = D: -1,4; 14 = D: +0,4) und sogar etwas aggressiv (13) wirken:

13) PL: Antworten Sie, Professor! (PL_SB2019_2_2)
14) PL: Bitte beantworten Sie bald, Professorin! (PL_SB2020_8_1)

Im Italienischen wiederum sind die Konjunktivform des Modalverbes sowie höfliche Vorsequenzen für die Abtönung üblich:

15) IT1: Vorrebbe/potrebbe cortesemente rispondere alla domanda nella mia mail?
16) IT1: Mi farebbe la cortesia di rispondere alla domanda che le ho posto nella mail?

Das ist wohl die Folie für die Formen 17) und 18):

17) IT: Möchten Sie höflicherweise die Frage in meiner Mail beantworten? (IT_SB2019_3_2)
18) IT: Könnten Sie mir einen Gefallen tun und die Frage in meiner Mail beantworten? (IT_SB2018_5_1)

Die Äußerung 17) wurde als überhöflich (D = +1,6), die Äußerung 18) als unhöflich (D = -0,6) und sogar aggressiv bewertet.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.3 Lexikalische Entscheidungen

Auch lexikalische Entscheidungen sind kontextuell situiert und unterliegen dem Parameter der Angemessenheit. Ein ‚salopper‘ Ton, der die Nicht-Anerkennung der hierarchischen Position des Gegenübers indizieren kann, wird in lexikalischen Entscheidungen spürbar. Darüber hinaus können ausländische Studierende den Ton von Chatgesprächen oder von lockeren Gesprächen mit L1-Kommilitonen auf die Kommunikation mit DozenInnen übertragen. Das ist etwa der Fall bei der Benutzung von Wörtern wie *super* oder *cool* als Ausdruck der Wertschätzung:

19) IT: Professor, das Seminar ist super, megainteressante Dinge erzählen Sie. (IT_SB2021_2_2)
20) PL: Frau Professorin, der Unterricht heute war ganz cool. (PL_SB2022_1_2)

Die Äußerung 19) wurde als beinahe nicht höflich (D = + 0,2), aber ‚nett‘, die Äußerung 20) als leicht höflich (D = + 0,4) bewertet.

3.4 Grad an Direktheit

Den Grad an Direktheit zu erkennen, der in den unterschiedlichen Sprachen in der asymmetrischen Kommunikation ‚zumutbar‘ ist, ist ebenso eine schwierige Aufgabe für die L2-SprecherInnen. Im Vergleich zu Italienisch und Polnisch gehört Deutsch pragmatypologisch zu den Sprachen, die eine relativ große Direktheit ermöglichen. Allerdings verlangt die asymmetrische Kommunikation Formen, die die Beziehung (Distanz, Nähe, Vertrautheit) zwischen den Interaktanten indizieren. Auch hier sind Deutsch-L2-SprecherInnen der Gefahr von pragmatischen Fehlern ausgesetzt. Als Beispiel sei das folgende Beispiel aus einer Mail im Korpus angegeben, das als leicht unhöflich bewertet wurde (D = -0,4):

21) PL: Frau Professor, ich brauche noch ein Seminar in Linguistik und ich habe heute erfahren, dass der Termin schon weg ist. Das geht für mich nicht und ist ein großes Problem. Sie können eine Ausnahme machen und mich einschreiben. Richtig? Ich brauche eine Antwort heute, sonst habe ich großen Ärger mit dem Sekretariat. (PL_SB2022_9_1)

3.5 Kommunikative Formeln

Kommunikative Formeln sind Phraseme, mit deren Hilfe die Kommunikationsteilnehmer wiederkehrende kommunikative Aufgaben bzw. kommunikative Routinehandlungen bewältigen. Sie zeichnen sich durch hohe pragmatische Festigkeit aus, ihr Grad an syntaktischer und semantischer Festigkeit kann

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

aber variieren. Ihre Polylexikalität reicht von ein- bzw. zweigliedrigen Syntagmen (wie etwa „kurz gesagt“) über Ausdrücke mit (impliziter) Satzstruktur („gern geschehen“, „wenn ich fragen darf“, „danke“) bis zu satzwertigen Einheiten („das kann doch nicht wahr sein!“). Zwei wichtige Klassen sind Gruß-, Glückwunsch- und Abschiedsformeln (z.B. „Guten Tag!“) und Formeln der Gesprächssteuerung (z.B. „nicht wahr?“ oder „ich meine“). Kommunikative Formeln werden wegen ihrer Stabilität und Formelhaftigkeit relativ schnell in der Fremdsprache erworben, nicht immer aber angemessen eingesetzt (Kostrzewa 2008: 12). Hier einige Beispiele aus dem Korpus (Hervorh. S.B.):

22) IT: Professor, wissen Sie, das ist echt schwer, *kommen Sie*!
23) IT: *Hören Sie*, Prof das geht nicht, es ist schluss für mich, wirklich schluss!
24) PL: *Hallo Frau Professor*, wann ist ihre [sic] Sprechstunde?
25) PL: Frau Professor, schön Sie wieder in der Aula zu sehen. *Bleiben Sie gesund und munter*!

Die Bewertungen waren: 22: D = -0,2; 23: D = -0,6; 24: D = -0,4; 25: D = 0 (lustig).

3.6 Der vokale und der kinetische Bereich

In der adäquaten Realisierung von höflichen Äußerungen stellen Pitch, Intensität und Sprechtempo ein prosodisches Merkmalsbündel dar, das von grundlegender Bedeutung für die Identifizierung von höflichen Sprechakten ist. Eine höfliche Intention[11] kann so anhand dieses Merkmalbündels erkannt werden, auch wenn die wörtliche Bedeutung des Satzes unhöflich ist – so im Falle von Banter-Äußerungen, wie etwa: „Du hast es geschafft, du Sau!“ als Ausdruck der Bewunderung (Bonacchi/Andreeva 2017: 17). Gussenhoven (2002) geht von universalen prosodischen Aspekten aus – *frequency code*, *effort code* und *production code* – für die Realisierung von positiven und negativen Attitüden in den Äußerungen, die aber in den einzelnen Sprachen unterschiedlich gewichtet sind (Andreeva/Bonacchi/Barry 2016). Eine affektive Interpretation sowohl des *effort codes* als auch des *frequency codes* führt zu folgendem Ergebnis: Je höher die Grundfrequenz und die Exkursion der Tonhöhenbewegungen ist, desto mehr wird der Eindruck der Höflichkeit und der Zuvorkommenheit geweckt. Zahlreiche experimentelle Untersuchungen (vgl. etwa Grauwunder/Winter 2010; McKinnon/Prieto 2014; Bonacchi/Andreeva 2017) haben gezeigt, dass die Sprecher unterschiedlicher Sprachen einen unterschiedlichen Gebrauch dieser Parameter machen. Eine tiefere Grundfrequenz, ein größerer Intensitätsumfang gelten als universale Merkmale derogativer bzw. unhöflicher Sprechakte. Dagegen sind zwischen polnischen und deutschen L1-Sprechern in

[11] Hier steht ‚höfliche Intention‘ für positive, freundliche Attitüde des Sprechers, ‚unhöfliche Intention‘ für unfreundliche, negative Attitüde des Sprechers.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

den folgenden Bereichen Unterschiede festzustellen: a) Sprechtempo – bei deutschen L1-Sprechern sind größere Dauerwerte in der unhöflichen Attitüde festzustellen; b) Intensität – bei polnischen L1-Sprechern ist eine größere Durchschnittsintensität[12] in der unhöflichen Attitüde festzustellen; c) Akzenttypen – Die polnischen L1-Sprecher zeigen eine deutliche Präferenz für späte Gipfel in der höflichen Attitüde und für frühe Gipfel in der unfreundlichen Attitüde. Oft machen Deutsch-L2-Sprecher Fehler in der Intensität, im Pitch und im Sprechtempo.[13] Im Vergleich zu den Realisierungen von polnischen und italienischen L1-Sprechern gibt es im Deutschen ausgeprägte Tonhöhenunterschiede in der Realisierung der höflichen Äußerungen, dafür weniger Unterschiede in der Intensität und eine klare Markierung der Dehnungen im Sprechtempo. Die Beobachtung von Björn Technau (vgl. 2018: 333), dass bei der Realisierung von *mock impoliteness* das Sprechtempo und vor allem Dehnungen richtig abgestimmt sein sollen, wurde auch in unseren Daten bestätigt. So erwecken die polnischen und die italienischen L2-Deutsch SprecherInnen den Eindruck der Unhöflichkeit und der Aggressivität, weil sie ‚flacher‘ und lauter sprechen, als die L1-Deutsch SprecherInnen erwarten.

Auch im Bereich von Mimik, Gestik und Proxemik sind Unterschiede festzustellen. Da bei den Deutschen eine kleinere Gestenamplitude festzustellen ist (vgl. Marcantonio 2016: 183f.), kann die ausladende Mimik und Gestik der Italiener, sowie der Einsatz von klaren nonverbalen Signalen wie Lächeln und Lacher den Eindruck der Übertriebenheit und der Theatralität wecken.

4. *Erste mögliche Schlussfolgerungen und eine fremdsprachendidaktische Coda*

Mitunter hat man in der interkulturellen Kommunikation den Eindruck, dass der (nicht native) Gesprächspartner unhöflich bzw. aggressiv ist. Auf der anderen Seite werden auch Muttersprachler manchmal unhöflich, wenn sie mit Ausländern kommunizieren (hier sei exemplarisch an das ‚Ausländer-Du‘ gedacht), erklärbar durch projizierte Dominanz-Unterlegenheits-Beziehungen oder im

[12] Hier sei auch auf die Ergebnisse der Studie von Chikulaeva/D’Imperi (2018) für das Russische hingewiesen.

[13] Siehe Andreeva/Bonacchi/Barry (2016: 999): „Acoustic analysis reveals that derogatory utterances are characterized by higher intensity and lower f0 variability (expressed as f0 standard deviation) in both languages. Polish speakers employ a wider intensity range than German speakers. German speakers produce their supportive utterances at a faster tempo. It was also found that the languages differ in the nuclear pitch-accent types used in the different conditions. The Polish speakers show a strong preference for rising accent patterns in the supportive and falling patterns in the derogatory condition. In a perception experiment, 29 German and 49 Polish subjects rated the 32 utterances recorded in their language on an uncalibrated ‘degree-of-friendliness’ scale’.”

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sinne eines *foreigner talk*[14] als Zeichen einer kooperativen Attitüde (‚mit dem schwach sprachkompetenten Ausländer soll man einfach sprechen'). An dieser Stelle sei auf die Ausgangsfrage verwiesen, nämlich welche Erkenntnisse eine Linguistik der Interkulturalität aus der interkulturellen Pragmatik gewinnen kann.

Eine Aufgabe der Linguistik der Interkulturalität kann darin bestehen, zunächst die unterschiedlichen Wissensbestände bzw. Konzeptwelten zu rekonstruieren, die Höflichkeit zu einer sprach- und kultursystemischen Ressource im Rahmen der Beziehungsgestaltung machen (vgl. Bonacchi 2013: 239). Aus didaktischer Sich können diese Erkenntnisse zur Erforschung der Mechanismen der Entwicklung sowohl der muttersprachlichen als auch der fremdsprachlichen Höflichkeitskompetenz beitragen. Des Weiteren sollen die Transferdifferenzen genauer und umfassender als wichtige Indikatoren untersucht werden, und nicht als bloße Fehler bzw. ‚Abweichungen' von einer normativ definierten Standardnorm stigmatisiert werden. Bei einer gelingenden Übertragung unterschiedlicher Konzeptwelten geht es um die besondere Verschränkung von Sprachkompetenz (der Sprecher muss wissen, welche sprachlichen Strukturen in einer Sprache benutzt werden können, um höflich zu sein) und Kulturkompetenz (der Sprecher muss wissen, welche kulturellen Werte in einem gegebenen Höflichkeitssystem gelten). Aus diesem Grund ist es im Fremdsprachenunterricht wichtig, auf die unterschiedlichen Höflichkeitsnormen aufmerksam zu machen, die in den unterschiedlichen Kulturen gelten und in den Sprachen kodifiziert werden (vgl. Ehrhardt/Neuland 2021: 291ff). Im Mittelpunkt einer pragmatisch interessierten Linguistik der Interkulturalität soll also die Erforschung der kognitiven und dispositiven Voraussetzungen für die Entwicklung konkreter kommunikativer Kompetenzen stehen.

Welche Strategien können entwickelt werden, um in Hochschulkontexten mit wahrgenommener Unhöflichkeit seitens L2-Deutsch-Lernenden umzugehen? Wie schon eingangs betont, geht der Erwerb von fremdsprachlicher Kompetenz mit einem Prozess der Internalisierung von Handlungsskripten einher, die am Anfang als ‚fremd' wahrgenommen werden können. Der Lernprozess von höflichem Verhalten in der Fremdsprache erfolgt durch den Kontakt mit dem oft hierarchisch höher gestellten ‚Anderen' bzw. ‚Fremden' und durch eine Auseinandersetzung mit dem, was bis dahin als *default* galt (das ‚Eigene'). In diesem Prozess stellt der Lernende Kongruenzen, aber auch Inkongruenzen (nach dem Motto: ‚das macht man in Deutschland nicht' oder ‚das darf man auf Deutsch nicht sagen!') zwischen dem eigenen Höflichkeitssystem (Herkunftssystem) und dem Zielsystem fest. Des Weiteren eignet sich der Lernende das neue Höflichkeitssystem meistens nicht holistisch, sondern ‚stückweise', höchstens modular an, sein sprachliches Handeln ist weniger situiert (insofern kontextent-

[14] Für eine umfassende Darstellung siehe Roche (1998).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

bundener) als im Falle des Erwerbs muttersprachlicher Höflichkeitskompetenz. Ähnlich sieht es mit der fremdsprachlichen Unhöflichkeitskompetenz aus, d.h. der Fähigkeit, unhöfliches Verhalten in der Fremdsprache als solches zu erkennen und es bewusst bzw. strategisch (nicht) einzusetzen. Der L2-Sprecher ist sich also oft nicht bewusst, dass ein bestimmtes Verhalten in der Fremdsprache als unhöflich wahrgenommen werden.

Der Lernende befindet sich also, vor allem in den anfänglichen Phasen des Lernprozesses, auf einer schwierigen Gratwanderung zwischen dem meist unreflektierten eigenen und dem neuen (in dieser Phase noch ‚fremden‘) Höflichkeitssystem. Eine Person, die gleich ein Angebot annimmt, kann z.B. in Kulturen als unhöflich gelten, in denen bei Angeboten eine erste rituelle Ablehnung erwartet wird – so etwa präferentiell in der italienischen und in der polnischen Kultur. In anderen Kulturen dagegen, in denen Assertivität und Direktheit als Werte betrachtet werden (so präferentiell in der deutschen Kultur, wo ‚Klartext reden‘ allgemein positiv angesehen wird), kann dieses Verhalten als angemessen betrachtet werden. Ähnliches lässt sich im Dankverhalten feststellen: Wie oft und wie intensiv gedankt wird ist kulturell bedingt. Bei den Italienern ist etwa eine mehrmalige Wiederholung der Danksagung in variierter Form *default*, eine einfache Danksagung ist dagegen etwas ‚trocken‘. In diesem Sinne ist unhöfliches Verhalten unbewusst, ungewollt und spiegelt unterschiedliche Lebenswelten wider.

Wenn man allerdings den höflichen Austausch in der interkulturellen Kommunikation nicht als monodirektional, sondern als Dialog, als dynamischen Austausch zwischen VertreterInnen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen erfasst, dann eröffnen sich didaktische Perspektiven, in denen eine allmähliche Entwicklung eines selbstreflektiven Bewusstseins im dialogischen Verhältnis mit dem Anderen gefördert werden könnte, was auch schließlich ermöglicht, Distanz vom Eigenen zu gewinnen. Der Erwerb fremdkultureller Höflichkeitskompetenz und der Fremdspracherwerb überhaupt ist also als ein komplexer Prozess der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremdem zu verstehen, der didaktisch zu gestalten ist. Der höflich kompetente Sprecher in einer Fremdsprache ist nicht nur ein Sprecher, der das fremdsprachliche und fremdkulturelle Höflichkeitssystem beherrscht, sondern ist vielmehr ein Kulturvermittler, der von seiner Herkunftskultur mindestens als Substrat geprägt ist, es sei denn, dass er bi- bzw. mehrsprachig und bi- bzw. mehrkulturell sozialisiert ist. Der höflich kompetente Pole oder Italiener, der Deutsch spricht, bleibt ‚sich selbst‘ treu in dem Sinne, dass er *nolens volens* im Lernprozess von seiner ‚Herkunftskultur‘ ausgeht.

Entgegen einer Mimikry des ‚Überkulturellen‘ soll von einem Polen oder von einem Italiener, der höflich in der deutschen Fremdsprache handelt, nicht erwartet werden, dass er zu einem ‚Deutschen‘ wird und umgekehrt. Bei der Entwicklung fremdsprachlicher Höflichkeitskompetenz soll eine Reihe

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

von kommunikativen Eigenschaften entwickelt werden, die ein gutes Gelingen des höflichen Umgangs in der interkulturellen Kommunikation ermöglichen: Ambiguitätstoleranz, Fehlertoleranz, Rollendistanz, Flexibilität, Respekt. Unter „fremdkultureller Höflichkeitskompetenz" (Erndl 1998: 39; Neuland 2008: 170) sollen daher jene Fähigkeiten subsumiert werden, die ein kommunikatives Verhalten ermöglichen, das in einem fremdkulturellen Kontext als ‚höflich' bezeichnet werden kann, bei dem gleichzeitigen Bewusstsein, dass die Gesprächspartner eine Zwitterstellung zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen haben.

Daran schließt sich unmittelbar die Frage an: Was/wer ist ‚eigen' und was/wer ist ‚fremd'? In der Zeit zunehmender Globalisierung aller Bereiche des sozialen Lebens, somit auch der universitären Curricula durch zahlreiche Austauschprogramme, wird das Primat der sogenannten Nativespeakerness, d.h. ‚Muttersprachheit' (Hornsby 2015) zunehmend in Frage gestellt (s. auch die Beiträge in diesem Band von Daniel H. Rellstab und Jörg Roche). Die sprachliche Landschaft Europas entwickelt sich in Richtung Multilingualität und Multikulturalität, in unseren Schulen und Hochschulen gibt es immer mehr Schüler und Studierende, die aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen. So müssen auch die Begriffe ‚kommunikative Kompetenz' und ‚Höflichkeitskompetenz' im Lichte der neuen sprachlichen Ökologien unserer Gesellschaften rekontextualisiert werden.

Literatur

Andreeva, Bistra/Bonacchi, Silvia/Barry, William (2016): Prosodic cues of genuine and mock impoliteness in German and Polish. In: Jon Barnes/Alejna Brugos/Stefanie Shattuck-Hufnagel/Nanette Veilleux (Hg.): Speech Prosody (SP8) 2016. Boston, S. 999-1003.

Ataman, Ferda (2018): Meister der Pampigkeit, In: Spiegelkultur v. 20.10.2018; online unter: https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/muerrische-deutsche-leitkultur-meister-der-pampigkeit-kolumne-a-1234078.html [Stand: 07.07.2023].

Bonacchi, Silvia (2013): Unhöflichkeit: Eine kulturologische Analyse Deutsch – Italienisch – Polnisch. Frankfurt a.M.: Lang.

Bonacchi, Silvia (2020): La costruzione dello spazio comunicativo a scuola Considerazioni teoriche, metodologiche e prospettive di applicazione. In: Miriam Voghera/Pietro Maturi/Fabiana Rosi (Hg.): Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione. Firenze, S. 267-284.

Bonacchi, Silvia/Andreeva, Bistra (2017): Aggressiv oder supportiv? Phonetische Disambiguierung von mock impoliteness (Banter-Äußerungen) im Vergleich Deutsch-Polnisch. In: Silvia Bonacchi (Hg.): Verbale Aggression: Multidisziplinäre Zugänge zur verletzenden Macht der Sprache. Berlin et al., S. 123-144.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bonacchi, Silvia/Schulte, Virginia (2017): Möglichkeiten und Grenzen eines Wörterbuches der Höflichkeitsausdrücke für die Entwicklung fremdsprachlicher Höflichkeitskompetenz: Theoretische und methodologische Überlegungen. In: Claus Ehrhardt/Eva Neuland (Hg.): Sprachliche Höflichkeit: Historische, aktuelle und künftige Perspektiven. Tübingen, S. 169-186.

Bousfield, Derek (2008): Impoliteness in Interaction. Amsterdam/Philadelphia.

Chikulaeva, Aleksandra/D'Imperio, Mariapaola (2018): The expression of politeness and pitch height in Russian imperatives. In: Speech Prosody 2018, S. 438-442.

Culpeper, Johann (2011): Impoliteness. Using Language to Cause Offence. Cambridge.

Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachenlernens. In: Ernest W.B. Hess-Lüttich (Hg.): Integration und Identität, soziokulturelle und psychopädagogische Probleme im Sprachunterricht mit Ausländern. Tübingen, S. 43-54.

Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva (2021): Sprachliche Höflichkeit. Tübingen.

Erndl, Rudolf (1998): Höflichkeit im Deutschen. Konzeption zur Integration einer zentralen Gesprächskompetenz im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. Regensburg.

Grauwunder, Sven/Winter, Bodo (2010): Acoustic Correlates of Politeness: Prosodic and Voice Quality Measures in Polite and Informal Speech of Korean and German Speakers. In: Speech Prosody 2010, S. 1-4.

Grossmann, Sabine (2011): Sprachliche Höflichkeit im Unterricht. Unterrichtsvorschläge und Lehrwerkanalysen. In: Der Deutschunterricht 2, S. 50-61.

Gussenhoven, Carlos (2002): Intonation and Interpretation: Phonetics and Phonology. In: Bernard Bel/Isabelle Marlien (Hg.): Proceedings of Speech Prosody 2002. Aix-en-Provence, S. 47-57.

Haugh, Michael (2014): Im/Politeness Implicatures. Berlin/München/Boston.

Hoeren, Thomas (2006a): Hallöchen, Herr Professor! In: Spiegelpanorama v. 12.07.2006; online unter: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/e-mail-gruselkabinett-halloechen-herr-professor-a-424426.html [Stand: 07.07.2023].

Hoeren, Thomas (2006b): Gehe von einer Erledigung aus. In: Spiegelpanorama v. 12.07.2006; online unter: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/mail-typ-feldwebel-gehe-von-einer-erledigung-aus-a-426381.html [Stand: 07.07.2023].

Hoeren, Thomas (2006c): „Weil Prufung war ganz schwierig“. In: Spiegelpanorama v. 12.07.2006; online unter: https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/mail-typ-babelfisch-weil-prufung-war-ganz-schwierig-a-426380.html [Stand: 07.07.2023].

Hornsby, Michael (2015): The 'new' and 'traditional' speaker dichotomy: bridging the gap. In: International Journal for the Sociology of Language 231, S. 107-205.

Kiesendahl, Jana (2011): „Dozenten sind ja schon vor den Prüfungsphasen immer so nervlich am Ende“: Zur Funktion informeller Gesprächssequenzen im hochschulischen Sprechstundengespräch. In: Karin Birkner/Dorothee Meer (Hg.): Institutionalisierter Alltag. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern. Mannheim, S. 51-66.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen der Fehleranalyse, -korrektur und -therapie. In: Gerhard Helbig/Lutz Götze/Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York, S. 986-993.

Kleppin, Karin (2019): Korrektives Feedback und Verfahren der interaktionistischen dynamischen Evaluation, In: Jörg Roche (Hg.): Sprachen lehren. Tübingen, S. 189-207.

Kostrzewa, Frank (2008): Formeln in der Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 2008, H. 1, S. 10-15.

Künkel, Veronika Elisabeth (2021): Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik. Kommunikationstheoretische Grundlegungen, interkulturelle Dimensionen und fremdsprachendidaktische Perspektiven. Berlin.

Kutter, Inge (2012): Hallöchen, Herr Professor – Warum schreiben Studenten so unhöfliche E-Mails? Weil sie es nicht besser wissen. In: Zeitonline v. 15.11.2012; online unter: https://www.zeit.de/2012/47/Professoren-Studenten-Korrespondenz?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F [Stand: 07.07.2023].

Marcantonio, Daniela (2016): Gesten im interkulturellen Vergleich. Deutsche in Italien und Italiener in Deutschland. Berlin.

Marcjanik, Małgorzata/Bonacchi, Silvia/Frączek, Agnieszka (2019): Polsko-niemiecki słownik etykiety językowy. Warszawa.

McKinnon, Sean/Prieto, Pilar (2014): The Role of Prosody and Gesture in the Perception of Mock Impoliteness. In: Journal of Politeness Research 10, H. 2, S. 185-219.

Mießgang, Thomas (2013): Scheiß darauf! Die Kultur der Unhöflichkeit. Berlin.

Neuland, Eva (2008): Sprachliche Höflichkeit – Eine Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Kommunikation. In: Renate Riedner/Siegfried Steinmann (Hg.): Alexandrinische Gespräche. München, S. 169-185.

Pavesi, Nicoletta (2003): La comunicazione. Una introduzione psicosociale. In: Nicoletta Pavesi/Mauro Verzeroli (Hg.): L'insegnante globale. Competenze e nuove funzioni nell'autonomia. Milano, S. 19-40.

Pieklarz-Thien, Magdalena (2011): Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz im philologischen Fremdsprachenunterricht. Beispiel ‚sprachliche Höflichkeit'. In: Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen 2011, S. 413-137.

Rasche, Uta (2012): Irritierendes Verhalten vieler Migrantenkinder. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 03.10.2011; online unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/studie-irritierendes-verhalten-vieler-migrantenkinder-11481053.html [Stand: 07.07.2023].

Rauvola, Rachel S./Rudolph, Cort W./Zacher, Hannes (2019): Generationalism. In: Organizational Dynamics, 48, H. 4, S. 1-9.

Roche, Jörg (1998): Variation in Xenolects. (Foreigner Talk). In: Sociolinguistica 12, S. 117-139.

Roche, Jörg/Suñer Muñoz, Ferran (2017): Zu den Grundlagen einer kognitiven Fremdsprachendidaktik. In: Jörg Roche/Hans-Jürgen Krumm/Sabine Dengscherz (Hg.): Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Band 6. Frankfurt a.M. et al., S. 37-43.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Scialdone, Maria Paola (2009): Sprachliche Höflichkeit in interkulturellen DAF-Lehrwerken deutsch-italienisch. Ein kritischer Überblick. In: Claus Ehrhardt/Eva Neuland (Hg.) Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DAF-Unterricht. Frankfurt a.M. et al., S. 267-282.

Simon, Ulrike (2009): Sprachliche Höflichkeit im interkulturellen Kommunikationstraining. In: Claus Ehrhardt/Eva Neuland (Hg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DAF-Unterricht. Frankfurt a.M. et al., S. 283-299.

Sofatutor-Magazin Lehrkräfte (o.J.): „Hilfe, ich kann mich nicht durchsetzen“ – 10 Tipps für mehr Respekt; online unter: https://magazin.sofatutor.com/lehrer/hilfe-ich-kann-mich-nicht-durchsetzen-10-tipps-fu er-mehr-respekt/ [Stand: 07.07.2023].

Sonnenhauser, Barbara/Noel Aziz Hanna, Patrizia (2013): Introduction: Vocative! In: dies. (Hg.): Vocative! Addressing between System and Performance. Berlin/Boston, S. 1-23.

Technau, Björn (2018): Beleidigungswörter. Berlin/Boston.

Unruh, Thomas (2021): Respekt erlangen; online unter: https://www.guterunterricht.de/respekt, https://rp-online.de/panorama/wissen/bildung/lemke-schueler-sind-unhoeflich-unpuenktlich-schlampig_aid-8778133 [Stand: 07.07.2023].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Sprachenlernen und Spracherhalt geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Berlin – die Perspektive der Mütter

Daniel Hugo Rellstab

Abstract: Eine der wichtigsten Aufgaben, welche geflüchtete Kinder und Jugendliche bewältigen müssen, ist der Erwerb der Schulsprache. Dieser wird in Deutschland oftmals in sogenannten Vorbereitungs- oder Willkommensklassen gefördert. Wie der Unterricht in diesen Klassen gestaltet wird und wie ihn Lehrkräfte erleben, wurde in der bildungs- und sprachwissenschaftlichen Forschung schon untersucht. Die Perspektive der Eltern geflüchteter Kinder auf die Organisation dieser Klassen und die sich entwickelnde Mehrsprachigkeit ihrer Kinder wurde bisher kaum fokussiert, obwohl den Eltern in der sprachlichen Förderung ihrer Kinder eine zentrale Rolle zukommt. Im vorliegenden Aufsatz werden Daten aus Interviews mit Müttern, die im Rahmen eines Projekts zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und aus Syrien geflüchteten Eltern erhoben wurden, situationsanalytisch analysiert und im Sinne der *critical family language policy*-Forschung interpretiert. Die Analysen zeigen, wie die Mütter das Deutschlernen ihrer Kinder erleben, welche Herausforderungen sie dabei für ihre Kinder und sich selbst wahrnehmen und welche Bemühungen sie unternehmen, um die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern.

Abstract: An essential task that refugee children and adolescents must master is acquiring the school language. In Germany, refugee children and adolescents often learn German first in so-called preparatory or welcome classes. Educational and linguistic research has investigated, e.g., the teaching in these settings and how the teachers experience it. However, parents' perspectives on preparatory or welcome classes and the developing multilingualism of their children have hardly been focused on so far. This is important, however, because parents play a central role in the linguistic education of their children. In this paper, interviews with mothers are analyzed by applying situation analysis and interpreted in the framework of critical family language policy research; the interviews were conducted as part of an international project on collaboration between teachers and parents who fled Syria. The analyses show how the mothers experience their children's learning of German, what challenges they perceive for their children and themselves in the process, and what efforts they make to promote their children's multilingualism.

Title: Language Learning and Language Maintenance of Refugee Children and Adolescents in Berlin – the Mothers' Perspective

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Keywords:
geflüchtete Kinder und Jugendliche, Arabisch, Deutsch als Zweitsprache, Familiensprachenpolitik, Willkommensklassen
Refugee Children and Adolescents, Arabic, German as a Second Language, Family Language Policy, Welcome Classes

Einleitung

Schulpflichtige Kinder, die flüchten mussten, sehen sich in ihrer neuen Heimat mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Neben der Verarbeitung traumatischer Erlebnisse vor, während und nach der Flucht, der Herausforderung, sich in einer neuen, fremden Umgebung zurechtzufinden und nach einem kürzeren oder längeren Unterbruch ihrer Schulkarriere in einem komplett anderen System wieder zur Schule gehen zu müssen, ist das Lernen der Sprache oder der Sprachen der neuen Umgebung eine der vordringlichsten und wichtigsten Aufgaben. Kompetenzen in der Umgebungssprache oder den Umgebungssprachen geben den Kindern emotionale Stabilität (vgl. Houwer 2020) und ermöglichen Zugang zu Bildung. Denn Bildungsinstitutionen sind auch heute noch zumeist monolingual organisiert (vgl. Gogolin 1994). Der Erwerb des Deutschen und damit der „legitimen Sprache" (Bourdieu 2017) ist eine der vordringlichsten Forderungen, welche öffentliche Schulen in Deutschland an geflüchtete Kinder stellen. Das Beherrschen der „legitimen Sprache", insbesondere in ihrer Varietät als „Bildungssprache" (Lange 2020), ist (eine) notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung, um im Feld der Bildung reüssieren zu können (vgl. Hepp 2006). Denn obwohl die deutsche Gesellschaft schon längst durch Migration geprägt und Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen de facto alltäglich geworden ist, dominiert der „monolinguale Habitus" (Gogolin 1994) und damit die Tatsache, dass der Bildungserfolg von der Beherrschung der deutschen Sprache insbesondere in ihrer bildungssprachlichen Varietät abhängt. Bildungswissenschaftliche Studien haben schon lange nachgewiesen, dass Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, im deutschen Bildungssystem schlechtere Chancen auf Bildungserfolg haben als andere. Wie Dirim/Mecheril (2018: 203) konstatieren, stellt damit „die monolingual deutschsprachige Schule einen Risikofaktor für Schüler*innen mit Deutschkompetenzen, die nicht den Vorstellungen der Schule entsprechen", dar.

In Deutschland lernen geflüchtete schulpflichtige Kinder Deutsch nicht ausschließlich, aber insbesondere in formalen Lehr-Lern-Kontexten, die, je nachdem, unter dem Etikett ‚Auffangklassen', ‚Vorbereitungsklassen' oder ‚Willkommensklassen' subsumiert werden. Wie die Forschung zu diesen Klassen zeigt, bestehen bundesweit, aber auch innerhalb von Bundesländern, sehr

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

unterschiedliche Modelle; dies stellte Gogolin (1994) schon in den 1990er Jahren fest, und das zeigen auch die jüngeren Bestandsaufnahmen von Massumi und Dewitz (2015), Karakayalı et al. (2017b) oder Decker-Ernst (2017). Die Forschung zu Vorbereitungsklassen ist noch einigermaßen überschaubar und fokussiert unter anderem Aspekte der Segregation (Karakayalı/Nieden 2018; Füllekruss/Dirim 2020). Es werden Übergänge von Vorbereitungsklassen in den Regelunterricht in unterschiedlichen Schulen in den Blick genommen (Dewitz/Bredthauer 2020), und es wird untersucht, wie diese Übergänge auch didaktisch begleitet werden (Budde/Prüsmann 2020). Es kommen Lehrkräfte von Vorbereitungsklassen (Frenzel 2016), ihre Perspektiven auf Beschulungsmodelle (Dewitz/Bredthauer 2020) und ihre Rolle als *policy makers* in den Blick (Guhl/Rellstab 2021). Was bislang jedoch fehlt, sind Untersuchungen, welche die Perspektiven geflüchteter Kinder, die eine neue Umgebungssprache lernen, in den Blick nehmen; was auch fehlt, sind Untersuchungen, die fokussieren, wie Eltern den Sprachunterricht ihrer Kinder, ihr Sprachenlernen und ihre Mehrsprachigkeit betrachten und bewerten.

Lange Zeit wurden migrantisch markierte Eltern „als Sondergruppe kategorisiert" und vor allem aus „einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von kompensatorischen Unterstützungs- und Hilfsangeboten adressiert" (Gomolla/Kollender 2019: 38). Ihre Perspektiven wurden auch im wissenschaftlichen Diskurs selten berücksichtigt (vgl. etwa Houwer 2020: 71). Ihre Perspektiven zu kennen, ist indes aus unterschiedlichen Gründen relevant. Erstens sind Eltern entscheidend daran beteiligt, die Sprachenkompetenzen von Kindern zu fördern; im vorliegenden Kontext ist es insbesondere die Mehrsprachigkeit, die sie dadurch fördern können, dass sie den Kindern den Wert der Herkunftssprache vermitteln und eine Familiensprachenpolitik adaptieren, die den Kindern die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache ermöglicht (Eisenchlas/Schalley 2019). Zweitens verändert die zunehmende Kompetenz der Kinder in der Umgebungssprache das Gefüge und die Dynamiken innerhalb der Familien schon nur dadurch, dass die Kinder leichter und besser Zugang zur Gesellschaft haben als ihre Eltern. Dies wird dann sichtbar, wenn sie als *language brokers* agieren und beispielsweise beim Einkaufen, aber auch bei medizinischen Konsultationen oder bei Gesprächen mit Lehrkräften für ihre Eltern dolmetschen oder offizielle Dokumente übersetzen (Crafter/Cline/Prokopiou 2017). Drittens ist die Perspektive der Eltern auch für das Bildungssystem wichtig – ihre Stimmen werden zu selten gehört. Dafür wird viel über Eltern geflüchteter Kinder gesprochen und geschrieben (Siems 2023; news4teachers 2023; Gomolla/Kollender 2019), denn Eltern wird im heutigen, deutschen Schulsystem eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg ihrer Kinder zugeschrieben, ja, die Eltern werden, wie Kollender dies nennt, „responsibilisiert": „Die elterliche Mitwirkung in Schule wird […] als eine Pflicht deklariert, die sich von Seiten der Bildungsbehörden und -institutionen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

einfordern lässt“ (Kollender 2022: 75). Insbesondere den als „migrantisch und muslimisch Andere“ positionierten Eltern wird jedoch teilweise nicht nur die Fähigkeit abgesprochen, ihre Kinder sinnvoll und ausreichend unterstützen zu können; ihnen wird auch fehlendes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder unterstellt. Diese stereotypen Wissensbestände führen wiederum zu latenten Ausschlüssen dieser Elterngruppen (Kollender 2020: 136-155). Damit einher geht auch eine latente Form dessen, was Dirim als Linguizismus (vgl. Dirim 2010: 91) bezeichnet, eine Ausgrenzung und strukturelle Schlechterstellung dieser Eltern unter Verweis auf ihre Sprache. Dass die Stimmen dieser Eltern im öffentlichen Diskurs kaum Gewicht haben, ist daher nicht erstaunlich.

Dieser Aufsatz stellt die Perspektiven geflüchteter Mütter aus Syrien ins Zentrum und analysiert, wie sie das Deutschlernen ihrer Kinder erleben, welche Herausforderungen sie dabei für ihre Kinder und sich selbst wahrnehmen und wie sie versuchen, die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zu fördern. Die Daten, auf die ich zurückgreife, wurden im Rahmen eines durch Erasmus+ finanzierten, internationalen Projekts erhoben und bestehen aus Interviews mit Müttern geflüchteter Kinder sowie aus Beobachtungsprotokollen von Workshopsitzungen mit Lehrkräften und Eltern geflüchteter Kinder; die Interviews und Workshops wurden in Berlin durchgeführt. Im Zentrum des Aufsatzes stehen die Interviewdaten. Analysiert werden die Daten in Anlehnung an die von Adele Clarke (2012) entwickelte Situationsanalyse, die ihrerseits auf der Grounded Theory basiert. Interpretiert werden die Daten im Sinne der *critical family language policy*-Forschung. Die Familiensprachenpolitikforschung als Teil der Sprachenpolitikforschung setzt sich mit „language ideologies, language practices and language management in the family“ auseinander und ist damit „the critical domain“ der Sprachenpolitikforschung (Lanza/Lomeu Gomes 2020: 153). Kritisch ist der hier gewählte Ansatz nicht nur deswegen, weil er einer sozialkonstruktivistischen Epistemologie verpflichtet ist und davon ausgeht, dass soziale Realität und sprachliche Praxis rekursiv miteinander verknüpft sind. Kritisch ist er, weil er davon ausgeht, dass Familiensprachenpolitiken nur dann annähernd adäquat erfasst werden können, wenn Gender, Ethnizität und Klasse sowie die gesellschaftlichen Positionierungen, die damit verknüpft sind, in Betracht gezogen werden, und wenn die Stimmen von benachteiligten Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. Lomeu Gomes 2019).

Migration, Mehrsprachigkeit und Familiensprachenpolitiken

Innerhalb der sprach- und bildungswissenschaftlichen Literatur ist der Wert von Mehrsprachigkeit längst erkannt, und auch die Rolle der Eltern im Prozess der Ausbildung und Bewahrung von Mehrsprachigkeit wurde schon lange beschrieben, so etwa von Maurice Grammont, der Anfang des 20. Jahrhunderts

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

den *ein Elternteil – eine Sprache*-Ansatz propagierte, welcher es einem Kind von Eltern ungleicher Erstsprachen ermöglichen soll, die Sprachen beider Eltern relativ einfach zu erwerben (vgl. Barron-Hauwaert 2004: 1f.). Die umfangreichen Forschungsergebnisse zu Vorteilen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit werden außerhalb der Forschung jedoch nur bedingt rezipiert. Dies gilt auch für den Kreis der geflüchteten Eltern. Wie Eisenchlas und Schalley zeigen, fühlen sich geflüchtete Eltern oft schlecht vorbereitet, um eine fundierte Entscheidung über die sprachliche Erziehung ihrer Kinder treffen zu können, insbesondere dann, wenn das gesellschaftliche Umfeld von ihnen erwartet, dass sie selbst und ihre Kinder möglichst schnell die Umgebungssprache sprechen, der Wert ihrer Herkunftssprache aber als vernachlässigbar betrachtet wird (Eisenchlas/Schalley 2019). Gleichzeitig stehen auch die Eltern unter einem enormen Stress, der durch fehlende Sprachkenntnisse, aber auch weitere vielfältige Herausforderungen bedingt ist: Verlust, Trauma, die neue, ungewohnte Umgebung, aber auch Rassismuserfahrungen und die Unsicherheit der Zukunft prägen ihren Alltag (Baynham 2006). Prozesse des Gebrauchs, der Pflege, der Weiter- oder auch Aufgabe von Sprachen innerhalb von Familien werden jedoch nicht nur durch einen simplen Entscheid der Eltern beeinflusst, sondern vollziehen sich in einem Komplex vielfältiger interner und externer Faktoren. Was die unterschiedlichen Familienmitglieder über Sprache und ihre Sprachen denken und wie sie diese einschätzen und bewerten, welche Sprachpraxen in ihrem Alltag vorkommen und welche Anstrengungen sie unternehmen, um eine spezifische Sprache oder spezifischen Sprachen zu erhalten oder weiterzuentwickeln, wird, wie Curdt-Christiansen und Huang in ihrem dynamischen Modell der *family language policy* (2020: 176) zeigen, durch Emotionen und emotionale Bindungen inner- und außerhalb der Familie, durch Identitätssuchbewegungen und Positionierungsanstrengungen, durch Eigenheiten der Familienkulturen und -traditionen, Überzeugungen der Eltern sowie durch die Handlungsfähigkeit der Kinder beeinflusst. Diese internen Faktoren werden durch eine Reihe externer Faktoren in komplexer Weise beeinflusst. Zu diesen Faktoren gehören insbesondere sozioökonomische, soziopolitische sowie soziokulturelle, insbesondere soziolinguistische Gegebenheiten der Gesellschaft, in welcher die Familie lebt. Eltern sind oftmals hin- und hergerissen zwischen der Notwendigkeit, dass ihre Kinder die Umgebungs- und Schulsprache lernen, und dem Wunsch, dass sie die Herkunftssprache beherrschen (vgl. Houwer 2020: 74). Einen entscheidenden Einfluss auf die Familiensprachenpolitik haben die Bildungspolitik und ihre Teilbereiche, insbesondere die Schulsprachenpolitik und die diese je und je rekonstruierenden sprachlichen Praxen in den Bildungsinstitutionen:

> If immigrant families see their home language as an educational barrier or problem, preventing them from accessing educational information and their children from participating in education, then the chances of maintaining this home language are very small. (Curdt-Christiansen/Huang 2020: 179)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

So zeigen zum Beispiel Gogonas und Kirsch (2018), dass Eltern, die aus Griechenland nach Luxemburg migriert sind, sehr daran interessiert sind, dass ihre Kinder die ‚hegemonialen' Standardsprachen Französisch, Deutsch und Englisch lernen. Es wird ebenfalls deutlich, dass unter ihnen keineswegs Konsens darüber besteht, dass es wichtig ist, den Kindern auch Unterricht in Griechisch anzubieten. Bezcioğlu-Goktolga und Yağmur (2018) zeigen, dass es durchaus auch Lehrkräfte sind, die die Familiensprachenpolitik beeinflussen. So übernehmen beispielsweise Eltern den aus sprachwissenschaftlicher Perspektive nicht unproblematischen Ratschlag von Lehrkräften, beim Erledigen der Hausaufgaben die Schulsprache zu sprechen. Gogonas und Kirsch (2018) zeigen aber auch, wie Wertschätzung der Herkunftssprache durch die Schule die Sprachenpraxis inner- und außerhalb der Familie beeinflussen kann, so dass Eltern und Kinder ihre Herkunftssprache gerne verwenden.

Dabei wäre es zentral, dass die Eltern motiviert sind, ihre Sprache oder Sprachen an die Kinder weiterzugeben. Erstens ist Mehrsprachigkeit an sich ein Wert, da sie den Kommunikations- und Interaktionsradius der Kinder enorm erweitert. Zweitens greifen Kinder, wie die Forschung zum *crosslinguistic influence* zeigt, auf alle ihre sprachlichen Ressourcen zurück, wenn sie eine weitere Sprache lernen. Wenn die Kompetenzen in ihrer Erstsprache gut ausgebildet sind, kann sich dies auch positiv auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken (Cummins 2008; Jarvis/Pavlenko 2010; Winsler/Kim/Richard 2014; Lipner et al. 2021). So konnten zum Beispiel Winsler, Kim und Richard in ihrer Studie zum Englischerwerb von spanischsprachigen Vorschulkindern aus Familien mit einem sozioökonomisch niedrigen Status in Florida zeigen, dass die Spanischkompetenz der Kinder im Alter von vier Jahren ein Prädiktor für die Englischkompetenzen der Kinder ein Jahr später ist: „This finding supports previous research showing the importance of strong L1 language skills early on for L2 development" (Winsler/Kim/Richard 2014: 2250).[1]

Gleichzeitig hat das Sprechen einer gemeinsamen Sprache innerhalb der Familie integrative Funktion und ist mit positiven Gefühlen verbunden. Wie die Forschung zeigt, ist es nicht unüblich, dass in Kernfamilien mit Migrationsgeschichte Eltern und Kinder nicht dieselbe Sprache sprechen. Denn es kommt aus unterschiedlichen Gründen vor, dass Kinder es ablehnen, die Sprache der Eltern zu sprechen (vgl. Houwer 2020: 64-65). Diese Situation wird von vielen Eltern als herausfordernd empfunden, da so Kommunikation mit den Großeltern oder weiter entfernten Verwandten nicht mehr möglich ist. In solchen Situationen fühlen sich die Eltern schuldig und empfinden oft Reue,

[1] Die damit zusammenhängende Schwellenhypothese wurde aus unterschiedlichen Perspektiven kritisiert. So weisen etwa Karwowski und Gralewski (2013) darauf hin, dass die methodologische Basis der Untersuchungen von Cummins unzulänglich gewesen sei; MacSwan führt sowohl empirische wie auch sprachtheoretische Argumente gegen die Hypothese an und kritisiert insbesondere die darin implizierte Vorstellung eines ‚Semilingualismus' (MacSwan 2000).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

dass sie die Sprache nicht weitergegeben haben (Mills 2004). Gleichzeitig zeigt etwa die Studie von Leist (2004), dass diejenigen Eltern, die ihre Kinder zwei- oder mehrsprachig erziehen können, sehr stolz auf sich und ihre Kinder sind. Die desintegrative Kraft divergierender Sprachverwendungen innerhalb von Familien wirkt sich auch auf das emotionale Wohlbefinden der Kinder aus. Vorliegende quantitative Forschungsergebnisse legen nahe, dass es Kindern in mehrsprachigen Familien besser geht, wenn sie mit ihren Eltern in deren Erstsprache kommunizieren können (vgl. Houwer 2020: 70f.). Es besteht jedoch nur dann eine Chance, dass ein Kind sowohl die Sprachen der Eltern wie auch die Sprachen der Umgebung und der Schule gleichermaßen verwendet, wenn auch die Umgebung die Sprachen der Eltern wertschätzt und dem Kind die Möglichkeit gibt, seine Kompetenzen auch in diesen Sprachen auszubauen (vgl. z.B. Füllekruss/Dirim 2020).

Sprachunterricht für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Berlin

Schnell und gut die Umgebungs- und Schulsprache zu lernen, ist für geflüchtete Kinder zentral. Dabei muss nicht, wie dies die Kultusministerkonferenz (KMK) tut, mit einer möglichst schnell gelingenden „Integration der Kinder und Jugendlichen“ (Kultusministerkonferenz 2016: 2) argumentiert werden, denn was „Integration“ letztlich bedeutet, ist alles andere als klar. Vielmehr hängt das emotionale Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen wesentlich davon ab, dass sie die Sprache der Schule und der Umgebung möglichst schnell erwerben (Dahoun 1997). Zuständig für die Aufnahme geflüchteter Kinder in den Regelschulbetrieb und damit auch ihren Unterricht in Deutsch sind in Deutschland die Länder. Bundesweit liegen verschiedene schulorganisatorische Modelle vor, in welchen geflüchtete Kinder Deutsch lernen. Diese bewegen sich auch heute noch zwischen den Polen eines submersiven Modells, in welchem Kinder vom ersten Tag an in den Regelunterricht integriert werden, ohne dass sie spezifische Deutschförderung erhalten (Eilert 2018), und paralleler Modelle, nach welchen die Kinder in speziell für sie etablierten Klassen unterrichtet werden. Zwischen diesen Polen gibt es stärker integrative Varianten von Regelklassen mit zusätzlicher Sprachförderung sowie teilintegrative Varianten, in denen die Schülerinnen und Schüler in eigenen Klassen beschult werden, aber anteilig bereits am Unterricht der Regelklasse teilnehmen (vgl. Massumi/Dewitz 2015: 44f.). Inzwischen zielen alle schulorganisatorischen Modelle darauf ab, einen schnellstmöglichen Übergang in das Regelsystem zu ermöglichen. Dabei spielen die erworbenen Sprachkompetenzen in Deutsch eine wichtige Rolle. Wie die politischen Rahmenvorgaben der Länder zur Schulorganisation dann im Detail umgesetzt und konkretisiert werden, obliegt den Schulen (vgl. Massumi/Dewitz 2015: 44). Die konkreten Rahmenbedingungen dafür unterscheiden sich je

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nach Bundesland, und die tatsächliche praktische Umsetzung ist wiederum von Schule zu Schule unterschiedlich.

In Berlin, wo die Interviews durchgeführt wurden, werden neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne als hinreichend eingeschätzte Deutschkenntnisse überwiegend in „Willkommensklassen" (Neumann/Haas/Maaz 2019: 1) beschult. Auch wenn außerschulische Möglichkeiten des Deutschlernens wie etwa die Berliner Ferienschulen bestehen (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2023), sind „Willkommensklassen" die wichtigsten Lernorte für Deutsch für neu zugewanderte Kinder. Sie werden zwar nicht als Jahrgangsklassen geführt, jedoch sind die Schulen darum bemüht, in den Klassen Homogenität hinsichtlich des Alters und der Lernstände herzustellen (Karakayalı et al. 2017a: 9). Wie der Leitfaden der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie erläutert, werden Willkommensklassen sowohl an Grundschulen, Integrierten Sekundarschulen (ISS), Gymnasien, Oberstufenzentren (OSZ) und zum Teil auch an Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt eingerichtet; sie können auch an Privatschulen eingerichtet werden. In den beiden ersten Jahrgangsstufen sind sie jedoch nur in begründeten Ausnahmefällen einzurichten. In diesen beiden Jahrgangsstufen sollen die Kinder direkt in die Regelklasse integriert und mit Hilfe spezifischer Maßnahmen zusätzlich gefördert werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 13). Ausnahmegenehmigungen zur Einrichtung separater Willkommensklassen können Grundschulen in der Nähe von Erst- oder Notaufnahmeeinrichtungen erhalten. Die Senatsverwaltung geht davon aus, dass die Verweildauer der Familien in den Erst- und Notaufnahmeeinrichtungen bloß temporär ist. Aufgrund der dadurch zu erwartenden Fluktuation würden der Unterricht und die sozialen Lernprozesse in den beiden ersten Jahren zu stark belastet.

Primäres Ziel der Berliner Willkommensklassen ist der Aufbau der Deutschkompetenz. Alle Schulen mit Willkommensklassen sollen gleichzeitig auch ein „schuleignes Sprachbildungskonzept" entwickeln, damit die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen ihren Vorkenntnissen entsprechend in Deutsch sowie in den Regelfachinhalten unterrichtet werden können (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 14). Was von der Senatsverwaltung als Freiraum für die Schulen beschrieben wird, führt in der Praxis dazu, dass die Schulen meistens kein Konzept entwickeln, das auf die Arbeit der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure innerhalb einer Schule abgestimmt wäre. Jede Lehrkraft ist auf sich selbst gestellt und unterrichtet so, wie sie es für richtig erachtet. Ein Curriculum existiert nicht. Die Senatsverwaltung sieht zudem vor, dass die Schülerinnen und Schüler der Willkommensklassen stundenweise in Fächern, die nicht sprachbasiert sind, mit Schülerinnen und Schülern der Regelklasse zusammenarbeiten. Ob und wie das geschieht, bleibt jedoch auch den Schulen und damit den einzelnen Lehrkräften überlassen (vgl. Karakayalı et al. 2017b: 229-230). Die Verweildauer in Willkommensklassen

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

soll, so die Senatsverwaltung, nicht länger als ein Jahr dauern. In den von der WiKo-Studie befragten Schulen sind jedoch etwas mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen deutlich länger als 12 Monate in diesen Klassen (vgl. Neumann/Haas/Maaz 2019: 15). Der Verbleib der Kinder und Jugendlichen in den Willkommensklassen mag mit deren noch nicht genügenden Deutschkenntnissen zusammenhängen; laut Leitfaden ist für den Übertritt eines Kindes in eine Regelklasse, welcher in der Grund- und Mittelstufe auch während des laufenden Schuljahrs stattfinden kann, die Deutschkompetenz ausschlaggebend (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 18; vgl. auch Neumann et al. 2019: 18). De jure ist es in der Grundschule die Schulleitung, die entscheidet, ob ein Kind aus der Willkommensklasse in den Regelunterricht wechseln kann. In den weiterführenden Schulstufen ist es die regionale Schulaufsicht, die unter Berücksichtigung der Empfehlung der Klassenkonferenz der Willkommensklassen sowie unter Berücksichtigung des Wunsches der Eltern entscheidet, ob der Übertritt in eine Regelklasse erfolgt. Will ein Schüler oder eine Schülerin von einer Willkommensklasse in einem Oberstufenzentrum in eine Regelklasse in einem Oberstufenzentrum wechseln, so entscheidet im Prinzip auch die verantwortliche Lehrkraft der Willkommensklasse, ob dies möglich ist (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 19-21). Befragungen von Lehrkräften zeigen jedoch, dass eine Vielzahl weiterer Kriterien in Anschlag gebracht werden. Dazu gehören nicht nur Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in anderen Fächern, sondern auch Kriterien, welche schülerinnen- und schülerunabhängig sind, so etwa die Aufgeschlossenheit und das Engagement der Lehrkräfte der zukünftigen Regelklassen sowie die Größe der Regelklasse (vgl. Karakayalı et al. 2017a: 14). Wie Untersuchungen zeigen, sehen Lehrkräfte durchaus die Notwendigkeit einer gezielten Unterstützung der Kinder beim Aufbau der für den Bildungserfolg in Deutschland notwendigen Sprachkompetenzen auch nach dem Übertritt aus einer Vorbereitungs- oder Willkommensklasse (Dewitz/Bredthauer 2020). Doch inwiefern Konzepte der durchgängigen Sprachförderung, des sprachsensiblen Fachunterrichts oder auch einer mehrsprachigkeitssensiblen Didaktik de facto umgesetzt werden, hängt von den einzelnen Schulen ab (vgl. Neumann/Haas/Maaz 2019: 21).

Die Zusammenarbeit mit den Eltern, deren Mitspracherecht im Leitfaden der Senatsverwaltung zwar mehrfach erwähnt wird (z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018: 19f.), wird von den Lehrkräften aufgrund der Sprachbarrieren als schwierig empfunden. Sie funktioniere nur da gut, wo die Familien noch in Sammelunterkünften lebten und Dolmetscherinnen und Dolmetscher zur Verfügung stünden. Zwar würden die Schulen über Beziehungen zu Dolmetscherdiensten verfügen. Deren Inanspruchnahme sei jedoch kompliziert und teuer, so dass sie nur bei Problemen und Konflikten in Anspruch genommen würden. Elternabende von Willkommensklassen seien

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

selten, und die Eltern von Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen hätten kaum Teil an der Schule (vgl. Karakayalı et al. 2017a: 18f.).

Schulen bieten jedoch nicht nur spezifische Programme zur Förderung der deutschen Sprache an. Unterricht in unterschiedlichen, von den Schülerinnen und Schülern gesprochenen Herkunftssprachen wird in einigen Schulen schon lange angeboten (Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abteilung Schule, Kultur und Sport 2021). Seit dem Schuljahr 2022/23 kann in Berliner Schulen „Erstsprachenunterricht" in unterschiedlichen Herkunftssprachen dann eingerichtet werden, wenn sich mindestens 12 Kinder dafür anmelden. Ziel dieses Erstsprachenunterrichts, der jedoch bloß aus zwei Lektionen pro Woche besteht, ist nicht nur die Ausbildung und Erweiterung der mündlichen und schriftlichen Sprachenkompetenzen der Kinder, sondern auch die Herausbildung eines „globalen Sprachenbewusstseins". Der Erstsprachenunterricht soll an den in Familie und näherer sozialer Umgebung erworbenen Sprachkompetenzen anknüpfen und diese erweitern und den Kindern unter anderem die Möglichkeit geben, auch in ihrer Familiensprache bildungssprachliche Kompetenzen zu erwerben (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2022).

Daten und Analysemethode

Die Daten, die dem Aufsatz zugrunde gelegt werden, wurden im Rahmen des Erasmus+ Projekts *Parentable. Communicating with parents of newly migrated children* erhoben, das von 2019 bis 2022 lief.[2] Ziel des Projekts war es, Brücken zwischen geflüchteten Familien und Schulen zu bauen und die Kommunikation zwischen Schulen, Lehrkräften und Eltern vorurteilsfrei zu gestalten, so dass Eltern und Schule als Team zusammenarbeiten können, um die Kinder bestmöglich zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurden Lehrkräfte und Eltern in Berlin (Deutschland), Rende (Italien), Muğla (Türkei) und Gävle (Schweden) interviewt und in dreitätigen Workshops zusammengebracht. Auf der Basis der Interviews und der Praxiserfahrungen während der Workshops wurde ein inklusives Trainingskonzept für Eltern und Lehrkräfte entwickelt (siehe PARENTable 2021). Die Daten, die hier verwendet werden, bestehen aus den Protokollen der Workshops, die vom 17. bis 19. März 2022 in Berlin stattfanden, einem Gruppeninterview mit drei arabischsprachigen Müttern aus Syrien, das in Arabisch durchgeführt und ins Englische übersetzt wurde, sowie drei Einzelinterviews mit arabischsprachigen Müttern aus Syrien, die zum Teil in Arabisch mit englischer Übersetzung und in Englisch durchgeführt wurden; das Gruppeninterview (Interview 1) fand am 26. Juni 2020, die Einzelinterviews (Interviews 2-4) zwischen dem 10. und 12. März 2022 statt. Alle interviewten Mütter

[2] Grant Agreement Number 2019-1-DE03-KA201-059628.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

verfügten über einen Hochschulabschluss und hatten selbst als Lehrerinnen gearbeitet. Die Interviews stützten sich auf einen Leitfaden, in welchem die Erfahrungen der Eltern mit den Lehrkräften und mit weiteren Akteurinnen und Akteuren der Schule hinsichtlich der Kommunikation und der Beziehungsgestaltung, auch mit den Kindern, die Erfahrungen der Kinder in der Schule und der Einfluss der Schule auf das Familienleben sowie die Unterschiede zwischen den Erfahrungen mit Schule im Herkunftsland und in Deutschland thematisiert wurden. Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die von Adele Clarke entwickelte Situationsanalyse; diese versteht sich als Grounded Theory „nach dem Postmodern Turn" (Clarke 2012). Anliegen der Situationsanalyse ist es, die Forschungssituation in ihrer gesamten Komplexität ernst zu nehmen und die Analysen der qualitativen Daten unter Berücksichtigung der Verflechtungen menschlicher, diskursiver, historischer, symbolischer, kultureller, politischer und anderer Elemente, der sozialen Welten und ihre Akteurinnen und Akteuren sowie deren Positionierungen zu analysieren (Clarke 2012).

Die wichtigsten Akteurinnen und Akteure, die in den Interviews genannt und den Beobachtungsprotokollen beschrieben werden, sind erwartungsgemäß die Eltern, die Lehrkräfte und die Kinder, über die Eltern und Lehrkräfte sprechen. Die Kinder selbst kommen aber in den Daten nicht zu Wort. Weitere zentrale Akteurinnen und Akteure sind die Schulleitungen und, etwas weniger zentral, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Integrationsmanagerinnen und -manager. Die zentralen sozialen Welten, welche die Eltern in den Interviews relevant setzen, sind die Schule und die dort verorteten Willkommens- und Regelklassen, die Gruppe der Lehrkräfte sowie die Familie, wobei die Familie teilweise auch noch genauer verortet wird, so zum Beispiel in der Landeserstaufnahme oder der Gemeinschaftsunterkunft innerhalb eines bestimmten Stadtteils Berlins:

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

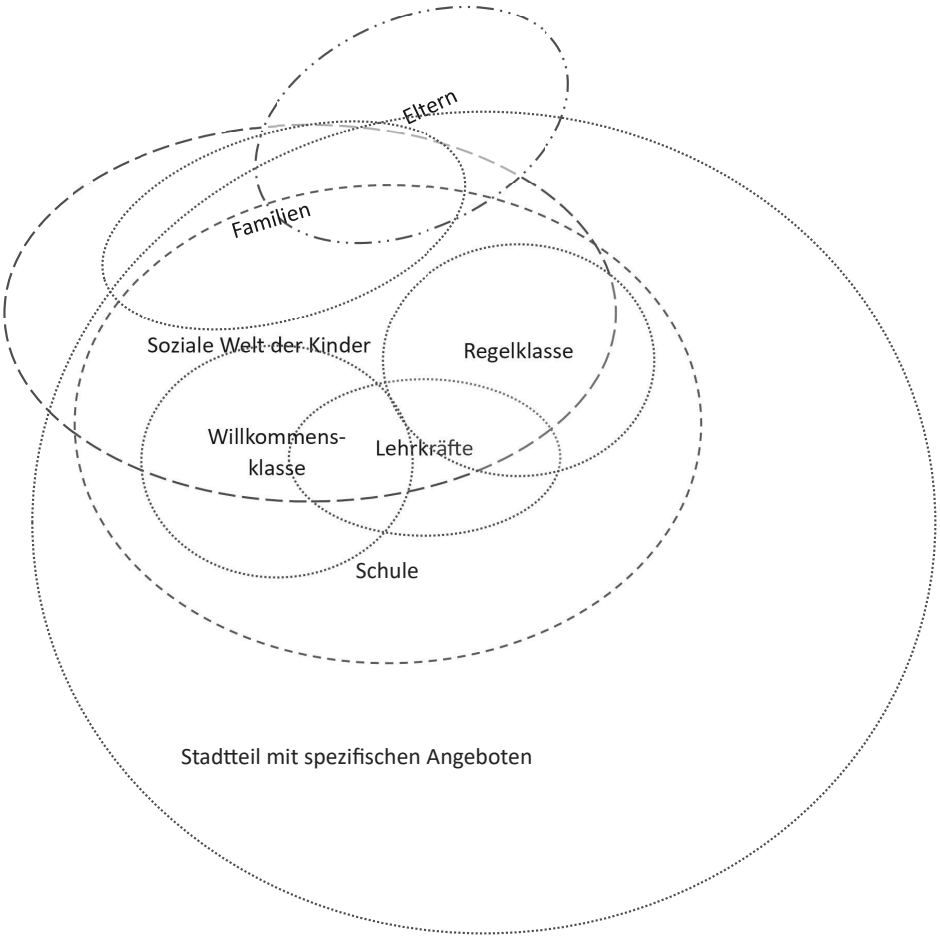

Abb. 1: Karte der sozialen Welten im Anschluss an Clarke (2012)

In den Interviews lassen sich drei große Themenkomplexe wiederfinden: Die Mütter thematisieren immer wieder die Differenzen zwischen den Schulen in Deutschland und in ihrem Herkunftsland. Sie diskutieren Diskriminierungserfahrungen, die sie aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Religion und ihrer Sprache machen (Schimmel/Stock 2021). Zentral sind ebenfalls die Themen Sprache und Sprachenlernen und die Herausforderungen, die sich für Kinder und Eltern ergeben. Diese drei Themenblöcke überschneiden sich immer wieder. Im Folgenden werden die Themen Sprache, Sprachenlernen der Kinder und die damit zusammenhängenden Herausforderungen fokussiert.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Deutsch als Sprache der Schule und die Zwiespältigkeit der Willkommensklassen

Das Deutschlernen der Kinder ist gemäß den Aussagen der Mütter untrennbar mit der Institution Schule verknüpft: Die Kinder lernen vor allem in der Schule Deutsch. Eine Mutter erzählt zwar, dass sie ihrem Sohn das deutsche Alphabet beigebracht habe – was auch als Schulvorbereitung interpretiert werden kann (Interview 1: 71). In der Freizeit der Kinder scheint Deutsch aus der Perspektive der Mütter keine Rolle zu spielen. Obwohl alle interviewten Mütter selbst im Bildungsbereich gearbeitet haben, ist ihnen die deutsche Schule fremd, und sie erleben sowohl den Schuleintritt ihrer Kinder als auch den Schulalltag als große Herausforderung (Interview 2: 80-83). Die Informationen, die sie von den Schulen und den Behörden erhalten, sind für sie nicht bloß aufgrund ihrer Deutschkompetenzen oder aufgrund fehlender Übersetzungen nur schwer verständlich. Es sind auch die grundlegenden Differenzen zum ihnen bekannten Bildungssystem, die das Verstehen der Institution und deren Prozesse und Abläufe erschweren und bei den Müttern zu negativen Emotionen führen: „It's very different here. At the beginning when my daughter entered school I was very stressed." (Interview 1: 66-68; vgl. Interview 3: 90). Die Organisation des Schulwesens erleben sie als grundlegend anders (vgl. Interview 4: 241). Fremd ist ihnen, dass es Gesamtschulen gibt; das Notensystem und die Klasseneinteilung, die auch Jahrgangsstufen übergreifend sein kann, sind für sie neu genauso wie die pädagogisch-didaktische Herangehensweise, die den Kindern sehr viel mehr Eigenverantwortung abverlangt und anscheinend ohne Hausaufgaben auskommt. Gleichzeitig erscheint ihnen die Schule als weniger kompetitiv als in ihrem Herkunftsland: Die Kinder müssen ihres Erachtens weniger leisten (Interview 1: 66-68, 187-189). Sie sind zudem erstaunt, dass in Berlin Lehrkräfte fehlen (Interview 2: 44-46). Auch wenn sich ihr Verständnis der schulischen Abläufe im Lauf der Zeit verbessert, bleiben Probleme im Alltag bestehen. Die Interaktion mit den Lehrkräften erleben sie aufgrund bestehender Sprachbarrieren als schwierig, und sie fühlen sich aufgrund der Sprache (Interview 2: 125-127), aber auch allein aufgrund der Tatsache, dass sie Fremde sind, von der Schule diskriminiert. So meint eine Mutter: „[I]n general, when they see that you are a foreigner, they do not give you the opportunity to explain yourself." (Interview 1: 60)

Die Mütter, deren Kinder Willkommensklassen besuchen oder besuchten, beurteilen diese zwiespältig. Dabei stellen sie die Notwendigkeit des Deutschlernens keineswegs in Frage. Alle wissen, dass ihre Kinder ohne Deutschkenntnisse in der Schule nicht reüssieren können, und sie sind sehr stolz, wenn ihre Kinder nach dem Besuch der Klasse „perfekt" Deutsch sprechen: „My daughter's language is very good. People think she was born in Germany because of her accent." (Interview 2: 26) Probleme bereitet aber die institutionelle Organi-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sation der Willkommensklassen in Berlin. Dass diese Klassen nicht an jeder Schule eingerichtet werden, stellt die Familien oft vor große Herausforderungen – sie müssen ihre Kinder zur weit entfernten Schule begleiten und auch wieder abholen (vgl. z.B. Interview 2: 23). Eine Mutter erzählt Folgendes:

> In October my children got access to the education system, [...] my daughter in a so called welcome class. Unfortunately we could not find a school close to our place. We were living in Lichtenberg. I had to take my daughter to Neukölln every day in the morning and pick her up in the afternoon. It took me between three and a half and four hours every day to get her there and pick her up. [...] Later we moved to a refugee shelter in Neukölln to stay there until my daughter finishes her welcome class there. (Interview 1: 45)

Die Erzählung stellt den Besuch der Willkommensklasse nicht in Frage. Für die Mutter ist klar, dass die Tochter die Chance, Zugang zum Bildungssystem zu erhalten, wahrnehmen muss. Doch illustriert diese Erzählung, dass die Bildungsinstitution sehr viel Verantwortung an die Familie delegiert: Diese ist gezwungen, selbständig eine Schule mit Willkommensklasse zu finden und den weiten Schulweg der Tochter organisieren. Dieser weite Schulweg zwingt die Familie schließlich dazu, ihr Leben dem Schulbesuch der Tochter anzupassen. Was die Mutter als Zugang zum Bildungssystem bezeichnet, wird damit zu einer Hürde, die das Kind nur überwinden kann, wenn die gesamte Familie Opfer erbringt. Den Berliner Bildungsinstitutionen scheint aus der Perspektive der Familie die Integration der Tochter in die Schule und deren Bildungserfolg egal zu sein: Die Verantwortung dafür, dass der Schulbesuch klappt, wird vollständig in die Hände der Eltern gelegt.

Eine andere Mutter stellt die Effektivität der Willkommensklasse in Frage, die ihre Stieftochter seit zwei Jahren und damit länger, als dies vom Senat der Stadt Berlin vorgesehen ist, besucht. Zwar könne sie Deutsch sprechen. Aber die anderen Kompetenzen seien immer noch viel zu niedrig: „She speaks, ok, but when it comes to reading, writing, grammar, she does not have a good level at all. I even think, that she got her B1-level by copying from her friends." (Interview 1: 80) Die Mutter kann hier als Expertin auftreten: Sie weiß, welches die Bereiche sind, die die Sprachkompetenz ausmachen. Die mangelnden Fähigkeiten ihrer Stieftochter führt sie einerseits auf diese selbst zurück: Sie bringe keine Bücher aus der Schule nach Hause, sie behaupte, dass sie keine Hausaufgaben hätte, sie lese nichts und schummle bei Prüfungen. Gleichzeitig sieht sie aber auch die Lehrkräfte in der Verantwortung für den Misserfolg der Tochter. Denn diese forderten nichts von ihr und ließen den Schlendrian durchgehen, ja scheinen ihn auf Nachfrage der Eltern zu verteidigen: „When her father goes to ask the school they say: ‚[Name] is excellent. No problem at all. She is doing fine, she does everything demanded from her.'" (Interview 1: 80) Die lange Verweildauer in der Willkommensklasse, wo sie gemäß der Interviewpartnerin nur Deutsch lernt, wirkt sich negativ auf den gesamten Bildungsprozess aus, der so blockiert wird: „She would also need English or

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

other subjects. Sometimes I ask her a question in mathematics like 3 minus 4 and she would think for 5 minutes until she answers." (Interview 1: 82) Zudem scheinen die Lehrkräfte die Eltern der Kinder der Willkommensklassen von der Schule fernhalten zu wollen. Sie wurden weder zur Elternversammlung noch zu kulturellen Veranstaltungen, an denen alle anderen Eltern teilnehmen, eingeladen. Die Mutter stellt einen negativen Zusammenhang zwischen der fehlenden Kommunikation zwischen Elternhaus und Misserfolg des Kindes her: „There was no contact between us and the school and I think, that she did far less than she was supposed to." (Interview 1: 83) Diese Mutter fordert von der Willkommensklasse nichts Außergewöhnliches. Sie möchte, dass von dem Kind Leistungen gefordert werden; den Bildungserfolg ihres Kindes sieht sie gefährdet durch die Nachlässigkeit der Schule, die das Kind so lange in der Willkommensklasse verweilen lässt.

Die Verweildauer in der Willkommensklasse ist ein Thema, das auch andere Mütter zur Sprache bringen. Auch eine andere Mutter, die den Besuch ihrer Tochter in der Willkommensklasse als positiv erlebte, weil die Klasse klein war und von einer kompetenten Lehrkraft unterrichtet wurde, sodass ihre Tochter schnell und gut Deutsch lernen konnte, formuliert eine Einschränkung bei der Bewertung der Institution der Willkommensklasse:

> After all these problems, when I realized that my daughter speaks the language very well, I was satisfied even though my daughter lost a year, but she gained the language, when she finished the welcome class, she went directly to second grade. It was good. That's how she started. (laughing). (Interview 2: 27)

Ihr Kind hat zwar durch die Willkommensklasse eine Basis erhalten, welche den Bildungserfolg möglich macht. Doch die Deutschkenntnisse, die dazu erforderlich waren, wurden teuer erkauft: Das Kind verlor ein Jahr.

Willkommensklassen bieten aus der Perspektive dieser Mütter den Kindern im besten Fall einen Raum, in welchem sie Deutsch lernen und sich so auf den Besuch der regulären Schulklassen vorbereiten können. Wie sich in den Interviews zeigt, investieren sowohl Eltern wie Kinder viele Ressourcen in den Besuch dieser Klassen, und das Sprachenlernen wird teuer erkauft: Die Kinder verlieren Zeit, die Eltern nehmen unter Umständen sogar einen Umzug in Kauf, um ihren Kindern den Besuch der Klasse ermöglichen zu können. Die Willkommensklassen können aber auch zur Falle werden, in welcher ein Kind stecken bleibt und so seiner Chance auf Bildungserfolg beraubt wird.

Deutschkompetenz, Bildungserfolg und die Akzeptanz neuzugewanderter Kinder als gleichwertige Schülerinnen und Schüler

Während in Berlin die älteren neu zugewanderten Kinder, deren Deutschkompetenzen als ungenügend betrachtet werden, normalerweise zuerst in Willkom-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mensklassen beschult werden, ist dies bei Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 nicht der Fall. Schülerinnen und Schüler dieser Jahrgangsstufen werden, wenn möglich, in Regelklassen integriert. Diese Integration funktioniert jedoch nicht immer, wie folgende kurze Erzählung einer Mutter über die Erlebnisse mit ihrem Sohn in der ersten Klasse illustriert. Der Sohn hatte zuvor den Kindergarten in Berlin besucht. In der ersten Klasse fühlte er sich unwohl, weil ihn die Lehrerin nicht aktiv am Unterricht beteiligte. Wie die Mutter erzählt, sprachen die Eltern diesen Umstand im Gespräch mit der Lehrkraft an. Diese antwortete:

> „He does not have enough words to express himself. His language is not good enough." We said: „If he had not, they would not have him enter the first grade." You know there are examinations before they approve a child to enter the first grade. There was an agreement that the teacher would look into his situation closer. But nothing changed. […] Then we were surprized by the teacher who said that he has to repeat the first grade – not because his marks were bad, but because his German was not enough to follow the lessons. […] But anyway, that is what happened. He repeated the first grade – but with another teacher. He lost a year of his life. But still, things are slightly better now. It is better that he did not stay with the same teacher and suffer exclusion until the fourth grade. Or being disencouraged every day by: "You don't understand," „You don't know to answer," and that sort of remarks. (Interview 1: 57f.)

In der Erzählung wird erstens ein Konflikt in der Einschätzung der Deutschkompetenz des Kindes sichtbar. Während die Lehrkraft behauptet, dass der Sohn nicht über genügend Deutschkompetenz verfüge, können und müssen sich die Eltern auf das Schulsystem verlassen, das ihrem Sohn den Zugang zur ersten Klasse gewährte und damit zumindest implizit auch dessen Schulfähigkeit garantierte.[3] Zweitens zeigt sich in der Erzählung, dass die Lehrkraft ihrer Aufgabe, diesen Schüler in den Unterricht zu integrieren, nicht gewachsen ist: Eine spezifische Förderung, die in dem Satz „the teacher would look in the situation closer" angedeutet wird, erhielt er nicht, obwohl der Lehrkraft anscheinend klar war, dass er dem Unterricht nicht folgen kann. Die Erzählung skizziert damit eine komplexe Problemkonstellation, in welcher die Eltern nicht genügend informiert darüber sind, wie das Schulsystem funktioniert und was es heißt, dass ihr Sohn in die erste Klasse aufgenommen wird, die Lehrkraft zwar Probleme in der Deutschkompetenz eines Schülers feststellt, diesen aber einfach in der Klasse sitzen lässt, ohne ihm spezifischen Förderunterricht zukommen zu lassen. Die Strategie der Lehrkraft wird sicherlich aufgehen: Sie kann darauf vertrauen, dass sich das Problem für sie durch Aussitzen lösen lässt. Wenn das Kind die Klasse repetieren muss, dann wird nicht mehr sie zuständig sein. Für das Kind und die Eltern kann dies keine Lösung sein. Kind und Eltern leiden, und der Bildungserfolg des Kindes steht auf dem Spiel. Die Eltern und der Schüler empfinden dies zurecht als Diskriminierung, die

[3] Die Schuleintrittsuntersuchung, auf welche die Eltern hier rekurrieren, hat nicht die Funktion, die Schulreife zu prüfen (vgl. dazu ServicePortal Berlin o.J.).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

so im Schulsystem nicht stattfinden dürfte. Dass dies geschieht, ist aber nicht erstaunlich, sondern zeigt einmal mehr, dass die Schule Schwierigkeiten hat, mehrsprachige Kinder in den Unterricht zu integrieren und sie angemessen zu fördern.

Die Wahrnehmung der Deutschkompetenz geflüchteter Kinder durch Lehrkräfte kann nicht nur in den ersten beiden Jahrgangsstufen für Kinder und Eltern zum Problem werden. Auch Kinder, die aus einer Willkommensklasse in den Regelunterricht wechseln, können sich nicht darauf verlassen, dass sie von den Lehrkräften als legitime Mitglieder der Regelklasse akzeptiert und gefördert werden. Die Mutter einer Schülerin, die nach der Willkommensklasse in die Regelkasse wechseln soll, beschreibt dies folgendermaßen:

> Her teacher was not good with her even that I remember that first time she was in class he asked her: „Who brought you here?" She answered: „We have moved here and I am registered here." He said to her: „You don't speak German either, I will bring you to the second grade" - she was third grade – „come and sit here in front of me because you're not good and I'll take you to second class." When I went to her I saw her crying I can't describe to you how she was. (Interview 2: 81f.)

Während in der vorangehenden Erzählung die Lehrkraft die Legitimität der Präsenz des neu zugewanderten Schülers zwar in Zweifel zieht, den Schüler aber in der Klasse belässt, so bezweifelt auch diese Lehrkraft hier zuerst die Rechtmäßigkeit der Anwesenheit des Kindes, negiert aber dann in einem zweiten Schritt die Legitimität der Mitgliedschaft in der dritten Klasse und handelt auch gleich entsprechend: Die Schülerin wird durch eine spezifische Platzierung ausgesondert und soll dann in eine tiefere Jahrgangsklasse gebracht werden. Diese Rückversetzung wird aufgrund der Intervention der Mutter nicht stattfinden. Doch wie die Mutter erzählt, bleibt der Lehrer bei seiner Einschätzung, dass die Schülerin in seiner Klasse fehlplatziert sei, was wiederum dazu führt, dass diese sich unterdrückt, „oppressed" fühlt (Interview 2: 81f.; vgl. 145f.). Genau wie in der vorangehenden Geschichte versucht auch diese Lehrkraft, sich ihrer Verantwortung zu entziehen. Hier soll das gelingen, indem die Schülerin in eine frühere Jahrgangsstufe zurückversetzt wird. Und auch diese Erzählung illustriert, dass geflüchtete Kinder aufgrund ihrer Deutschkompetenzen als illegitime Mitglieder der Klasse kategorisiert und von den Lehrkräften der Regelklassen nicht als gleichwertige Schülerinnen und Schüler akzeptiert werden.

Die Einschätzung der Deutschkompetenzen der Kinder durch die Lehrkräfte können beide Mütter nicht nachvollziehen. Während die erste Mutter auf den Diskurs zur Schulfähigkeit zurückgreift und darauf verweist, dass ihr Sohn untersucht und als schulreif eingestuft wurde, aktualisiert die zweite Mutter alltägliche Vorstellungen von Sprachkompetenz und verweist darauf, dass ihre Tochter im Alltag als Muttersprachlerin durchgehe: „Everyone who met her thinks that she was born in Germany." (Interview 2: 146) Beide stellen nicht

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

in Frage, dass die Schule Deutschkenntnisse voraussetzt. Beide fordern auch nicht, dass ihre Kinder in der Schule zusätzlich in Deutsch gefördert werden sollen. Denn ihres Erachtens bringen ihre Kinder genügend Kenntnisse mit, um dem Unterricht folgen zu können. Sie plädieren nur dafür, dass ihre Kinder gleich wie die anderen behandelt werden, was offensichtlich nicht der Fall ist. Dies können sich die Mütter nur so erklären, dass die Lehrkräfte ihre Kinder diskriminieren und deren Deutschkenntnisse vorschieben, um diese Ungleichbehandlung rechtfertigen zu können.[4]

Die Familie als Domäne der arabischen Sprache

Während das Lernen des Deutschen im formalen Rahmen der Schule verortet ist, findet die Aufrechterhaltung und Förderung des Arabischen ausschließlich im Kreis der Familie statt. Für die Interviewten ist es wichtig, dass Arabisch nicht aus dem Leben der Kinder verschwindet: Die Kinder sollen diesen Teil ihrer Identität beibehalten. Die Mütter leiten daraus Handlungsanweisungen an ihre Kinder ab. Sie verbieten ihnen, zu Hause Deutsch zu sprechen, und sie weisen Geschwister an, darauf zu achten, dass dieses Verbot eingehalten wird. Um die Kinder in Arabisch zu fördern, unterrichten sie sie auch selbst (Interview 1: 216). So bringen sie etwa ihren Kindern bei, Arabisch zu schreiben (Interview 1: 71). Sie betrachten es als ihre Aufgabe, Arabisch zu pflegen, weil sie erleben, dass die Deutschkompetenz ihrer Kinder wächst und Arabisch innerhalb der Familie, insbesondere in Gesprächen unter den Geschwistern, verdrängt. Ihnen ist aber bewusst, dass ein dezidiertes Sprachenmanagement schwieriger wird, je länger sie in Deutschland leben und je älter die Kinder werden, denn Deutsch wird ihnen mit der Zeit näher sein als Arabisch. Dies wird teilweise mit Besorgnis (Interview 1: 145-147), teilweise mit einem gewissen Fatalismus konstatiert (Interview 2: 102-109).

Arabisch als Familiensprache aufrechterhalten wollen sie aber, um die Kommunikation innerhalb der Familie längerfristig sichern zu können:

> Of course at school they speak German for several hours. So with only some hours Arabic at home this will become their second language. But I insist that my chlidren speak Arabic, because I will never reach their level in German so at some point I would not be able to exchange views with them any more. (Interview 1: 148)

Die Mutter beschreibt den Sachverhalt, dass ihre Kinder viel mehr Input in Deutsch als in Arabisch erhalten, sehr nüchtern, und sie konstatiert, dass Arabisch nicht die Erstsprache der Kinder bleiben, sondern ihre Zweitsprache werden wird. Ihre Begründung, weshalb sie dennoch von den Kindern eine

[4] Den Eindruck der Ungleichbehandlung erhalten die Eltern auch bei den Übertrittsempfehlungen (Protokoll Berlin 18.03.2022: 59).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gewisse Kompetenz in Arabisch fordert, beinhaltet zwei Argumente. Sie stellt fest, dass sie selbst nie in der Lage sein wird, eine den Kindern ebenbürtige Kompetenz in Deutsch zu erlangen, und fordert deshalb von den Kindern, dass sie wenigstens zu Hause Arabisch sprechen. Denn sie möchte auch zukünftig in der Lage sein, mit ihren Kindern zu diskutieren und zu debattieren – „exchange views". Das wird nur dann möglich sein, wenn die Kinder auch über eine gewisse Arabischkompetenz verfügen. Durch die Sprachpraxis zu Hause möchte sie daher den Kindern den Zugang zu ihrer eigenen Welt offenhalten.

Sie ist nicht die Einzige, die das Familiensprachenmanagement auch in Relation zu ihren eigenen Deutschkompetenzen beschreibt. Viele Eltern sind sich sehr wohl bewusst, dass auch von ihnen gefordert wird, die deutsche Sprache zu lernen, und sie geben an, dass sie das auch tun (vgl. z.B. Interview 3: 90). Sie geben in den Interviews offen zu, dass ihnen dies oftmals schwerfällt, dass sie kaum Lernfortschritte wahrnehmen und sie dies sehr belastet (vgl. Interview 1: 154-156; Interview 3: 90). Mit den Kindern Deutsch zu lernen und zu Hause gemeinsam zu üben, ist für diese Eltern jedoch keine Möglichkeit. Eine Mutter sagt:

> I noticed that my daughter started to speak German at home at the beginning of third grade. I decided to counter this smoothly, so she keeps speaking Arabic, although I myself am in dire need of somebody to practice German with. But my children are more important. (Interview 1: 145)

Diese Mutter hier beschreibt, wie sie ihre Tochter dazu bringt, weiterhin Arabisch zu sprechen, als sie beginnt, zu Hause Deutsch zu sprechen. Einschränkend stellt sie fest, dass der Gebrauch des Deutschen zu Hause ihr selbst die Möglichkeit geben würde, diese Sprache, die sie selbst dringend lernen sollte, zu üben. Doch behauptet sie, dass ihre Kinder wichtiger seien als sie selbst. Sie stellt also die Bewahrung der Arabischkompetenzen ihrer Kinder und damit eines Bestandteils ihrer Identität über die Notwendigkeit, selbst Deutsch zu üben.

Bemühungen, Arabisch als einzig legitime Sprache der Familie zu etablieren, scheinen negativ proportional mit den Deutschkompetenzen der Kinder zu sein. Sie setzen dann ein, wenn die Eltern befürchten, dass ihre Kinder Arabisch zugunsten des Deutschen aufgeben. Wenn sich die Kinder schwertun, Deutsch zu lernen, ist die Evaluation des Arabischsprechens zu Hause anders. Eine Mutter, deren Tochter nur mühsam Deutsch lernt, betrachtet es als Nachteil, dass ihre Tochter innerhalb der Familie und im Freundeskreis Arabisch spricht, denn dies würde das Lernen des Deutschen verhindern (Interview 1: 149). Sie etabliert also einen negativen Zusammenhang zwischen der Sprachpraxis zu Hause und im Freundeskreis und dem Misserfolg ihrer Tochter. Dass es sinnvoll sein könnte, die Tochter in Arabisch weiter zu fördern, und dass dies den Erfolg des Deutschlernens nicht negativ tangieren muss, ist ihr nicht bewusst und wurde ihr von Lehrkräften ihrer Tochter anscheinend auch nicht mitgeteilt.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Alle Mütter erachten Arabisch als wichtig – sie wollen nicht, dass ihre Kinder diese Sprache zugunsten des Deutschen aufgeben. Sie etablieren selbständig ein Sprachenmanagement und bemühen sich darum, die Arabischkompetenzen ihrer Kinder auf einem gewissen Niveau zu halten. Sie widersetzen sich damit auch dem monolingualen Habitus, der in Schule und Gesellschaft immer noch vorherrscht. Hilfe von außen, etwa den Schulen, erwarten sie dabei keine. Niemand aus dem Kreis der Mütter erwähnt, dass ihre Kinder die Möglichkeit hätten, offiziellen herkunfts- oder erstsprachlichen Unterricht, wie er in Berlin genannt wird, zu besuchen (vgl. Interview 4: 237). Dabei würde das Angebot bestehen. So scheinen sie bemüht, sich innerhalb der Familie eine eigene arabische Sprachinsel zu etablieren – auch im Bewusstsein darum, dass diese im Meer des Deutschen erodieren kann oder auch wird.

Fazit

Die Mütter, die im Rahmen des Projekts „Parentable" interviewt wurden, bewerten die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder als wichtig. Sie möchten, dass diese gut Deutsch lernen, am besten so, dass sie als ‚Muttersprachlerin' oder ‚Muttersprachler' durchgehen. Sie sind stolz darauf, wenn ihr Kind ‚akzentfrei' spricht, und reproduzieren so im Prinzip eine ‚native speaker ideology' (vgl. z.B. Jenks/Lee 2020), die Teil eines Linguizismus (Füllekruss/Dirim 2020) ist, der letztlich ihrem Kind, aber auch ihnen schaden kann. Doch können sie gar nicht anders, denn sie selbst erleben, dass Kinder, deren Deutschkenntnisse als ungenügend wahrgenommen werden, in der Schule als fremd und unpassend positioniert werden. Wichtigster Lernort des Deutschen sind die Willkommensklassen. Die Mütter erleben diese Willkommensklassen als notwendigen, teilweise ineffizienten Übergang ins reguläre Bildungssystem, der teuer bezahlt wird; gelernt wird nur Deutsch, die anderen Fächer bleiben dagegen auf der Strecke. Daher betrachten die Mütter die Willkommensklassen nur bedingt als Orte der Bildung. Sowohl die direkte Integration als auch der Übergang von der Willkommensklasse in die Regelklasse funktionieren nicht. Die Kinder erleben in Regelklassen teilweise Linguizismus und werden, anstatt als rechtmäßige Schülerinnen und Schüler gefördert zu werden, diskriminiert.

Den Müttern ist auch das Arabisch ihrer Kinder wichtig. Sie richten im Raum der Familie ein Sprachenmanagement ein, das verhindern soll, dass ihre Kinder Arabisch zugunsten des Deutschen aufgeben. Das ist insofern erstaunlich, weil Arabisch keine Sprache ist, die vom Bildungssystem in Berlin geschätzt und als wichtig bewertet würde. Relevant ist auch, dass keine der Mütter davon ausgeht, dass die Zweisprachigkeit eine Überforderung für ihre Kinder darstellen könnte. Sie setzen vielmehr voraus, dass es ihren Kindern gelingt, die beiden Sprachen gleichzeitig zu beherrschen, und fordern von den Kindern entspre-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

chende Anstrengungen. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von anderen Eltern, welche die Aufrechterhaltung der Herkunftssprache als weniger wichtig erachten (vgl. Bezcioğlu-Goktolga/Yağmur 2018; Gogonas/Kirsch 2018).

Dass das System der Willkommensklasse suboptimal ist, bestreitet zumindest im wissenschaftlichen Diskurs heute kaum mehr jemand (Dirim/Mecheril 2018; Höckel/Schilling 2022); dass Kinder im Schulunterricht aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit diskriminiert werden, dürfte nicht vorkommen. Handlungsbedarf besteht jedoch auch hinsichtlich der Integration von Herkunftssprachen in das Bildungswesen und der sprachlichen Förderung nicht nur neu zugewanderter, sondern aller mehrsprachiger Kinder. Denn so kann gewährleistet werden, dass es nicht nur die Familien sind, die dafür sorgen, dass die Kenntnisse in den Herkunftssprachen nicht verloren gehen. Das wird in Berlin zwar, wenn auch nur zögerlich, durch die Integration des ‚Erstsprachenunterrichts' an den Schulen in Angriff genommen. Sicherlich reichen aber zwei Stunden Unterricht pro Woche nicht aus, um diese Sprachen wirklich zu fördern. Ob geflüchtete Eltern und ihre Kinder angemessen über diese Angebote informiert werden und ob sie diese Angebote annehmen werden, bleibt ebenfalls abzuwarten.

Literatur

Barron-Hauwaert, Suzanne (2004): Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent-One-Language Approach. Clevedon.

Baynham, Mike (2006): Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. In: Linguistics and Education 17, H. 1, S. 24-39.

Bezcioğlu-Goktolga, İrem/Yağmur, Kutlay (2018): Home language policy of second-generation Turkish families in the Netherlands. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development 39, H. 1, S. 44-59.

Bezirksamt Neukölln von Berlin, Abteilung Schule, Kultur und Sport (2021): Neukölln macht Grundschule. Grundschulen in Berlin Neukölln; online unter https://www.berlin.de/ba-neukoelln/politik-und-verwaltung/aemter/schul-und-sportamt/schulamt/artikel.290196.php [Stand: 01.09.2023].

Bourdieu, Pierre (2017): Sprache. Unter Mitarbeit von Hella Beister und Franz Schultheis. Berlin.

Budde, Monika/Prüsmann, Franziska (Hg.; 2020): Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten. Münster/New York.

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden.

Crafter, Sarah/Cline, Tony/Prokopiou, Evangelia (2017): Young Adult Language Brokers' and Teachers' Views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School. In: Robert S. Weisskirch (Hg.): Language Brokering in Immigrant Families. New York/London, S. 224-243.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Cummins, Jim (2008): BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: Nancy H. Hornberger (Hg.): Encyclopedia of Language and Education. Boston, MA, S. 487-499.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan/Huang, Jing (2020): Factors influencing family language policy. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenchlas (Hg.): Handbook of Home Language Maintenance and Development. Berlin/Boston, S. 174-193.

Dahoun, Zerdalia K. S. (1997): Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants. Paris.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2023): Fit für die Schule plus Berliner Ferienschulen; online unter: https://www.dkjs.de/ferienschulen/ [Stand: 08.11.2023].

Dewitz, Nora von/Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen – von der Vorbereitungs- in die Regelklasse. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 47, H. 4, S. 429-442.

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn.

Eilert, Anne (2018): Willkommensklassen in Berlin. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. In: Werner Schiffauer/Anne Eilert/Marlene Rudloff (Hg.): So schaffen wir das – eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bedingungen für die nachhaltige Projektarbeit mit Geflüchteten. Eine Bilanz. Bielefeld, S. 165-179.

Eisenchlas, Susana A./Schalley, Andrea C. (2019): Reaching Out to Migrant and Refugee Communities to Support Home Language Maintenance. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 22, H. 5, S. 564-575.

Frenzel, Beate (2016): „Morgen konnte ich nicht Schule zu besuchen, weil ich ein schlechtes Brief bekomm." Über die besonderen Herausforderungen unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge und ihrer Lehrerinnen und Lehrer. In: Claudia Benholz/Magnus Frank/Constanze Niederhaus (Hg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, S. 19-28.

Füllekruss, David/Dirim, İnci (2020): Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Juliane Karakayali (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim/Basel, S. 68-84.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Gogonas, Nikos/Kirsch, Claudine (2018): 'In this country my children are learning two of the most important languages in Europe': ideologies of language as a commodity among Greek migrant families in Luxembourg. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 21, H. 4, S. 426-438.

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund' im politischen Diskurs der BRD. In: ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 4, H. 1-2, S. 28-41.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Guhl, Satu/Rellstab, Daniel (2021): Perspektiven von Lehrer*innen auf pandemiebedingte Veränderungen in Vorbereitungsklassen an Schulen in Baden-Württemberg. In: Jana Gamper/Britta Hövelbrinks/Julia Schlauch (Hg.): Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie. Tübingen, S. 31-53.

Hepp, Rolf-Dieter (2006): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In: Barbara Friebertshäuser/Markus Rieger-Ladich/Lothar Wigger (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 21-39.

Höckel, Lisa Sofie/Schilling, Pia (2022): Starting Off on the Right Foot – Language Learning Classes and the Educational Success of Immigrant Children. In: Ruhr Economic Papers (#983); online unter http://dx.doi.org/10.4419/96973148.

Houwer, Annick de (2020): Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenchlas (Hg.): Handbook of Home Language Maintenance and Development. Berlin/Boston, S. 63-83.

Jarvis, Scott/Pavlenko, Aneta (2010): Crosslinguistic influence in language and cognition. London.

Jenks, Christopher J./Lee, Jerry Won (2020): Native speaker saviorism: A racialized teaching ideology. In: Critical Inquiry in Language Studies 17, H. 3, S. 186-205

Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Groß, Sophie/Kahveci, Çağrı/Heller, Mareike/Güleryüz, Tutku (2017a): Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen. Berlin.

Karakayalı, Juliane/zur Nieden, Birgit/Kahveci, Çağrı/Groß, Sophie/Heller, Mareike (2017b): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS – Die Deutsche Schule 109, H. 2, S. 223-235.

Karwowski, Maciej/Gralewski, Jacek (2013): Threshold hypothesis: Fact or artifact? In: Thinking Skills and Creativity 8, S. 25-33.

Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld.

Kollender, Ellen (2022): „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In: Lalitha Chamakalayil/Oxana Ivanova-Chessex/Bruno Leutwyler/Wiebke Scharathow (Hg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim, S. 72-90.

Kultusministerkonferenz (2016): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.

Lange, Imke (2020): Bildungssprache. In: Ingrid Gogolin/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, S. 53-58.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lanza, Elizabeth/Lomeu Gomes, Rafael (2020): Family language policy: Foundations, theoretical perspectives and critical approaches. In: Andrea C. Schalley/Susana A. Eisenchlas (Hg.): Handbook of Home Language Maintenance and Development. Berlin/Boston, S. 153-173.

Leist, Anja (2004): Zweisprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklung und Erziehung am Beispiel griechisch-deutsch. Münster/New York.

Lipner, Minna/Armon-Lotem, Sharon/Walters, Joel/Altman, Carmit (2021): Crosslinguistic Influence (CLI) of Lexical Breadth and Depth in the Vocabulary of Bilingual Kindergarten Children – A Bilingual Intervention Study. In: Frontiers in psychology 12, S. 671928; DOI: 10.3389/fpsyg.2021.671928.

Lomeu Gomes, Rafael (2019): Family Language Policy ten years on: A critical approach to family multilingualism. In: MM 5, H. 2, S. 50.

Mac Swan, Jeff (2000): The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. In: Hispanic Journal of Behavioral Sciences 22, H. 1, S. 3-45.

Massumi, Mona/Dewitz, Nora von (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Unter Mitarbeit von Johanna Grießbach, Henrike Terhart, Katarina Wagner, Kathrin Hippmann und Lale Altinay. Köln.

Mills, Jean (2004): Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers of Pakistani Heritage. In: Aneta Pavlenko/Adrian Blackledge (Hg.): Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Clevedon, S. 161-191.

Neumann, Markus/Haas, Elena-Christin/Maaz, Kai (2019): WiKo-Studie. Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Ergebnisbericht zur ersten Schulleitungsbefragung. Hg. v. DIPF. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation; online unter https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/wiko-studie-evaluation-der-willkommensklassen-in-berlin [Stand: 26.09.2023].

news4teachers (2023): Nach Silvester-Krawallen: Deutscher Lehrerverband fordert Höchstquoten für Migrantenkinder an Schulen; online unter: https://www.news4teachers.de/2023/01/nach-sylvester-krawallen-deutscher-lehrerverband-fordert-hoechstquoten-fuer-migrantenkinder-an-schulen/ [Stand: 05.01.2023].

PARENTable (2021): Welcome to PARENTable. Communicating with parents of newly migrated children; online unter: https://www.parent-able.com/ [Stand: 08.11.2023].

Schimmel, Luise/Stock, Miriam (2021): „Auf Elternabenden stelle ich mich jetzt als Physik- und Chemielehrerin vor. Da staunen sie." Rassismuserfahrungen und Interventionen geflüchteter Eltern im Kontext der Schule. In: Migration und soziale Arbeit 43, H. 3, S. 263-269.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018): Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die Kindertagesförderung und die Schule. Berlin; online unter: https://www.berlin.de/sen/bjf/gefluechtete/leitfaden_zur_integration.pdf [Stand: 01.09.2023].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2022): Teil C des Rahmenlehrplans Erstsprachenunterricht für die Klassenstufe 1-10. Berlin; online unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/ [Stand: 01.09.2023].

ServicePortal Berlin (o.J.): Einschulungsuntersuchung; online unter: https://service.berlin.de/dienstleistung/324254/ [Stand: 08.11.2023].

Siems, Dorothea (2023): Deutschlands Schulen im Dauer-Krisenmodus – auch wegen der Zuwanderung. In: Die Welt v. 07. März 2023; online unter: https://www.welt.de/wirtschaft/article244125089/Bildung-Deutsche-Schulen-in-der-Krise-auch-wegen-der-falschen-Migration.html [Stand: 01.09.2023].

Winsler, Adam/Kim, Yoon Kyong/Richard, Erin R. (2014): Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. In: Developmental psychology 50, H. 9, S. 2242-2254.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

III. Akademische Selbstbetrachtungen oder: Wie interkulturell ist die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik?

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen

Jörg Roche

Abstract: In internationalisierten Gesellschaften und Bildungssystemen müssten Mehrsprachigkeit und eine aufgeklärte Mehrkulturalität längst zu fixen Parametern moderner Sprachenpolitik, und damit auch der Lehrplanentwicklung, sprachendynamischer Referenzrahmen und pragmatischer Kommunikationskonzepte, gehören. Der Erwerb brauchbarer kommunikativer, (lingua-)kultureller und transkultureller Kompetenzen und nicht die Vermittlung vorwiegend grammatikalischer oder landeskundlicher Systemmerkmale müssten im Mittelpunkt der Sprachvermittlung stehen. Eine solche Sprachenpolitik unterscheidet sich folglich sowohl in dem Konzept von Sprache als auch in den Zielsetzungen und Methoden der Sprachenvermittlung deutlich von gängigen, oft rudimentären oder unrealistischen Sprachideologien. Der Beitrag skizziert programmatische Aspekte einer pragmatischen Sprachenpolitik im deutschsprachigen Hochschulraum, die sich nicht nur einer dominanten Lingua Franca verschreibt, sondern die konzeptuellen Vorteile der Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft zu schätzen weiss. Pragmatisch deshalb, weil sie sich weder an abstrakten sprachenpolitischen Vorgaben noch an formbasierten Spracherwerbs-Dogmen ausrichtet, sondern vielmehr pragmatische Aspekte des Sprachengebrauchs und Sprachenbedarfs in den Mittelpunkt stellt. Illustriert werden die Herausforderungen und Potentiale anhand einer neueren empirischen Erhebung an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg und mittels zahlreicher Belege aus der Wissenschaftskommunikation.

Abstract: Traditional language policies are often inspired by educational and political ambitions of a regional, national or international government or – in the case of academia – by international institutions and their national and local subsidiaries, including national funding agencies and university administrations. As such, they often set ideological goals for an indefinite or idealistic/modernist future, but are not addressing the multilinguistic and multicultural constitution of the scholarly world nor are they taking advantage of the conceptual richness inherent to that diverse cosmos. Considering all the research on language acquisition of the past decades and recognizing the fact that pragmatic approaches to the acquisition of new knowledge (including language competencies) have been shown to be the most efficient it remains a mystery why language policies have not yet turned to pragmatic goals of the targeted learners/students/scholars. The

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

chapter takes issue with 'one language only-ideologies' and contrasts them with a pragmatic framework of language learning and language use. It uses recent empirical data from a survey conducted in a highly internationalized university environment to exemplify the real challenges and it provides a multitude of linguistic samples to illustrate the conceptual differences and potentials hidden under linguistic surface structures.

Title: Scholarly Languages as Capital – Aspects of Pragmatic Language Policies in Higher Education

Keywords:
Sprachenpolitik, Lingua Franca, Deutsch als Wissenschaftssprache, Linguakulturen, Sprachenerwerb
Language Policies, Lingua Franca/Englishes, German as Scholarly Language, Linguacultures, Language Acquisition

Mobilität und Sprachkompetenzen

Deutschland ist ein attraktiver Forschungs- und Studienstandort. Im Wintersemester 2022/23 etwa waren 458210 ausländische Studentinnen und Studenten an den deutschen Hochschulen eingeschrieben (Statista 2023). Die Abbildung (s.u.) des Statistischen Bundesamtes (2023) führt die wichtigsten Herkunftsländer auf.

Deutschland ist damit einer der wichtigsten internationalen Studienstandorte. Wie weit die Internationalisierung an den Hochschulen vorangeschritten ist und sich angesichts sinkender Studierendenzahlen als Notwendigkeit in den Studienstatistiken niederschlägt, illustriert etwa das Beispiel der Brandenburgischen Technischen Universität in Cottbus (BTU). Dort waren im März 2021 rund 6800 Studierende eingeschrieben, davon etwa 2450 aus dem Ausland. Indien, Bangladesch, Iran und China gehören hier zu den größten Ländergruppen der mehr als 100 verschiedenen Nationen (BTU 2022, Stand 03/2022).

Wenn es nach dem Willen der Wissenschaftsorganisationen geht, dann sollte diese Entwicklung in den nächsten Jahren noch deutlich ausgebaut werden. Die Förderung des internationalen wissenschaftlichen Austauschs, die Förderung des internationalen Einflusses deutscher Wissenschaft, aber in jüngerer Zeit auch der Rückgang der inländischen Studierendenzahlen und der steigende Fachkräftemangel motivieren diese Internationalisierungsbemühungen. Daraus ergeben sich also viele Chancen, aber auch Herausforderungen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

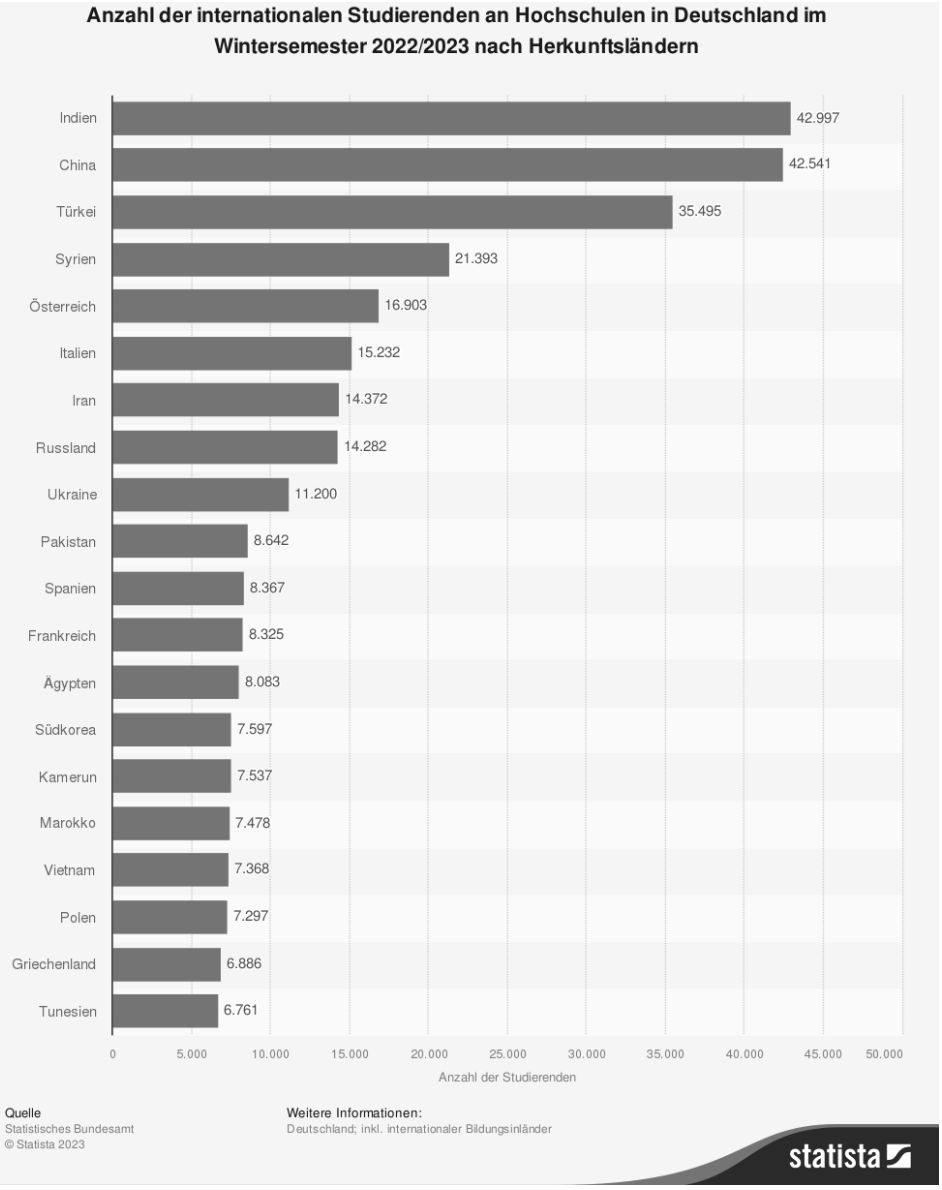

Abb. 1: Anzahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen 2022/2023 (Statistisches Bundesamt 2023)

Wenn die Studentinnen und Studenten – und wohl auch die Forscherinnen und Forscher – mit so vielen unterschiedlichen Sprachen zu uns kommen und ggf. auch bleiben wollen, mit welchen Sprachen kommunizieren wir dann am effizientesten? Welche sprachlichen Kompetenzen sind besonders gefordert?

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Wie lassen sie sich am besten vermitteln? Welche Potentiale haben, und welche Herausforderungen entstehen durch, linguakulturelle und linguakulturübergreifende Eigenschaften beim Zugang zu verschiedenen Fach- und Wissenschaftskulturen? Im Folgenden sollen daher folgende Aspekte einer modernen Hochschul-Sprachenpolitik zur Sprache kommen:

1. Welche Rollen kann eine Lingua Franca Englisch dabei spielen?
2. Wie wichtig ist Deutsch als Verkehrs-, Bildungs- und Arbeitssprache?
3. Welche Potentiale bieten mehrsprachige Kommunikationsmodelle?
4. Wie können sprachliche und wissenschaftliche Vielfalt lehr- und forschungsoptimierend in passgenauen Sprachprogrammen zusammengeführt werden?

Zur Rolle der Lingua Franca Englisch an deutschsprachigen Hochschulen

In keinem der Top-Entsendeländer nach Deutschland (außer vielleicht Indien) ist Englisch Landessprache. Studierende aus anderen englischsprachigen Ländern stellen in deutschsprachigen Ländern eher eine Seltenheit dar. Es ist also bemerkenswert, dass für die allermeisten internationalen Studierenden in Deutschland Englisch eine Fremdsprache ist, wie auch für die meisten Bildungs- und Wirtschaftspolitiker, die das Englische in oft fast unverständlicher Form als die Lösung aller Kommunikationsprobleme darstellen. Wie andere Sprachen vor ihr hat Englisch tatsächlich die Rolle der internationalen Verkehrssprache in den meisten Disziplinen übernommen und die verbreitete Annahme ist, dass alle Welt diese Lingua Franca auch in allen erforderlichen Kompetenzbereichen und in ausreichender Qualität beherrscht. Die meisten Bildungssysteme weltweit sind wohl auf Grund solcher Annahmen und Zielsetzungen zu einer Sprachenpolitik des ‚Englisch als einzige, möglichst frühe Fremdsprache' übergegangen, hinter die alle anderen Sprachinteressen zurücktreten. Das Sprachenzentrum der Brandenburgischen Technischen Universität hat daher in einer Studie 2019 exemplarisch versucht zu sondieren, wie gut die Englischkenntnisse ihrer Studierenden tatsächlich sind. Hierfür hat sie repräsentativ die Einschätzungen der Englischkenntnisse der Studierenden durch die Studierenden selbst (Abb. 2) mit denen der Dozentinnen und Dozenten (Abb. 3) verglichen (vgl. Brachmann/Heine 2022: 433-437).

Auf den ersten Blick könnte der Eindruck entstehen, die Englischkenntnisse seien ausreichend. Auf den zweiten Blick fallen aber doch die Diskrepanzen in den Einschätzungen der Studierenden und der Lehrenden auf, ein nicht sonderlich gutes Ergebnis in Bezug auf die Reliabilität der Einschätzungen: Während die Studierenden ein recht gutes Bild von sich selbst haben, sehen die Lehrkräfte das differenzierter.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

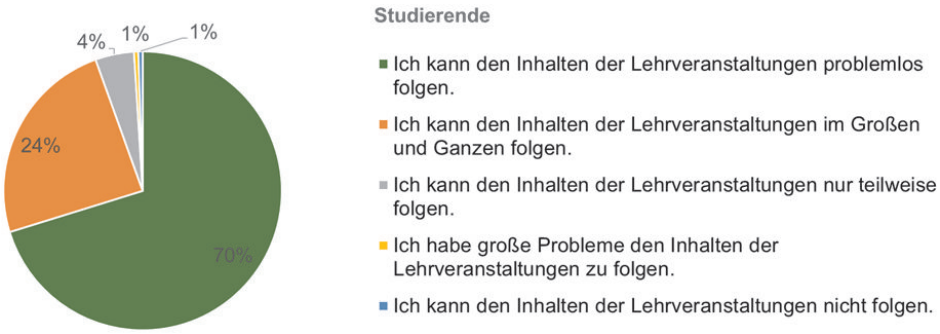

Abb. 2: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Englisch durch Studierende (Brachmann/Heine 2022: 437)

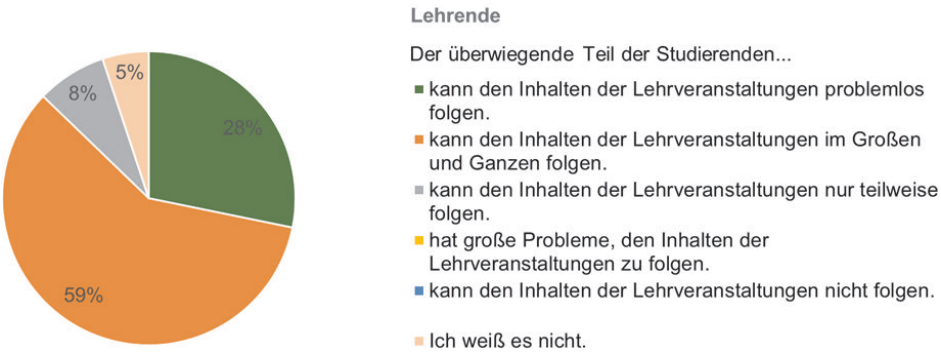

Abb. 3: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Englisch durch Lehrende (Brachmann/Heine 2022: 437)

Während 70% der Studierenden ihre Englischkenntnisse als problemlos einschätzen und nur 6% Probleme sehen (Abb. 2), bewerten die Lehrenden die Englischkenntnisse der Studierenden nur zu 28% als problemlos, aber zu 13% als problembehaftet oder nicht ausreichend (Abb. 3). Um die Reliabilität der Einschätzungen zu erhöhen, müssten die Englischkenntnisse der Studierenden und der Lehrenden mit einem objektiven und reliablen Test wie dem *TOEFL* oder den *Cambridge Tests* evaluiert werden, denn die vergleichsweise gute subjektive Einschätzung der Englisch-Kenntnisse könnte auch an einem Deckeneffekt liegen.

Dass die Selbsteinschätzungen ein eher positives Bild zeichnen, lassen auch andere Studien regelmäßig vermuten. So ergeben etwa die Ergebnisse des *First European Survey on Language Competences* (Abb. 4) ein ernüchterndes Bild, einer von sehr vielen Bildungsstudien, die die schulischen Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler gemessen hat, in diesem Fall nach circa 4-5 Jahren Unterricht. Diese Studie betrifft allerdings nicht nur die

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Englischkenntnisse, auch wenn Englisch die am meisten angebotene Sprache ist, sondern umfasst alle Fremdsprachen.

	First target language			Second target language		
Level	Reading	Listening	Writing	Reading	Listening	Writing
B2	28	32	14	16	15	6
B1	14	16	29	12	14	17
A2	12	13	24	14	16	22
A1	32	23	24	40	35	35
Pre-A1	14	16	9	18	20	20

Abb. 4: Europarat – 1st European Survey on Language Competences (2012: 96)

Bei den Lesekenntnissen in der ersten Fremdsprache verbleiben demnach fast zwei Drittel (58%) auf einem A-Niveau, in der 2. Fremdsprache sogar fast drei Viertel (72%). Und man fragt sich, wie es überhaupt möglich sein kann, auf ein Pre-A1-Level zu kommen oder dort viele Jahre zu verharren.

Motiviert ist die Fokussierung auf das Englische oft aus einem eigentlich antiquierten Modernitätsdenken heraus, dessen Grundlage die Vorstellung bildet, nur Englisch böte den Schlüssel zu internationalem Anschluss, Englisch stünde für Fortschritt und Englisch sei gleichzeitig eine einfache Sprache (*Basic English*). In Wirklichkeit hinterlassen die aus dieser rudimentären Vorstellung von Modernität abgeleiteten Maßnahmen oft eine Fülle ungenutzter Potentiale nachhaltiger Internationalisierung und oft eine bezeichnende Sprachlosigkeit.

Es lässt sich also festhalten: Die staatlich gewünschte Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in den Schulen läuft über einen großen Kapitaleinsatz, aber bringt oft nur marginalen Ertrag. Hieraus ergeben sich zwei parallele Aktionsbündel: Zum einen enthält die Nachfrage nach besseren studientauglichen Sprachkenntnissen der Schulabgängerinnen und -abgänger viele Impulse für eine deutliche Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an den Schulen. Eine solche Verbesserung könnte 1. über relevantere Themen, 2. eine größere Bandbreite sprachlicher Varietäten, inklusive fachsprachlicher und regionaler, 3. eine pragmatische Gewichtung der angestrebten Kompetenzbereiche (also zum Beispiel eine stärkere Fokussierung der rezeptiven Fertigkeiten) und 4. über eine moderne Handlungsdidaktik statt einer starken Formfokussierung geschehen. Zum zweiten müsste auch bei den Englisch-Kenntnissen, die die Studierenden mitbringen, studienbegleitend fachspezifisch nachgebessert werden. Konkret führt das zu fachsprachlichen Englisch- (und anderen Sprach-)Kursen in den Sprachenzentren der Hochschulen, disziplinspezifisch und zunächst meist auf rezeptives Lesen und Hören ausgerichtet, später – und

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

je nach Studiengang – auch stärker auf das wissenschaftliche Argumentieren und Präsentieren und das wissenschaftliche Schreiben fokussiert.

Auch wenn sich mittels dieser Maßnahmen die Qualität der Sprachkenntnisse bei gleichzeitiger Zeitgewinnung verbessern lässt, ist es damit nicht getan. Selbst wenn nur ein geringer Anteil der internationalen Studierenden (circa 20%) in englischsprachigen Studiengängen eine Bleibeabsicht für Deutschland hat, halten auch diese Studierenden Deutsch für den Alltag, die soziale Integration und weitere Aufgaben während des Studiums in Deutschland für notwendig (Abb. 5). Es gibt also noch weitere Gründe, nicht nur die englische, sondern auch die deutsche Sprache in Studium, Forschung und Wirtschaft zu berücksichtigen und zu pflegen.

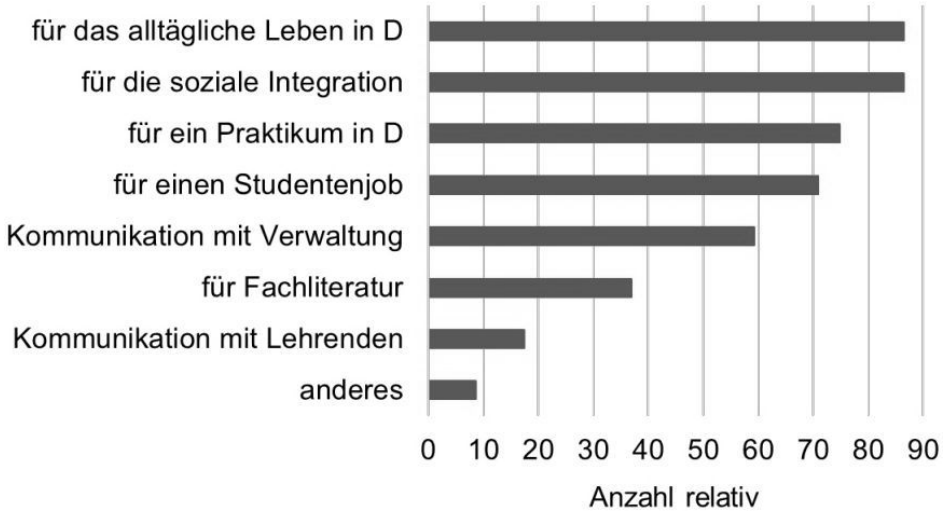

Abb. 5: Bereiche, in denen internationale Studierende eigenen Angaben zufolge Deutschkenntnisse benötigen (Brachmann/Heine 2022: 442)

Deutsch als Lingua Franca

Deutsch rangiert nach wie vor unter den zehn bis zwölf meist verbreiteten Sprachen der Welt. Es ist auf allen Kontinenten in unterschiedlichen Varietäten als Erstsprache präsent und ist die meistgesprochene Sprache in der EU. 30% der Patentanmeldungen des Europäischen Patentamtes erfolgen auf Deutsch. Nach Studien wie dem britischen *Ethnoglobe*, die Wirtschafts- und Gesellschaftsfaktoren einbeziehen, rangiert Deutsch als zweitwichtigste Weltsprache nach Englisch (Abb. 6).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

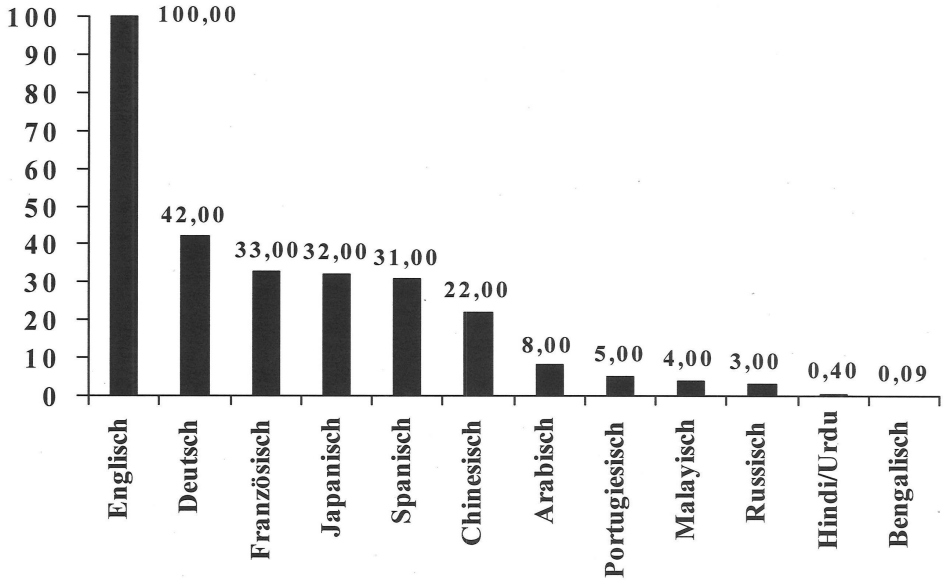

Abb. 6: „Gewicht der deutschen Sprache" (Studie des British Council 1997; zitiert nach Ammon 2004: 17)

Weltweit lernen circa 15 Millionen Menschen Deutsch. Die Ausbildung in ausländischen Studiengängen orientiert sich oft an deutschen Lehrplänen. Auch in den ‚Exportstudiengängen' deutscher Hochschulen im Ausland (*Deutsch-Jordanische Hochschule* in Amman, *German University of Technology* in Oman, *Environmental Engineering* (Umweltingenieurwesen) und *Information Technology* (Informationstechnologie) in Shanghai, *Deutsch-Türkische Universität*, *Deutsch-Vietnamesische Universität*, *Deutsch-Kasachische Universität* und weitere) hat das Deutsche als Wissenschaftssprache ein besonderes Gewicht. Dieses Gewicht manifestiert sich auch an der Größe/Anzahl der Kurse und Lehrstellen der betreffenden Sprachzentren. An der Deutsch-Jordanischen Hochschule in Madaba (Jordanien) ist so etwa innerhalb von zwölf Jahren die Anzahl der Vollzeit-Lehrkräfte im Sprachprogramm Deutsch auf circa 100 angestiegen.

Auch wenn von ausländischen Studienbewerbern sprachliche Qualifizierungsnachweise verlangt werden, so bleibt die hohe Abbruchquote ausländischer Studenten und Studentinnen in Deutschland (circa 45% im B.A., 29% im M.A.) eine große Herausforderung für die Studiengänge, die Sprachenzentren und die Wissenschaftsorganisationen (vgl. Kercher 2019: 2). Denn diese Abbruchquoten werden vorwiegend auf unzureichende sprach- und wissenschaftskulturelle Kompetenzen der Studentinnen und Studenten zurückgeführt.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die BTU-Studie hat dazu Folgendes festgestellt:

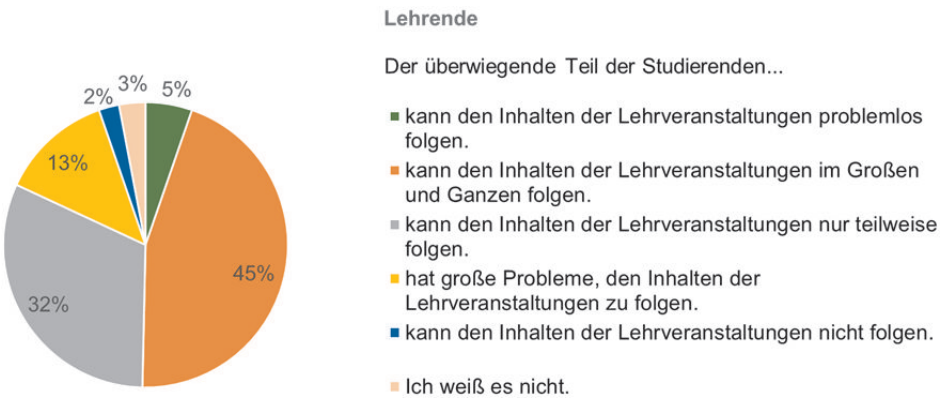

Abb. 7: Einschätzung der Sprachkenntnisse in der Wissenschaftssprache bzw. Fachsprache Deutsch durch Lehrende (Brachmann/Heine 2022: 436)

Nach Angaben der Lehrenden können nur 5% der ausländischen Studierenden den Lehrveranstaltungen auf Deutsch problemlos folgen, die Hälfte hat größere Probleme (Abb. 7).

Allerdings benötigen die Hochschulen verlässliche/wissenschaftlich fundierte/validierte und reliable Instrumente für die Messung sprachlicher Kompetenzen, wie den *TestDaF*, für die Zulassung der Studierenden und die Planbarkeit von Studiengängen sowie auch für die Konzeption von Fördermaßnahmen und Kursformaten. Diese werden seit 2021 an der BTU mit dem von der deutschen Stiftung *Innovation in der Hochschullehre* mit über 2 Millionen Euro geförderten Projekt *Fach.Deutsch.Digital für Studium und Beruf* (kurz *Profis D*) auf den Weg gebracht. Dieses Projekt bietet hervorragende Entwicklungs- und Experimentiermöglichkeiten für die Zusammenarbeit der Fakultäten mit dem Sprachenzentrum, zum Beispiel über studienvorbereitende und -begleitende, fachlich und fachsprachlich ausgerichtete, auch Studierstrategien vermittelnde Kurse und über berufsvorbereitende Angebote für den Zugang zum Arbeitsmarkt. Ein leichtfertiger Verzicht auf Deutsch in Studiengängen, Forschungsprojekten und in der Wirtschaft erhöht die Abbruchwahrscheinlichkeit, sendet die falschen Signale an die Lernmotivation und ist einer Effizienzsteigerung der Forschung und Lehre sowie der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt oft abträglich.

Wie wollen zum Beispiel Kunden angesprochen werden, wie Patienten? Sollen Lokführer oder auch Piloten ihre Transportmittel genauso schlecht bedienen, wie sie sprechen? Kann man dem ohnehin überforderten medizinischen Personal auch noch zumuten, dass es Übergabeprotokolle oder Arztbriefe eines ausländischen Kollegen mehrfach aufwändig korrigiert? Welche Bildungs- und

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Karrierechancen werden Menschen vorenthalten, wenn es ihren Deutschkenntnissen an Präzision und Korrektheit mangelt?

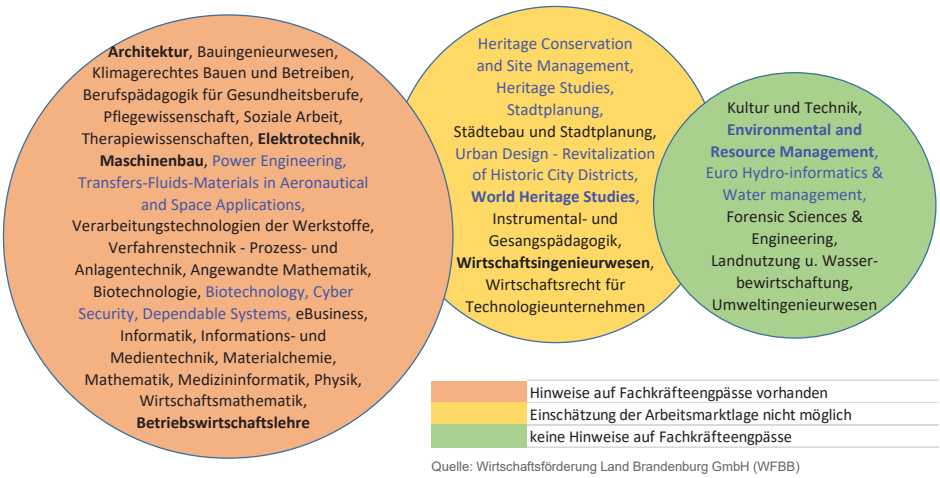

Abb. 8: Arbeitsmarktmonitoring in Brandenburg - Nachfrage Absolventinnen und Absolventen BTU; blau: englischsprachige Studiengänge; fett: bei internationalen Studierenden besonders gefragte Studiengänge (Brachmann/Heine 2022: 434)

Aus einer Erhebung der Wirtschaftsförderung des Landes Brandenburg von 2018 geht hervor, in welchen Berufen Hinweise auf Fachkräftemangel zu erkennen sind (Abb. 8 links, roter Kreis). Bis auf die blau hervorgehobenen handelt es sich hierbei bezeichnenderweise durchwegs um deutschsprachige Studiengänge, in denen die Studierenden zudem eine hohe Bleibemotivation zeigen. Das heißt, die BTU ist hier auf dem richtigen Weg, auch weiter deutschsprachige Kompetenzen zu fördern, und sie wäre gut beraten, das entsprechende Angebot sogar qualitativ auszubauen.

Die BTU ist dabei in guter Gesellschaft: Auch bei großen Firmen wie *Fraport*, gemeinnützigen Organisationen im Ausland und mittelständischen Unternehmen stellt die Beherrschung der deutschen Sprache nach wie vor ein entscheidendes Qualifikationsmerkmal dar. Interessant sind hier auch beispielgebende Sprachenpolitiken und -praktiken großer Schweizer Unternehmen: Roche verlangt zum Beispiel von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, auch denen aus den USA, gute Deutschkenntnisse, weil die Firmensprache eben Deutsch ist. Aus der Erwerbsforschung ist schließlich auch bekannt, dass jeder, der eine Sprache gelernt hat, auch eine zweite lernen kann. Also warum nicht Deutsch?

Der deutschen Sprache eilt aber der Ruf hinterher, sie sei besonders kompliziert und schwer erlernbar und damit ein unüberwindbares Hindernis für die wissenschaftliche Beschäftigung. Das Gegenteil ist jedoch der Fall. In vielfacher

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Weise eignet sich die deutsche Sprache ganz besonders als wissenschaftliches Instrument. Aufgrund ihrer klaren, aber flexiblen Grammatik, ihrer produktiven Wortbildungsmöglichkeiten sowie eines hohen Abstraktionsgrades und eines gut entwickelten wissenschaftssprachlichen Inventars bietet die deutsche Sprache einen für die Wissenschaft und die berufliche Praxis besonders geeigneten Werkzeugkasten. Detaillierte Argumente für das lexikalische und grammatische Inventar und Potential der deutschen Wissenschaftssprache enthält das Kapitel *Strukturelle Normierung* in Roche (2015).

Wie spezifisch das Inventar ist, skizziert die Typologie schriftlicher Textsorten der Natur- und Ingenieurwissenschaften von Susanne Göpferich (Abb. 9):

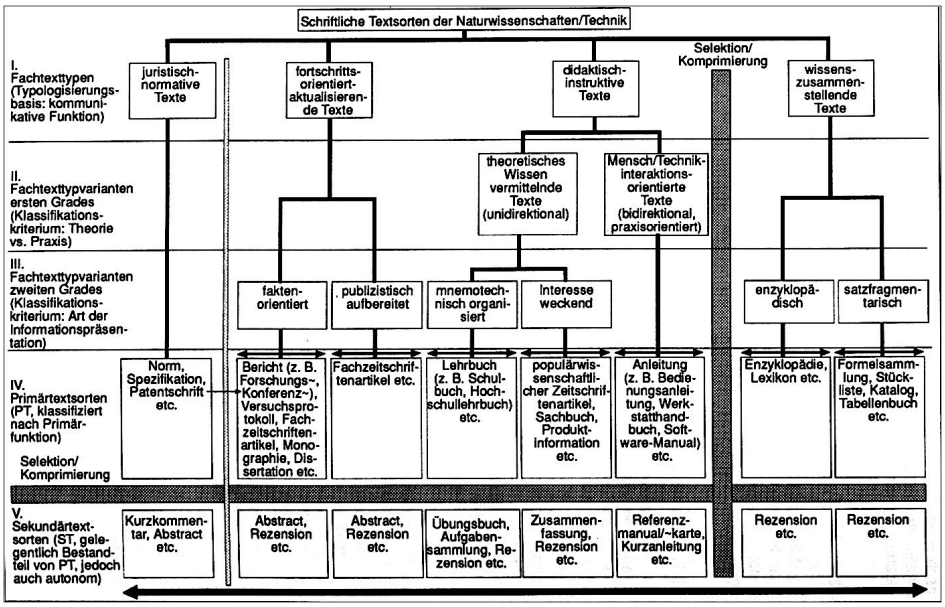

Abb. 9: Typologie von Fachtextsorten nach Göpferich (1995: 124)

Aus den Ebenen 4 und 5 ergeben sich die konkreten Textsorten mit ihren typischen sprachlichen Merkmalen. Diese unterscheiden sich je nach kommunikativer Funktion: Ein Forschungsbericht ist anders formuliert als ein juristisch-normativer, ein didaktischer Text oder ein Lexikoneintrag.

Die deutsche Sprache eignet sich vielleicht nicht immer zum Gewinn von Schönheits- und Aussprachewettbewerben, erlaubt aber eine ungemein pragmatische und sprachökonomische Ausdrucksweise, die mit einem Minimum an grammatischen Mitteln komplexe Sachverhalte realisieren kann. Denn Deutsch ist eine zentripetale Sprache, wie sie der Potsdamer Linguist Peter Eisenberg charakterisiert; Englisch dagegen eine zentrifugale. Was unter anderem dazu führt, dass man im Englischen ständig wiederholen muss, was das Thema

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ist, weil die Sätze auseinanderdriften. In der Klammersprache Deutsch genügt da oft ein Kompositum, oder ein einziger Satz kann ein ganzes Buch füllen, wie Mark Twain liebevoll-ironisch über die deutsche Sprache berichtet hat. Alles ist hier konsequent geklammert: die Haupt- und Nebensätze, Modalsätze, Temporalsätze, Passivsätze, Konditionalsätze …, sogar die lexikalischen Klammerungen. Ein Begriff wie Bundeswehrmaterialbeschaffungsbeschleunigungsgesetz, 2022/23 in der politischen Diskussion in Deutschland, fasst so kompakt zusammen, was ansonsten in mehreren Sätzen oder etwas umständlicher in anderen Sprachen ausgedrückt werden müsste, im Englischen etwa *the law on the propulsion of the aquisition of military supplies and equipment for the German Bundeswehr/armed forces*.

Die deutsche Sprache ist zudem extrem kosmopolitisch und entlehnt liebend gerne Wörter aus anderen Sprachen, die sie aber in der Regel ins System einpasst. Dazu gehören auch die zahlreichen Mischkomposita und Ableitungen oder die Bedeutungserweiterungen von Entlehnungen im Deutschen (etwa der Art des Wortfeldes *Start/starten*, das im Englischen weit begrenzter und anders entwickelt ist: *Start eines Flugzeuges, in den Tag starten*) oder *brandneu*, lautlich angelehnt an *Brand*, aber eigentlich von *branding* kommend. Bei manchen Entlehnungen werden die Differenzen erst dann richtig deutlich, wenn man sie eins zu eins ins richtige Englisch zurücküberträgt: So ist *Händy* bekanntlich kein (*Cell*) *Phone*, sondern meint *handwerklich geschickt* im Englischen. Schlussformeln in *E-Mails* (nicht als ‚Mehls' gesprochen und von regulärer Brief-Post/Mail zu unterscheiden) sollten nicht mit *best* sondern *kind regards* enden. Einen *Service Point* und *Plattform Sex* gibt es auch nur bei der Deutschen Bahn. Das in internationalen Projekten so beliebte *onboarding* ist näher am *water boarding* als am Projektbeginn. Ein *Beamer* ist ein BMW und ein *Public Viewing* bezeichnet eine Leichenschau, wobei manches Sportereignis vielleicht gar keinen Unterschied erkennen lassen mag. Ganz neu hat Deutsch das *boostern* erfunden, das es als Verb im Englischen überhaupt nicht gibt. Dort gibt es:

Booster = Nomen/Substantiv
Booster seat = Kindersitz
*booster pum*p = Druckerhöhungspumpe
brake booster = Bremskraftverstärker
pressure booster = Druckerhöhungsanlage
booster shot = Auffrischungsimpfung

Die deutsche Sprache ist auch exportfreudiger, als viele denken: *Kindergarten, Berufsverbot, Waldsterben, Notarzt, Wirtschaftswunder, Zeitgeist, Weltschmerz, U-Bahn, Baustellenfahrzeug, Axialschaltgetriebe, Kaffeepaussi* (Finnland), *Kaffeeklatsching* (England), *Schadenfreude* und ähnliche Begriffe sind Bildungen, die bekanntlich in viele Sprachen gewandert und auch für Englischsprecher und -sprecherinnen attraktiv sind, wie die Verwendung einiger dieser Begriffe

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

im Marketing belegt: *Fahrvergnügen* (BMW-Werbung), *Das Auto* (internationale VW-Werbung unter anderem auch in den USA), übergut (Pepsi-Werbung in den USA). Wie ‚sexy' die deutsche Sprache ist, sieht man nicht nur am Genus *der*, *die*, *das*, sondern auch an Genitivbildungen ohne (das von vielen Deutschen unverstandene) Apostroph 's (‚*Renate's Blumenlader'l*', ‚*Heiner's Bratwurststand*'). Während diese Bildungen im Zuge der Rechtschreibreform im Deutschen sanktioniert worden sind, findet bezeichnenderweise in England eine Diskussion über die Abschaffung des Apostrophs aus tastaturergonomischen Gründen statt, so etwas wie ein Apostrophexit also.

Das *Institut für Deutsche Sprache in Mannheim* (IdS) und das *Deutsche Institut für Normung* (DIN) in Berlin nehmen sich der Frage lexikografisch (IdS) und begriffsnormierend (DIN) bereits an. Jedoch wäre es ratsam, diese Bemühungen nicht nur reaktiv-normierend zu gestalten, sondern systematisch gestaltende Optionen zur Verfügung zu stellen, eben eine Art sprachlichen Werkzeugkasten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Mut zur Vereinfachung für bestimmte Zielgruppen und Mut zur Verständlichkeit gelten in der deutschen Wissenschaftskultur bisher nicht ungeteilt als Tugend. Oftmals gilt Verständlichkeit in der deutschsprachigen Wissenschaft geradezu als Makel (siehe hierzu die detaillierten linguistischen, aber auch sprach-, fach- und bildungspolitischen Vorschläge in Roche 2015). Eine geschärfte Sprachbewusstheit der Wissenschafts- und Mittlerorganisationen, bilden übrigens unter anderem verschiedene Memoranda ab: unter anderem die gemeinsame Erklärung von der *Alexander von Humboldt-Stiftung* (AvH), des *Deutschen Akademischen Austauschdienstes* (DAAD), des *Goethe-Instituts* (GI), und der *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK) 2009.

Potenziale von Mehrsprachigkeit in Wissenschaft, Alltag und Beruf

Warum also Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität auch in einer vorwiegend deutschsprachigen Wissenschaftsumgebung? Wissenschaftssprachen reflektieren schließlich auch unterschiedliche Konzepte von Wissenschaft, ihren Gegenständen, ihren Methoden und ihren Zielen. Das heißt, sie benennen die Welt in anderen Perspektiven. Grenzüberschreitende Verständigung bedarf schließlich nicht nur der rein grammatischen oder maschinellen ‚Übersetzung'. Vielmehr fördert die Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaftskulturen vielfache Unterschiede in den jeweiligen Terminologien zutage, die auf unterschiedlichen Begriffsgeschichten fußen und häufig zu anderen Interpretationen und Verarbeitungen des gleichen ‚Materials' führen. Sprachenvielfalt ist also Denk- und Wissenschaftsvielfalt, und Denk- und Wissenschaftsvielfalt ist Sprachenvielfalt. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung läuft schließlich durch und durch über Sprache, von der Aufnahme der Forschungsergebnisse aus Arbeiten anderer

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kollegen und Kolleginnen, über die Kommunikation im Labor, die kritische Diskussion in Konferenzen und auf Tagungen, die (mehr oder weniger nachsichtige) Rückmeldung durch Redaktionsprozesse und Rezensionen bis hin zur Verfertigung in Lehrbüchern. Wissenschaft ohne Versprachlichung in Schrift oder Wort, ist im Prinzip keine Wissenschaft, weil erst die Veröffentlichung wissenschaftliche Primate, wie das der Überprüfbarkeit, ermöglicht.

Wenn die Sprache beim Denken eine so wichtige Rolle spielt, dann sollte die Identifikation konzeptueller Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Linguakulturen das zentrale Element einer sprachlichen Wertschöpfung sein. Nur so kann Sprache transparent, denk-bar und nachhaltig lernbar gemacht werden und Brückenfunktionen übernehmen. Ein einfaches Beispiel der Wetterphänomene in verschiedenen Sprachen kann die Reichweite konzeptueller Gemeinsamkeiten und Unterschiede illustrieren: Während das Deutsche und das Englische bei allen Wetterphänomenen von Ereignissen ausgehen, die in einem Container stattfinden (*im Schnee/Regen/Nebel/snow/rain/fog, in der Sonne/in the sun*), konzeptualisieren andere Sprachkulturen die gleichen Ereignisse als unter einer Fläche/einem Dach vorkommend: *bajo la lluvia, sous la pluie* im Spanischen und Französischen und anderen romanischen Sprachen, aber auch im Arabischen und Russischen. Auch wenn man im Deutschen unter dem Wetter leiden kann (vgl. Roche/Suñer 2017: 54).

Aus Sicht des Sprachenerwerbs handelt es sich hier also nicht in erster Linie um ein Problem der Grammatik (hier der Präpositionen und ihrer Kasus), sondern um einen anderen konzeptuellen Horizont, der auch in anderen Sprachbereichen konstitutiv ist. Er erklärt nicht nur, warum man im Deutschen *in* einer Straße wohnt und *im* Zug, Flugzeug, Bus reist (und im Englischen *on*), sondern auch *in* einem Kontext diskutiert oder *in* Zeitnot/*in* Sorge ist. Der gesamte Sprachgebrauch ist nämlich von konzeptuellen Metaphern bestimmt und diese sind kulturspezifisch geprägt.

Dieser unterschiedliche Horizont manifestiert sich dann auch in den Begriffen der sprachlichen Oberfläche und den Wortbildungsmitteln, wie etwa deutlich an den folgenden Beispielen aus unterschiedlichen Fach- und Berufssprachen zu erkennen ist. Sie repräsentieren sehr oft andere (fach-)kulturspezifische Perspektiven. Abb. 10 zeigt dazu sprachkulturübergreifende Übereinstimmungen bei der Verwendung von Eigen- oder Ortsnamen, wie man sie auch als Internationalismen etwa bei Krankheiten wie Alzheimer oder Tourette findet, aber auch ihre Ersetzung durch Begriffe, die Eigenschaften aufnehmen (*terminoffen*).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Englisch	**Deutsch**
Parkinson's disease	Parkinsonsche Krankheit
Florence flask	Florentiner Flasche
American option	Terminoffene Anleihe

Abb. 10: Beispiele für Entlehnungen und konzeptuelle Differenzierungen bei Eigennamen im Deutschen und Englischen

Abb. 11 illustriert einerseits eine starke, aber unterschiedliche Individualisierung und Spezifizierung in Sprachen (linke und rechte Spalte), andererseits aber auch die Option der Generalisierung in der Polysemie beziehungsweise durch Homonymie.

Englisch	**Deutsch**	
Border	Abschluss	Endstück
Conclusion	Abschluss	Rede …
Agreement	Abschluss	Vereinbarung
Completion	Abschluss	Beendigung
Degree	Abschluss	Uni …

Abb. 11: Homonymie, Polysemie und begriffliche Differenzierung im Sprachenvergleich

Abb. 12 führt unterschiedliche Wortbildungsmöglichkeiten oder Präferenzen dafür in verschiedenen Sprachen auf. Für deutsche Fachsprachen sind etwa umfangreiche (Mehrfach-)Komposita, aber auch Ableitungen und Konversionen (neben Entlehnungen) typisch.

Kategorien	Deutsch	Englisch	Französisch
Mittel	-gerät -mittel -stück	Unit Equipment	-euse -aille
Vorgänge	-behandlung	Processing	-réaction
Objekt	-ware -stück	Work	article
Fachlichkeit	-graphie -ik	-graphy -ics	-graphie

Abb. 12: Diverse Wortbildungsmittel zur konzeptuellen Differenzierung

In einer Vergleichsstudie zu dem Gebrauch von Deutsch und dem franko-kanadischen Québecois haben Jörg Roche und Mélody Roussy-Parent (2006) daher

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

enorme Bedeutungsunterschiede bei konkreten und abstrakten Alltagsbegriffen festgestellt.

Abstrakta	Gesundheit/santé	0,36
	Krankheit/maladie	0,36
	Wut/colère	0,32
	Sorge/trouble	0,10
	Bequemlichkeit/confort	0,24
	Frieden/paix	0,45
	Stolz/fierté	0,14
	Glück/bonheur	0,24
	Eifersucht/jalousie	0,28
	Freiheit/liberté	0,24
	Mittelwert	0,298

Abb. 13: Übereinstimmungswerte zwischen den deutschen und frankokanadischen Gruppen (Roche/Roussy-Parent 2006: 237)

Die Bedeutungsfelder überschneiden sich praktisch nur zu einem Viertel oder Drittel. Bei Wörtern wie *Sorge* und *trouble* gibt es nur circa 10% Gemeinsamkeiten in der Bedeutung. Das heißt aber auch, dass Sprachenerwerb und Mehrsprachigkeit nicht grundsätzlich mit unlösbaren Problemen behaftet sind, sondern belegt die Nutzbarkeit kulturspezifischer Perspektiven, die Sprachen inhärent sind.

Die sprachlichen Strukturen der hör- und sehbaren Oberfläche schwimmen geradezu wie ein Eisberg auf tieferliegenden Konzepten, Haltungen und Erwartungen. Die interkulturelle Linguistik hat in zahlreichen Studien zur Lexik und Semantik, zu konzeptuellen Metaphern, zu Diskursmodellen und kommunikativen Funktionen, zu einer Fülle unterschiedlicher Konzeptbereiche und auch zu vielen syntaktischen, morphologischen Aspekten der interkulturellen Kommunikation gezeigt, wie diese Strukturen durch das Denken, Arbeiten und die Entwicklung von kulturellen Zeichensystemen beeinflusst sind und diese selbst beeinflussen.

Folgen für passgenaue Sprachprogramme

Einsprachigkeit birgt die Gefahr, dass auch fachliche Potenziale verlorengehen. Internationale Verkehrssprachen schaffen andererseits aber immerhin begrenzte Verständigungsbasen. Zwischen dem Aspekt der weiten, sprachübergreifenden

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und dem Aspekt der kulturspezifischen, aber präzisen Kommunikation ist in der Wissenschaftskommunikation also jeweils zu vermitteln.

Das könnte zum Beispiel mit mehr Pragmatismus in der Sprachvermittlung und Sprachnutzung geschehen, wie es häufig im Alltag oder auch in internationalen Konzernen ganz gut funktioniert. Ein pragmatisches Modell der Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit an einer Hochschule könnte zumindest in mündlichen Verkehrssprachen die systematischere Regelung der Lehrsprachen ergänzen. Diese mehrsprachigen Kompetenzen könnten auch durch rezeptive Sprachkurse in verschiedenen Sprachen weiterentwickelt werden. Gerade in multinationalen wissenschaftlichen Kooperationen bietet sich mehr Pragmatismus auch in den Lehrsprachen an. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist daran gewöhnt, Vorträgen auf Englisch zu folgen. Warum nicht auch auf Polnisch, Spanisch oder Arabisch, wenn etwa die PPT-Folien parallel auf Deutsch sind? Konkrete Relevanz hat das natürlich für internationale Kooperationen der Hochschulen. Eine größere Resonanz auf die Investitionen, höhere Effizienz, mehr Transfereffekte und eine bessere Nachhaltigkeit erzielt man, wenn die Partnersprachen in solchen Kooperationen nicht nur eine zeremonielle, sondern gebrauchsfertige Qualität haben.

Wie das in Publikationen umgesetzt werden kann, zeigen bereits jetzt die mehrsprachigen Standards verschiedener europäischer und kanadischer Zeitschriften, die ein Forum für pluriwissenschaftlichen Austausch über rezeptive Mehrsprachigkeit sind. Auch aus der skizzierten Textsortentypologie ergibt sich ein ähnliches Konzept einer aufgeklärten, pragmatischen Mehrsprachigkeit: So ist doch denkbar, dass bestimmte Textsorten, wie etwa internationale Publikationen, tatsächlich in Wissenschaftsenglisch geschrieben werden, und es dafür spezielle Schreibkurse geben sollte, in denen auch die kreativ-kritische Nutzung von elektronischen Korrekturmitteln wie bei *Word*, in den Korrekturprogrammen von *congree* oder *DUO* oder durch Chat-GPT vermittelt und geübt wird. Gleichzeitig ist aber auch darauf zu achten, dass gesetzlich-normative Texte natürlich in der jeweiligen Umgebungssprache, zum Beispiel auf Deutsch, verstanden werden müssen. Demnach müsste es besondere Kursinhalte für das Lesen solcher Textsorten auf Deutsch geben, und zwar insgesamt nach sprachlichen Fertigkeiten differenzierte, passgenaue Angebote zu relevanten Textsorten für Studium, Forschung und Beruf. Übrigens nicht nur für internationale Studierende. Denn Fach- und Berufssprachen lassen sich grundsätzlich viel schneller und besser vermitteln als allgemeinsprachliche. Weitere Effizienz könnte erzielt werden, wenn die Vermittlung der Sprachen eher lexikalische Gemeinsamkeiten als grammatische Strukturen zu Grunde legen würde: Im Polnischen etwa gibt es viele Entlehnungen aus der deutschen Handwerker- und Verwaltungssprache, und mit dem Euro-Latein oder anderen Internationalismen und den Empfehlungen der Interkomprehensionsdidaktik lässt sich ein Turbo-Zugang

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zu vielen Sprachen, jedenfalls ein schnellerer, herstellen, als wenn jeder Unterricht in einer neuen Sprache eine kognitive Stunde Null der Lerner unterstellt.

Literatur

Ammon, Ulrich (2004): Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt. In: DaF-Brücke 6, S. 17-18.

Brachmann, Katja/Heine, Antje (2022): Welche Sprache(n) brauchen wir? Auf dem Weg zu einem Sprachenkonzept an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenburg. In: Almut Klepper-Pang/Andreas Bahr (Hg.): Sprachen.Politik.Sprachenpolitik. Der Beitrag der Sprachzentren zur Hochschule der Zukunft. Dokumentation der 31. Arbeitstagung vom 5.-7. März 2020 an der Europa Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Bochum, S. 429-448.

BTU (2022): Gemeinsam Zukunft gestalten. Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg; online unter: https://www.b-tu.de/universitaet/ueber-uns/profil-btu-in-zahlen#:~:text=Die%20BTU%20in%20Zahlen&text=An%20der%20BTU%20sind%20rund,(Stand%2003%2F2022) [Stand: 09.01.2023].

Europarat (2012): First European Survey on Language Competence. Publications Office of the European Union; online unter: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-116835286 [Stand: 09.01.2023]

Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie –Kontrastierung – Translation. Tübingen.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.; 2009): Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK; online unter: https://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2009/10005.de.pdf [Stand: 04.09.2013].

Kercher, Jan (2019): Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern in Deutschland und anderen wichtigen Gastländern. DAAD; online unter: https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad-blickpunkte__studienerfolg_und_studienabbruch_bei_bildungausl%C3%A4ndern_2019.pdf [Stand 05.01.2023].

Roche, Jörg/Roussy-Parent, Mélody (2006): Zur Rolle der kontrastiven Semantik in der interkulturellen Kommunikation. In: Claus Gnutzmann/Frank G. Königs/Ekkehard Zöfgen (Hg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen, S. 228-250.

Roche, Jörg (2015): „Deutsch als Wissenschaftssprache – Zwischen Anglophilie, Anglomanie und Anglophobie". In: Martine Dalmas/Marina Foschi Albert/Marianne Hepp/Eva Neuland (Hg.): Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik. München, S. 89-108.

Roche, Jörg/Suñer, Ferran (2017): Konzepte, Bilder und Bildschemata. In: Jörg Roche/Ferran Suñer (Hg.): Sprachenlernen und Kognition. Bd. 1. Tübingen, S. 53-81.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Statista (2023): Ausländische Studierende in Deutschland nach Herkunftsländern 2022/2023. Statista; online unter: https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslaendern/ [Stand: 05.01.2023].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Undoing (B)Orders: Der Beitrag einer kulturwissenschaftlichen Linguistik zur Stärkung transkultureller Zugehörigkeiten und Wissensräume[1]

Giulia Pelillo-Hestermeyer

Abstract: Der Beitrag analysiert die Diversitätspolitik im universitären Kontext, wobei insbesondere die Romanistik als Teil der sogenannten *Fremdsprachen*philologien im Zentrum des Interesses steht. Es werden außerdem Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Diskursen über Mehrsprachigkeit und akademischen Wissenspraktiken und Strukturen (z.B. Curricula sowie Referenzrahmen für Sprachkompetenzen), die auf eine grundlegende Trennung zwischen dem *Selbst* und dem *Fremden/Anderen* zurückzuführen sind, hergestellt. Der Beitrag nutzt den theoretischen Rahmen der kulturwissenschaftlich orientierten Border Studies, um auf solche Ausgrenzungsprozesse bzw. auf die Dynamik zwischen In- und Exklusion hinzuweisen. In diesem Zusammenhang plädiert die Autorin für eine gesellschaftlich engagierte Linguistik, welche auch außerhalb der Universität Grenzziehungen kritisch hinterfragt und womöglich überwindet.

Abstract: This chapter examines the politics of diversity in academia, and in particular in the Romance studies as part of the foreign language studies in Germany. Furthermore, it engages with intersections between the societal discourse about linguistic diversity and hegemonic knowledge frameworks and academic structures (e.g., curricula and reference frameworks to assess language competence). Such intersections are related to cultural ideologies which sustain the way in which Otherness is thought of and handled. The chapter applies the theoretical framework of cultural border studies to shed light on processes of in- and exclusion. In this context, it pleads for an engaged linguistics, which faces with critical awareness the multiple boundaries traced between the Self and the Other, within as well as outside academia.

Title: Undoing (B)Orders in Academia: Language, Diversity and Cultural Studies

[1] Dieser Aufsatz ist eine übersetzte, aktualisierte und an den vorliegenden Band angepasste Fassung von Pelillo-Hestermeyer (2022b).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Keywords:
Mehrsprachigkeit, Grenzen, Mobilität, Wissenspolitik, Globalisierung
Language Diversity, (B)Orders, Mobility, Politics of Knowledge, Globalization

1. Vorbemerkungen

Im vorliegenden Aufsatz wird eine *(B)Order*-Perspektive auf Sprache und Kultur im universitären Kontext entwickelt, die Sprachideologien und Wissenspolitik kritisch hinterfragt und hierbei Grenzdynamiken beleuchtet, die dazu führen, dass unterschiedliche sprachliche und kulturelle symbolische Kapitale (vgl. Bourdieu 1982) hierarchisiert werden. Dies führt zu einer entsprechenden Regulierung des Zugangs zu hegemonialen institutionellen Räumen. In diesem Zusammenhang wirft der Aufsatz die Frage nach den effektiven Möglichkeiten sowie Hindernissen im Hinblick auf die Stärkung und Förderung kultureller Diversität auf. Wie divers sind universitäre Lehr-Lernkontexte? Welche Idee kultureller Diversität prägt die *Curricula*? Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit im Bildungswesen? Ist dies die Rolle, die sie in einer Welt komplexer Diversitäten verdient? Wie können Linguist*innen und Kulturwissenschaftler*innen Lehr-Lernkontexte entgrenzen, sodass national sowie disziplinär abgetrennte Kommunikationsräume zu dynamischen Kontaktzonen werden?

Sicherlich können keine allgemeingültigen oder endgültigen Antworten auf diese Fragen angeboten werden. Das bescheidenere Ziel dieses Beitrags besteht darin, durch die kritische Analyse verschiedener Ausdrucksformen der Diversitäts- sowie Wissenspolitik in den Fremdsprachenphilologien Strategien zu entwickeln, um Diversität und Anderssein (in Sprache, Gender, Ethnizität, Race, etc.) als Standard statt Ausnahme anzuerkennen.

Zu diesem Zweck wendet der vorliegende Beitrag den theoretischen Rahmen der kulturwissenschaftlich orientierten *(B)Order Studies* an, um die Diversitätspolitik in den Geisteswissenschaften und symbolische Praktiken im Umgang mit linguistischer Diversität zu hinterfragen. Es werden Zusammenhänge zwischen Grenzen (*borders*) und entsprechenden Hierarchisierungen (*orders*) sprachlicher Ressourcen und kultureller symbolischer Kapitale (vgl. Bourdieu 1982) aufgezeigt und die Einbettung solcher Prozesse in gesellschaftliche Strukturen und Ideologien hervorgehoben. Insbesondere zwei Entwicklungstendenzen stehen im Zentrum der Analyse:

1. die Diskrepanz zwischen post-strukturalistischen *turns* in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur und den strukturalistisch orientierten Rahmenbedingungen, in denen universitäre Aktivitäten und Strukturen verankert sind (wie beispielsweise Curricula, Karrierelaufbahnen, Struktur der Fakultäten und Institute, etc.);

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. gegenwärtige Transformationen *kultureller symbolischer Märkte* (vgl. Bourdieu 1982; García Canclini 2005), einschließlich sprachlicher Ressourcen und dem damit assoziierten Wert, im Kontext der Globalisierung und Kommerzialisierung von Kultur (vgl. Blommaert 2011; Krotz 2009). Solche Entwicklungen spiegeln sich auch in der Transformation der universitären Landschaft, zum Beispiel durch die Institutionalisierung von Wissensrahmen, die disziplinäre und nationale Grenzziehungen begünstigen und den Zugang zu hegemonialen Räumen entsprechend filtern.

Nach einer theoretisch-methodischen Einrahmung des angewendeten Ansatzes (Kapitel 2) werden die Zusammenhänge zwischen Wissensrahmen und universitären Arbeitsstrukturen am Beispiel der Kategorie des *Fremden* in den *Fremd*sprachenphilologien gezeigt (Kapitel 3). Hierbei wird das Beispiel (m)einer spezifischen Erfahrung akademischer Mobilität im Kontext der Romanistik in Deutschland in einer Zeitspanne von über fünfzehn Jahren transdisziplinärer Arbeit an der Schnittstelle zwischen Linguistik und Kulturwissenschaft analysiert. Kapitel 4 weitet den Blick auf Mobilität und sozio-kulturelle Grenzen in der Rhein-Neckar Region aus, um zu zeigen, dass die Ideologien, welche die Trennung zwischen *Fremd*sprachen und *nationaler Standard*sprache in den Philologien tragen, Hierarchisierungen zwischen verschiedenen Formen von Mobilität auch außerhalb der Universität begünstigen.

Der Verweis auf (m)eine eigene Erfahrung soll hierbei nicht als Generalisierung eines einzigen Beispiels gesehen werden, um daraus allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Es geht vielmehr darum, auf konkrete Beispiele von *borders* und *orders* hinzuweisen, die eine spezifische Version der Kulturwissenschaft charakterisieren. Gemeint ist eine kulturwissenschaftliche Orientierung der Romanistik im Kontext der Fremdsprachenphilologien. Die plurale Form *Kulturwissenschaften* bezeichnet im deutschsprachigen Raum eine inter- und transdisziplinäre Orientierung traditionellerer Fächer – wie beispielsweise der Soziologie, Literaturwissenschaft, Ethnologie usw. Dabei wird Kultur nicht normativ, sondern als Praxis verstanden, in der sich Machtbeziehungen und -asymmetrien widerspiegeln. Mit anglophonen *Cultural Studies* wird hingegen auf internationale Ausprägungen der Gründungsarbeit des *Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) hingewiesen, wobei diese sich inzwischen auch sehr deutlich voneinander unterscheiden. Die Unterscheidung zwischen deutschsprachigen Kulturwissenschaften und anglophonen *Cultural Studies* dient hier lediglich zur Identifikation und Zuordnung spezifischer Traditionen und schließt keineswegs Interferenzen, Schnittstellen usw. aus. Eines der Ziele des vorliegenden Aufsatzes besteht darin, solche Trennungen zu hinterfragen und zu überwinden.

Die Probleme, die mit der Institutionalisierung der *Cultural Studies* und der Kulturwissenschaften in der Universität einhergehen, werden in Kapitel 5 diachron und vergleichend beleuchtet. Reckwitz' Programm der „Grenzdesta-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bilisierung", die er als Schlüsselaufgabe der Kultursoziologie im Kontext der Sozialwissenschaften betrachtet (vgl. Reckwitz 2008: 301f.), wird in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Kulturwissenschaften im Kontext der Geisteswissenschaften ausgedehnt. In der Romanistik kann eine kulturwissenschaftliche Orientierung der Linguistik zur Öffnung der Paradigmen auch im Sinne einer Förderung von Diversität in Forschung und Lehre beitragen, statt eine prinzipielle Trennung zwischen dem ‚Eigenen' und dem ‚Fremden' zu reproduzieren.

Das Potential der Kulturwissenschaft für die linguistische Analyse ist in philologischen Fächern zumindest in Deutschland noch nicht adäquat anerkannt worden, wie aus der quasi automatischen disziplinären Assoziation ‚Literatur- und Kulturwissenschaften' ersichtlich wird. Dieser Mangel wird im Handbuch von Jäger et al. (2016) ausführlich und facettenreich bearbeitet. Denn dieses trägt einerseits der Kulturalität von Sprache in der Linguistik Rechnung, andererseits zeigt es eine Vielzahl interdisziplinärer Wege für eine kulturwissenschaftlich orientierte Linguistik auf. Was hierbei allerdings nicht direkt diskutiert wird, ist die Anschlussfähigkeit kulturalistischer Zugänge im Kontext gesellschaftlicher Diversität bzw. der Beitrag einer kulturwissenschaftlich orientierten Linguistik zur Stärkung von Diversität und Bekämpfung von Rassismus und Intoleranz in sowie außerhalb der Universität. Sicherlich kann eine solche Aufgabe nicht im Rahmen eines einzigen Aufsatzes oder Bandes erfüllt werden. Die Beziehung zwischen Diversität, Kulturwissenschaft und Institutionen muss hingegen immer wieder und aus verschiedenen Positionen hinterfragt und überprüft werden. Der vorliegende Aufsatz versteht sich in diesem Zusammenhang als individueller Beitrag zu einer solchen kollektiven Aufgabe. Demzufolge dienen die autobiographischen Beispiele, die im Folgenden diskutiert werden, dazu, der Positionalität der Beobachtung Rechnung zu tragen.

Sie sollen nicht als maßgebender Diskurs verstanden werden, sondern werden im Sinne Stuart Halls herangezogen: „Autobiography is usually thought of as seizing the authority of authenticity. But in order not to be authoritative, I've got to speak autobiographically" (Hall 1992: 277). Die Analyse autobiographischer Erfahrungen gilt entsprechend als Methode der kritischen Selbstbetrachtung:

> What is at stake in autobiographical discourse is not a question of the subject's authentic 'me', but one of the subject's location in a world through an active interpretation of experiences that one calls one's own in particular, 'worldly' contexts, that is to say, a reflexive positioning of oneself in history and culture. (Ang 2001: 23f.)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

2. *Kulturelle Diversität aus einer* (B)Order-*Perspektive: theoretischer Rahmen*

Um die Ambiguität und die Widersprüche im Umgang mit kultureller Diversität hervorzuheben und in diesem Zusammenhang auf den Kontrast zwischen standardisierenden vs. emanzipatorischen Praktiken hinzuweisen, unterscheiden Gaupp (2021) und Pelillo-Hestermeyer (2021a) zwischen *doing diversity* und *doing otherness*. Diese Unterscheidung regt dazu an, die Konstruktion von Differenzen in verschiedenen Bereichen wie Politik, Kunst, Wissenschaft, Medien sowie im Alltag daraufhin zu hinterfragen und kontextuell zu überprüfen, ob sie zu einer effektiven Akzeptanz vom Anderssein (*doing diversity*) oder zur Verfestigung monokultureller Ideologien (*doing otherness*) führen.

Viele Studien haben inzwischen belegt, dass Repräsentationen von Diversität und sogar Förderstrategien nicht unbedingt im Sinne eines *doing diversity* gelingen bzw. nicht jede Form soziokultureller Diversität Anerkennung findet und willkommen ist. Blommaert und Verschueren (1998) analysieren zum Beispiel die diskursive Repräsentation von Diversität in Belgien und heben in diesem Zusammenhang eine homogenisierende Ideologie in der öffentlichen Debatte über Migration und Integration hervor. Kulturelle Homogenität wird dabei als Normalität für eine Nation dargestellt, während Diversität als Herausforderung im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt verstanden wird (vgl. Blommaert/Verschueren 1998: 117-147). Dies führt schnell zur Annahme, dass bestimmte Grenzen in Bezug auf die Anerkennung des *Andersseins* gesetzt werden müssen (z.B. bei der Diskussion über die *Aufnahmekapazitäten* bestimmter Länder oder Kommunen) oder dass Diversität gemanagt werden muss. Daneben werden die Ambivalenz und das Gewaltpotential der Inklusionspolitik im Hinblick auf die Nivellierung von Differenzen u.a. von Sarah Ahmed (2012) beleuchtet. Sie problematisiert widersprüchliche Umgänge mit Diversität im britischen Wissenschaftssystem und den dortigen Institutionen. Sie warnt davor, Inklusion als „technology of governance" (Ahmed 2012: 163) zu handhaben. Darunter versteht sie:

> [...] not only a way of bringing those who have been recognized as strangers into the nation, but also of making strangers into subjects, those who in being included are also willing to consent to the terms of inclusion – a way others as would-be citizens are asked to submit to and agree with the task of reproducing the nation. (Ahmed 2012: 163)

Besonders die Polarität zwischen den Handlungskategorien *doing diversity* vs. *doing otherness* hilft, zu unterscheiden, wo Diversität als Resultat dynamischer Aushandlungsprozesse einerseits und als undifferenzierter Modebegriff andererseits verwendet wird. Die Notwendigkeit eines effektiven Handelns zeigt sich, auch weil Diversität aufgrund der gesteigerten physischen sowie medienvermittelten Mobilität mehr Sichtbarkeit erlangt hat, wie die zahlreichen Studien zur Superdiversität (vgl. Vertovec 2007) belegen. Im allgegenwärtigen Kon-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

takt mit dem Anderssein wird die Wahrnehmung verschiedener soziokultureller Merkmale stets von einer Vielzahl regulierender, normalisierender, standardisierender und homogenisierender Prozesse beeinflusst. Manche Eigenschaften und Ausdrucksformen von Diversität werden überwiegend geschätzt, andere werden als problematisch oder herausfordernd gesehen (vgl. Pelillo-Hestermeyer 2021a). Eine nicht-muttersprachliche Aussprache wird zum Beispiel in Werbeanzeigen mit exotischer Schönheit assoziiert, während sie in vielen Alltagssituationen stigmatisiert wird. Im wissenschaftlichen Kontext wird kurzfristige (‚internationale') Mobilität stark gefördert, während langfristige Mobilität durch eine Reihe institutioneller Normen und Standards zumindest in den Geisteswissenschaften weitgehend erschwert wird. Disziplinäre und nationale Grenzen machen es für Wissenschaftler*innen schwierig, ihr kulturelles Kapital ohne Verlust umzuwandeln, wenn sie durch verschiedene Wissenschaftslandschaften international migrieren.

Der theoretische Rahmen der *(B)Order Studies* ermöglicht eine räumliche Konzeptualisierung solcher Prozesse und der daraus resultierenden Ausgrenzungsmechanismen. Andreas Reckwitz (vgl. 2008: 302) macht in diesem Zusammenhang auf die Polysemie des Wortes *Grenze* aufmerksam, wofür auf Englisch drei verschiedene Begriffe gebraucht werden: *border*, *boundary* and *limit*. *Border* bezieht sich auf die materielle und sichtbare räumliche Trennung zwischen Territorien; *boundary* drückt dagegen symbolische Markierungen und Separierungen aus; *limit* bezieht sich auf normative und asymmetrische Grenzen, welche die Unterscheidung zwischen dem Normalen, dem Legitimen oder Erlaubten, und der illegitimen oder pathologischen Transgression signalisieren (vgl. Reckwitz 2008: 302). Gerst/Klessmann/Krämer (2021) führen die Polysemie der Grenze theoretisch weiter aus, indem sie vielfältige Zugänge zu sozialen, politischen und kulturellen Prozessen durch eine *(B)Order*-Perspektive erarbeiten. Der Band konzipiert Grenzen als „multidimensionale Gebilde" (Gerst/Klessmann/Krämer 2021: 9), die durch materielle und symbolische Praktiken Barrieren konstruieren und den Zugang zu physischen, politischen sowie soziokulturellen Räumen selektiv filtern. Jungbluth/Vallentin/Savedra (2022) fokussieren sprachliche und politische Grenzpraktiken in Kontexten von Migration und Mobilität.

Grenzen (*borders*) und Hierarchisierungen (*orders*) charakterisieren widersprüchliche Artikulationen von Diversität und Differenz. Man denke nur an die Unterscheidung zwischen *Mutter*sprache und *Fremd*sprache, die eine prinzipielle Grenze zwischen dem Selbst und dem Fremden in der Klassifizierung von Sprachrepertoires vornimmt. Manche solcher *borders* und *orders* sind historisch in gesellschaftlichen Ideologien verwurzelt, manche andere resultieren aus dem Klassifikationssystem disziplinären Wissens. Darüber hinaus verkomplizieren die Globalisierung sowie neoliberale Entwicklungen im Universitätswesen das traditionelle System disziplinärer und nationaler Traditionen. Aus

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

den Spannungen zwischen Traditionen und neueren transdisziplinären sowie transnationalen Standards entstehen neue Differenzen und Hierarchien. Als Konsequenz gilt es, die Grenzen der Toleranz bezüglich der Abweichung von etablierten Normen neu auszuhandeln (vgl. Blommaert/Verschueren 1998).

3. *Das* Fremde *in den* Fremdsprachen*philologien: Mobilität, Grenzpraktiken und Wissenspolitik*

In diesem Kapitel werden disziplinäre Grenzpraktiken in den Fremdsprachenphilologien anhand (m)einer direkten Mobilitätserfahrung kritisch analysiert. Kurz nach meinem Studienabschluss in *Lettere Moderne* mit Schwerpunkt Italianistik an der Universität Roma Tre in Rom erhielt ich eine Stelle als Fremdsprachenlektorin am Romanischen Seminar der Universität Heidelberg und wurde in diesem Zusammenhang für die Lehre der italienischen Sprache und Sprachwissenschaft angestellt. Die Romanische Philologie ist in Italien und Deutschland unterschiedlich verortet und epistemologisch begründet. In Deutschland steht Romanistik als Sammelbegriff für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen vom Mittelalter bis zur Gegenwart. In Italien bezeichnet die romanische Philologie (*filologia romanza*) die Erforschung der Sprachen und Literaturen, die im Mittelalter aus den verschiedenen Varietäten des Lateinischen entstanden sind. Dies schließt zwar die diachronische Entwicklung dieser Sprachen ein, jedoch nicht die Gesamtheit der Kultur- und Sozialgeschichte in der Zeitentwicklung. Es handelt sich somit um eine rein philologische Disziplin, die keine kulturellen Affinitäten zwischen den romanischen Kulturen anhand der gemeinsamen linguistischen Wurzeln ableitet. Die Eingrenzung eines kulturellen Raums aufgrund sprachlicher Verwandtschaften ist letzten Endes ein Erbe der Romantik (vgl. Anderson 2006[1983]: 67-82) und wird aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedlich begriffen. Kulturelle Verwandtschaften, Nähe sowie Fremde werden immer, auch in der Wissenschaft, relational definiert. Es ist insofern nicht verwunderlich, dass die Italianistik in Italien auch institutionell einen engeren Bezug zu nicht philologischen Fächern wie beispielsweise Philosophie, Geschichte und Kunstgeschichte aufweist. All diese Fächer sind u.a. an derselben Fakultät angesiedelt (*Lettere e Filosofia*). Diese Präzisierung soll nicht die wichtigen Interrelationen zwischen den Kulturen der sogenannten *Romania*[2] kleinreden, sondern vielmehr betonen, dass deren Grenzen das Resultat disziplinärer und kultureller dynamischer Aushandlungen sind. Andere Wissenstraditionen, wie beispielsweise die Mittelmeerstudien, zeigen nämlich, dass

[2] Mit Romania wird die Gesamtheit der Territorien gekennzeichnet, in denen romanische Sprachen (inklusive Dialekte und andere Varietäten) gesprochen werden (z.B. Lateinamerika, Frankreich, Italien, Rumänien, usw.).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

alternative Narrative über Sprache, Kultur und Identität, die aus disziplinären und epistemologischen Grenzverschiebungen resultieren, genauso sinnvoll und produktiv sind. Iain Chambers und Marta Cariello (2019) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Konzept von Südeuropa und die Konstruktion einer kulturellen Grenze zwischen Europa und Afrika das Brandzeichen der Kolonialgeschichte tragen.

Im Kontext der Romanistik in Deutschland stellt die Italianistik nur eine der möglichen Ausrichtungen dar. Die ursprünglich komparative und mehrsprachige Orientierung der Romanistik erscheint heutzutage von einem „hegemonialen Multilingualismus" (Wodak/Kryzanowski/Forchtner 2012: 161-162) gekennzeichnet, d.h. einer ungleichen Distribution des symbolischen Kapitals unter den einzelnen romanischen Sprachen. Als Grund für die daraus resultierenden Hierarchisierungen können eine Vielzahl neoliberaler Entwicklungen im Universitätswesen genannt werden, die wiederum aus dem weitreichenderen Meta-Prozess der Kommerzialisierung von Kultur (vgl. Krotz 2009) hervorgehen. Oft leitet dann eine Marktlogik die Auswahl der Fächer- und Sprachenkombination, wenn Studierende ihr Studium gestalten. Französisch und Spanisch gelten folglich als *große*, alle anderen romanischen Sprachen als *kleine* Sprachen, weil diese z.B. weniger in der Schule angeboten werden und daher geringere Berufschancen versprechen.

Ein weiterer Unterschied zwischen der Italianistik in Italien und in Deutschland besteht darin, dass die mehrsprachige Orientierung des Curriculums in Deutschland (man studiert Italienisch oft in Kombination mit einer anderen Sprache) mit einer engeren disziplinären Fokussierung auf entweder die Linguistik oder die Literaturwissenschaft im Laufe des Studiums einhergeht.[3] Dies wirkt sich auf den akademischen Arbeitsmarkt insofern aus, als die Stellenausschreibungen *entweder* eine literatur- *oder* eine sprachwissenschaftliche Orientierung *und* die Kombination von mindestens einer *großen* Sprache mit einer weiteren romanischen Sprache bevorzugen.

Solche disziplinären Normen wirken sich auf die Transformation symbolischer kultureller Kapitale (vgl. Bourdieu 1979) aus, wenn Wissenschaftler*innen durch verschiedene akademische Systeme wandern.[4] In meinem eigenen Fall nahm mein symbolisches kulturelles Kapital beim Wechsel in die deutsche Romanistik insofern ab, als die interdisziplinäre Ausrichtung meines Studiums im Hinblick auf eine wissenschaftliche Karriere weniger zählte als das Studium einer zweiten romanischen Philologie.[5] Andererseits hatte ich als Italianistin

[3] Die Verortung der Kulturwissenschaft ist in diesem Zusammenhang ambivalent, wie in Kapitel 5 detaillierter dargelegt wird.

[4] Hiermit ist die langfristige Mobilität auch im Hinblick auf die Chancen auf eine Professur gemeint. Kurzfristige Mobilität wird hingegen bekannterweise institutionell begünstigt und gefördert.

[5] Das nationale Paradigma prägt ebenfalls das italianistische Curriculum in Italien, das im Rahmen der Fakultät eine gesonderte Stelle gegenüber den Fremdsprachenphilologien (*lingue*

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

und Muttersprachlerin[6] beste Voraussetzungen für eine Stelle als *Fremdsprachenlektorin*. Die Inhalte sowie die Perspektive der Lehre einer Fremdsprachenlektorin sind von einer Reihe nationaler sowie disziplinärer Normen und Grenzen gekennzeichnet. Die Denomination der Stelle (*Fremdsprachen*lektor*in) sowie des entsprechenden Lehrstoffs zieht eine Grenze zwischen der Position der Lernenden und der Lehrperson, die als Muttersprachlerin die für die Studierenden vermeintlich *fremden* Sprachen und Kulturen vermittelt. *Fremdsprachen*lektor*innen sprechen typischerweise eine muttersprachliche Standardvarietät[7], da sie im fremden Land aufgewachsen sind und ausgebildet wurden. Sie gelten aufgrund der ‚Authentizität' ihres Sprachrepertoires als Vorbilder für die Lernenden, nicht zuletzt bezüglich der Phonetik und der Prosodie. Der Arbeitsvertrag und die Karrierechancen von Fremdsprachenlektor*innen unterscheiden sich von den Qualifikationsstellen sowie von den wissenschaftlichen Stellen im Allgemeinen, weil die Fremdsprachenlektor*innen für die Lehre angestellt werden. Es ist vertraglich weder vorgesehen, dass sie Forschung betreiben, noch wird ihnen eine Weiterqualifizierung ermöglicht. Ihr Arbeitsvertrag wird nicht vom Wissenschaftsrecht wie im Falle der wissenschaftlichen Stellen reguliert. Damit sei hier nicht behauptet, die Arbeitsbedingungen von Fremdsprachenlektor*innen seien partout schlechter. Deutlich wird jedoch, dass Grenzpraktiken nicht nur in epistemologischen, sondern auch in rechtlichen Rahmenbedingungen Ausdruck finden: Die romantische Ideologie, die im Konzept der *Fremd*sprache als Resultat territorialer und kultureller Grenzziehungen eingeschrieben ist, korreliert mit disziplinären Grenzen, nationalen Standards

straniere) besitzt. Das Curriculum ist dabei interdisziplinär angelegt und deckt neben der italienischen Sprach- und Literaturwissenschaft auch Latein ab und all die Fächer, die zum Verständnis der italienischen Geschichte, Kunstgeschichte und Kulturgeschichte insgesamt beitragen.

6 Bei dem Begriff der Muttersprache handelt es sich um ein kulturelles Konstrukt, obwohl das Wort weitgehend als deskriptiver Begriff auch im Alltag benutzt wird. In der soziolinguistischen Forschung wird das Konzept aus vielerlei Gründen kritisiert, u.a. weil es die Heterogenität sprachlicher Repertoires vereinheitlicht und idealisiert. Im Kontext der Fremdsprachendidaktik hat die Idealisierung des ‚Muttersprachlers' problematische Auswirkungen, auf die in diesem Kapitel weiter eingegangen wird.

7 Aus soziolinguistischer Sicht ist die Standardsprache ein ideologisch geprägtes und kulturell konstruiertes Modell. Jedes sprachliche Repertoire ist in Wirklichkeit heterogen. Auch die Sprache der sogenannten *native speakers* ist u.a. lokal oder regional markiert. Nach der Perspektive der Fremdsprachendidaktik werden jedoch all die verschiedenen Varietäten unter dem Zeichen der *muttersprachlichen* Authentizität als eine einzige verstanden, die spezifische phonetische Eigenschaften aufweist. Rey Chow (vgl. 2014: 1-33) zeigt durch eine Vielzahl von Beispielen das rassistische Potential standardisierender Aussprachemodelle in einem postkolonialen Kontext. Pierre Bourdieu (1982) rekonstruiert die historische Herausbildung sprachlicher, rechtlicher und sozialer Standards im Kontext der Formation des Nationalstaats als Ausdruck einer homogenisierenden Ideologie, welche – zumindest gemäß den politischen Intentionen – das Zusammengehörigkeitsgefühl der Bürger*innen stärken sollte. Pelillo-Hestermeyer (2021b) analysiert transkulturelle Aushandlungen des Konzepts von Standardsprache im Kontext von Globalisierungs- und Mediatisierungsprozessen.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und der Wissenspolitik bei der Hierarchisierung kultureller symbolischer Kapitale. Demzufolge wird ein langfristiger Zugang zum Wissenschaftssystem und zu höheren Karrierestufen differenziert gewährt. Hinzu kommt, dass die formell scharfe Trennung zwischen Fremdsprachenlektor*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen keineswegs einer prinzipiellen Unterscheidung zwischen effektiven Arbeitsaufgaben und Kompetenzen im Arbeitsalltag entspricht. Ich habe zum Beispiel meine Dissertation geschrieben, während ich als Lektorin für Italienisch angestellt war, und kenne Fremdsprachenlektor*innen, die in der Forschung tätig sind, obwohl ihre Forschungsarbeit vertraglich nicht vorgesehen ist und nicht entlohnt wird.

Ein kritischer Blick auf die Strukturen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) offenbart weitere problematische Implikationen der ‚Fremdsprachen-Ideologie' im Hinblick auf die Didaktik. Der GER wurde entwickelt, um unterschiedliche Sprachniveaus in verschiedenen Sprachen zu vergleichen. Zu diesem Zweck systematisiert er den Lernprozess in standardisierten linearen Schritten in der progressiven Skala A1-A2-B1-B2-C1-C2 (Europarat). Wenngleich der GER den Vorteil hat, dass er durch die Anerkennung der mündlichen und pragmatischen Kompetenzen über die schriftlichen hinaus einen kommunikativen Schwerpunkt in der Didaktik fördert, wurde er auch dafür kritisiert, dass die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden in diesem Modell nicht berücksichtigt werden. Die Vorstellung des GER auf der Webseite des Europarats berechtigt diese Kritik:

> The CEFR [GER] is based on all these achievements and has developed a description of the process of mastering an *unknown* language by type of competence and sub-competence, using descriptors for each competence or sub-competence [...]. These descriptors were created without reference to any specific language, which guarantees their relevance and across-the-board applicability. (Europarat 2023; Hervorh. G.P.-H.)

Obwohl die soziolinguistische Forschung die Hybridität sprachlicher Repertoires belegt und obwohl Konzepte wie Muttersprache oder Monolingualismus kritisiert und dekonstruiert wurden, folgt die Mehrheit der Lehrwerke im Bereich Fremdsprachendidaktik dem Modell eines monolingualen Lernenden, der sich eine ‚unbekannte' (fremde) Sprache aneignet mit dem Ziel, sich so sehr wie möglich dem Niveau eines imaginären Muttersprachlers anzunähern.

Der GER ist übrigens nicht der einzige verfügbare Referenzrahmen für das Sprachenlernen. Alternative Referenzrahmen zielen auf eine stärkere Berücksichtigung der mehrsprachigen Repertoires der Lernenden in der Sprachdidaktik ab. Der *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA/CARAP) nutzt beispielsweise Deskriptoren, die über die Kompetenzen in einer spezifischen Sprache hinaus auch die Fähigkeit der Lernenden berücksichtigen, auf heterogene sprachliche und kulturelle Ressourcen in Lernprozessen zuzugreifen (vgl. European Centre for Modern Languages 2011-2023; Schröder-Sura 2020). Darüber hinaus berücksichtigt der FRE-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

PA/CARAP die Rolle sprachbedingter Ungleichheiten in Lernprozessen, indem er über spezifische Deskriptoren für *Ressourcen* neben denen für *Kompetenzen* verfügt.[8] Trotz der vielen Vorteile fällt die Verbreitung des FREPA/CARAP in der Fremdsprachendidaktik weit geringer als die des GER aus (vgl. Schröder-Sura 2020: 57; Michler/Reimann 2019: 19). Der GER bleibt Hauptreferenz nicht nur bei der Gestaltung und Produktion von Lehr-Lernmitteln, sondern auch als Referenzrahmen bei der Feststellung von Sprachkenntnissen in Bewerbungsverfahren sowie für Sprachzertifikate.

Die Diskrepanz zwischen den formellen Bedingungen der *Fremd*sprachendidaktik einerseits und der Realität differenzierter, fragmentierter mehrsprachiger Repertoires andererseits muss auch in der Romanistik trotz der zahlreichen Studien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. García García/Prinz/Reimann 2020) immer wieder individuell und im Einzelfall abgeglichen werden. Die verstärkte Standardisierung der Curricula infolge der Bologna-Reform erschwert jedoch diese Aufgabe zusätzlich. Sicherlich birgt die Digitalisierung Chancen im Hinblick auf die Entwicklung individuell zugeschnittener Lösungen, zum Beispiel in Form von *blended learning*. Dennoch kann eine adäquate Anerkennung sprachlicher und kultureller Diversität in der Hochschulbildung keineswegs nur durch technische oder didaktische Mittel erzielt werden.

Im Gegenteil erscheint eine vertiefte Auseinandersetzung mit ideologischen und materiellen Rahmenbedingungen unausweichlich, wenn man einen Paradigmenwechsel anstrebt, der die Dichotomie zwischen dem Fremden und dem Selbst grundsätzlich überwindet. Denn trotz des verbreiteten Glaubens, individuelle Mehrsprachigkeit stelle eine Ressource für die Sprecher*innen und für die Gesellschaft dar, orientieren sich die Einstellungen zur Sprachenvielfalt stark an hegemonialen Sprachideologien. Daraus resultiert ein hierarchisches Modell, das verschiedenen Sprachen unterschiedlichen Wert zuschreibt. Beispielsweise werden sogenannte ‚Migrationssprachen', ähnlich wie deren Sprecher*innen, als Problem betrachtet (vgl. Pelillo-Hestermeyer 2014; Pelillo-Hestermeyer 2021b). Zudem belegen mehrere Studien, dass Migration in der Lehrerbildung überwiegend als Herausforderung und Problem thematisiert wird (vgl. Kropp 2020: 159f.; Karakaşoğlu et al. 2017).

Zusammenfassend lässt sich ein Prozess von *doing otherness* (vgl. Gaupp 2021; Pelillo-Hestermeyer 2021a) durch unterschiedliche Grenzpraktiken in der *Fremd*sprachendidaktik beobachten. Die Förderung linguistischer Diversität

[8] Dass sprachbedingte Ungleichheiten mehr Aufmerksamkeit in der Linguistik verdienen, betont auch Blommaert (2010) im Kontext der Globalisierung: „The crux of the matter is that we need to think of issues such as linguistic inequality as being organized around concrete resources, not around languages in general but specific registers, varieties, genres. And such concrete resources follow the predicament of their users: when the latter are socially mobile, their resources will follow this trajectory; when they are socially marginal, their resources will also be disqualified. In both cases, the challenge is to think of language as a mobile complex of concrete resources." (Blommaert 2010: 47)

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

wird durch vielfältige Hierarchisierungen und Standardisierungen durch *borders*, *orders* und *limits* begrenzt, die aus nationalen und disziplinären Traditionen resultieren. Nationale Grenzen werden in disziplinäre Grenzen übersetzt, welche eine prinzipielle Trennung zwischen der nationalen Sprache und den *Fremd*sprachen vornehmen und diese wiederum in einem hierarchischen Modell organisieren. Die Mobilität von Wissenschaftler*innen quer durch nationale und disziplinäre Grenzen und letztendlich deren Karrierechancen werden aufgrund voneinander abweichender ‚eigener' und ‚fremder' Standards eingeschränkt. Rechtliche Rahmen sowie Marktlogiken im Kontext der Neoliberalisierung des Wissenschaftssystems verschärfen diese Dynamiken.

Der meistverwendete Referenzrahmen für Sprachenlernen unterscheidet ebenfalls prinzipiell zwischen einem monolingualen muttersprachlichen Standard und verschiedenen anderen Fremdsprachen (*borders/boundaries*). Alternative, auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Referenzrahmen haben eine verhältnismäßig marginale Stelle in institutionalisierten Curricula (*orders*). Demzufolge wird das Potential individueller sowie gruppenspezifischer Mehrsprachigkeit beim Erlernen einer neuen Sprache in der akademischen Didaktik kaum berücksichtigt. Das nächste Kapitel analysiert lokale Ausprägungen der beschriebenen Grenzpraktiken, um Zusammenhänge zwischen den identifizierten Ideologien im akademischen Umgang mit dem ‚Fremden' und dem Umgang mit Migration und gesellschaftlicher Diversität außerhalb der Universität aufzuzeigen.

4. *Fremdsprachen in medialen Räumen: Mobilität und Grenzen zwischen Ortschaften und Disziplinen*

Nach meinem Promotionsabschluss war ich drei Jahre lang sowohl an der Universität Heidelberg als auch im Bürgerrundfunk in Mannheim tätig. Obwohl die zwei Städte nur zwanzig Kilometer auseinander liegen und beide sozial sowie sprachlich sehr heterogen sind, unterscheiden sich ihre urbanen Profile sehr voneinander. Die Internetauftritte der jeweiligen Stadtgemeinden bieten hierzu einen aufschlussreichen Einblick. Die Webseite der Stadt Heidelberg (2023) betont, ein Großteil ihrer Bevölkerung sei *jung* (39% der Einwohner sind jünger als 30 Jahre und knapp 16% ist älter als 65), *international*, *weltoffen* und *gebildet* (der Ausländeranteil beträgt 21% der Einwohner und die Akademikerquote 41%). Die Webseite der Stadt Mannheim (2023) hebt hervor, dass 47,8% ihrer Einwohner einen *Migrationshintergrund* haben – davon 27,9% mit ausländischer bzw. keiner deutschen Staatsangehörigkeit und 19,8% (auch) mit deutscher Staatsangehörigkeit. Darüber hinaus hebt die Webseite hervor, dass die Mannheimer Einwohner aus 167 der insgesamt 193 Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen kommen. Das Selbstbild des Heidelberger Webauftritts setzt

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

den Akzent auf den kosmopolitischen Charakter der Stadt. Durch die Hervorhebung der internationalen Bevölkerung knüpft diese Repräsentation an die positiven Aspekte des Diversitätsdiskurs an. Das Selbstbild der Stadt Mannheim hingegen hebt den *Migrationshintergrund* eines großen Teils ihrer Bevölkerung hervor. Dieser Begriff wird im politischen und Alltagsdiskurs meistens als Herausforderung für den sozialen Zusammenhalt dargestellt (vgl. Blommaert/Verschueren 1998). In der Gegenüberstellung solcher Begriffe werden implizite Annahmen über soziokulturelle Eigenschaften ersichtlich, die im Zusammenhang mit verschiedenen Migrationswegen stehen. Entsprechend werden kulturelle symbolische Kapitale (vgl. Bourdieu 1979) unterschiedlich bewertet und als Schlüsselbegriffe bei der Gesamtbewertung urbaner Lebensqualität genutzt.[9]

Pendeln zwischen Heidelberg und Mannheim und zwischen der Universität und dem Bürgerradio war eine inspirierende und lehrreiche Erfahrung. Ich hatte angefangen, über Mehrsprachigkeit zu forschen, als das Radio mir ein lebendiges Beispiel von *parallelem* (Heller 2006) oder *pluralisiertem* Monolingualismus (Makoni/Pennycook 2007) vor Augen führte: Von den vielen Sendungen, die als mehrsprachig galten, weil sie in *Fremdsprachen* (d.h. nicht im Deutschen) geführt wurden, verwendete eigentlich keine mehr als eine Sprache. Eine Sendung auf Spanisch galt beispielsweise als mehrsprachig, nicht weil sie eine weitere Sprache neben dem Spanischen nutzte, sondern lediglich, weil sie nicht auf Deutsch war.[10] Sicherlich sind solche Medienformate sehr wichtig, da sie u.a. Sprachminderheiten ermöglichen, ihre Stimme in die Öffentlichkeit zu bringen und sich untereinander zu vernetzen. Ohne diesen wichtigen Beitrag zu bestreiten, wird aber die prinzipielle Trennung zwischen Sprachgemeinschaften in der Öffentlichkeit auch kritisiert, weil sie ein falsches Bild gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit liefert und die Verbreitung monokultureller Ideologien begünstigt (vgl. Heller 2006; Makoni/Pennycook 2007; Pelillo-Hestermeyer 2015; 2018 und 2021b). Aus diesem Grund entstand die Idee, dem Vorbild anderer

[9] Weitere Beispiele solcher Hierarchisierungen bei der diskursiven Repräsentation soziokultureller und sprachlicher Diversität werden in Pelillo-Hestermeyer (2021b) und Pelillo (2014) analysiert. Pelillo-Hestermeyer/Cismondi (2021) hinterfragen den binären Diskurs über soziokulturelle Diversität im Kontext des Managements globaler Forschungsprojekte im MINT-Bereich.

[10] Dieser Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Öffentlichkeit stellt die Regel und nicht die Ausnahme dar (vgl. Pelillo-Hestermeyer 2021b; Pelillo 2014). Ein solches Modell geht davon aus, dass die Medienschaffenden und das Publikum Mitglieder einer einzigen und derselben Sprachgemeinschaft sind. Es berücksichtigt nicht, dass Publika mehrsprachig sind bzw. dass Hörer*innen oder Zuschauer*innen möglicherweise Interesse an Sendungen haben, die nicht in ihrer ‚Muttersprache' sind. Um dieses ideologische Problem hervorzuheben, sprechen Heller (2006) sowie Makoni/Pennycook (2007) jeweils von *parallelem* bzw. *pluralisiertem* Monolingualismus. Wenn man hingegen mit Busch (2012) davon ausgeht, dass niemand einsprachig ist und alle sprachlichen Repertoires heterogen sind, dürfte keine einzige Radiosendung, wie jede Form von Kommunikation, als einsprachig bezeichnet werden.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Medienschaffenden zu folgen[11] und wirklich mehrsprachig gestaltete Radiosendungen zu konzipieren. Mit einer kleinen Gruppe von Kolleg*innen mit medienpädagogischer Erfahrung beantragten wir eine Förderung beim Bildungszentrum Bürgermedien, um Radiokurse zu entwickeln, die neben technischen und journalistischen Kompetenzen auf die translinguale[12] Gestaltung von Radioformaten abzielten.

Der Projekttitel *Rhein-Neckar Babylon*[13] stellte die Überquerung mehrerer Grenzen in den Mittelpunkt: einerseits die Grenzen zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften in der Medienkommunikation, andererseits die symbolische Grenze zwischen den Städten Heidelberg und Mannheim, die das Sendegebiet teilen und beide geographisch im Rhein-Neckar Gebiet liegen. Darüber hinaus stellte das Projekt die Unterscheidung zwischen internationalen Einwohnern und Einwohnern mit Migrationshintergrund und die daraus resultierende Hierarchisierung kultureller Kapitale infrage. Das Training richtete sich an heterogene Gruppen von Einwohner*innen sowie internationale Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzen im Umgang mit Medien, journalistischen Formaten sowie Sprachen. Dank der Kooperation bei der Tandem- und Gruppenarbeit konnten die unterschiedlichen Kompetenzniveaus (technische, sprachliche, etc.) innerhalb der Gruppe ausgehandelt und ausgeglichen werden. Beispielsweise konnten Sprecher*innen von Türkisch und Deutsch mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen in der jeweiligen Sprache sich bei der Produktion zweisprachiger Radiobeiträge gegenseitig unterstützen. Beide Sprachen kamen dabei zum Einsatz mit dem Ziel, den Beitrag auch für Hörer*innen verständlich zu machen, die keine ausgeprägten Kenntnisse in beiden Sprachen hatten. In der Tandem- oder Gruppenarbeit konnten diejenigen, die sich sprachlich schwächer fühlten, eine stärkere Rolle in anderen Bereichen der Produktion wie z.B. Technik oder Musik einnehmen.

Im Nachhinein lässt sich ein Paradox feststellen: nämlich, dass die Bedingungen, die das Projekt möglich und erfolgreich machten, auch Grenzpraktiken und -ordnungen reproduzierten, denen das Projekt kritisch gegenüberstand: Die Einführung des Bereichs der übergreifenden Kompetenzen in die Bachelor-Studiengänge der Neuphilologischen Fakultät ermöglichte Studierenden der Universität Heidelberg, ihre Mitwirkung am Projekt durch Leistungspunkte

[11] Pelillo-Hestermeyer (2018) vergleicht unterschiedliche Formen mehrsprachiger Kommunikation in transnationalen Medienproduktionen im Mittelmeerraum.

[12] *Translingual* bedeutet in diesem Kontext, dass ein Radioformat nicht nur eine, sondern mehrere Sprachen gleichzeitig nutzt. Der Begriff betont die plurale und hybride Natur mehrsprachiger Kommunikation, die nicht erfassbar ist, solange man Multilingualismus lediglich als die Nebeneinanderstellung einzelner Codes konzeptualisiert. Makoni/Pennicook (vgl. 2007: 448) sprechen in diesem Zusammenhang auch von *multilingua franca*, um u.a. eine Pluralisierung durch Summierung einzelner Sprache zu vermeiden. Pelillo-Hestermeyer (2015; 2018) geht auf solche terminologischen Nuancierungen genauer ein.

[13] Für eine detailliertere Beschreibung des Projekts siehe Pelillo-Hestermeyer (2015).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

anerkannt zu bekommen, weil diese Aktivität als berufliche Qualifizierung über die engeren Studieninhalte hinaus galt.[14] Dies ist sicherlich wahr: Die Studierenden erwarben journalistische, mediale und kommunikative Kompetenzen. Die Auslandstudierende, die Deutsch lernten, stärkten ihre Selbstsicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache auch in semi-formellen Situationen. Die Fördermittel für das Projekt wurden im Rahmen der Integrationspolitik des Bundeslandes Baden-Württemberg vergeben, die das Potential der Zusammenarbeit im Bürgerradio im Hinblick auf die Förderung sozialen Zusammenhalts anerkennt (vgl. Sarcinelli 2009). Sicherlich trug das Projekt zum sozialen Zusammenhalt bei, zum Beispiel wenn Rentner*innen mit Studierenden zusammen Beiträge erstellten, oder Geflüchtete mit langjährigen Einwohnern der Stadt zusammenarbeiteten. Dennoch würde man den Hauptwert des Projekts übersehen, wenn man dieses ausschließlich anhand der institutionellen Logik evaluieren würde (der Erwerb professioneller Fertigkeiten von Seiten der Studierenden und die ‚Integration' von Minderheiten), die es ermöglichte. Das Projekt stellte die Grenze zwischen sozialen und kulturellen Politiken bei der Förderung von Sprachenvielfalt infrage. Es schaffte emanzipatorische Räume — oder *dritte Räume* nach Bhabha (2010), in denen sprachliche Repertoires und sprachliche Ressourcen nicht der gewöhnlichen Hierarchisierung unterlagen, die im Alltag üblich ist. Es stellte die hegemoniale Repräsentationspolitik infrage, welche fast ausschließlich ‚muttersprachlichen' Sprachrepertoires Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit gewährt und diese dadurch als soziale Norm setzt. Das Projekt schwächte die Grenze zwischen theoretischem und praktischem Wissen, die im Konzept der *Disziplin* verankert ist, indem es translinguale Radioarbeit in den *critical media and discourse studies* verortete (Kelly-Holmes/Milani 2011). Die Überquerung der lokalen Grenze zwischen Heidelberg und Mannheim stellte symbolisch eine Reihe weiterer Grenzen infrage: städtische und regionale Grenzen (*borders*), soziokulturelle, ökonomische und politische Grenzen (*boundaries*) sowie Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen in universitären, medialen und Alltagskontexten (*limits*). Im folgenden Kapitel werden die geschilderten Erfahrungen und Problematiken mit aktuellen Debatten über die Stellung der Kulturwissenschaften und der *Cultural Studies* in der Universität mit dem Ziel verknüpft, das Potential der Kulturwissenschaft im Hinblick auf eine transdisziplinäre Öffnung der Philologien sowie den Beitrag der *Fremd*sprachenphilologien hinsichtlich einer transkulturellen Orientierung der Kulturwissenschaften programmatisch zu erörtern. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung einer solchen Öffnung auch hinsichtlich des Wirkungspotentials antirassistischer und antidiskriminatorischer Wissenskulturen auf die Welt außerhalb der Universität hervorgehoben.

[14] Der Bereich der übergreifenden Kompetenzen bildet ein verpflichtendes Modul der Bachelor-Studiengänge, bei dem Studierende persönlichkeits- und berufsbezogene Schlüsselkompetenzen sowie Zusatzqualifikationen wahlweise erwerben.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Schlussbemerkungen: Grenzdestabilisierungen in der Universität

In seinem Buch *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie* betont Andreas Reckwitz (vgl. 2008: 302-303) den Kontrast zwischen der systematischen Instabilität und Selbstdestabilisierung sozio-kultureller Grenzen (z.B. die Grenzen zwischen Humanem und Nicht-Humanem, Geschichte und Gegenwart, dem Fremden und dem Lokalem etc.) und der Resistenz der Soziologie, disziplinäre Markierungen und rigide Kategorisierungen strukturalistischen Ursprungs zu überwinden. In diesem Zusammenhang sieht Reckwitz das Potential der poststrukturalistisch orientierten Kultursoziologie, Grenzdestabilisierungen „sichtbar und analysierbar zu machen, welche die dominante Soziologie eher als störende Ausnahmen betrachtet" (Reckwitz 2008: 303). Demzufolge solle die Kultursoziologie nicht als eigenständiges Gebiet innerhalb der Soziologie betrachtet oder an die Ränder der Disziplin verbannt werden, sondern in die Mitte der Soziologie gerückt und dort neu verortet werden. Transversale Prozesse bleiben nämlich unsichtbar, wenn Lebenswelten und soziokulturelle Dynamiken in voneinander getrennte Bereiche, wie beispielsweise das Wirtschaftliche, das Politische, das Kulturelle, eingeteilt werden.

Was Reckwitz bezüglich der Kultursoziologie anmerkt, betrifft auch andere Disziplinen wie die Romanistik, die einerseits die Kulturwissenschaft als dritte Säule neben der Sprach- und Literaturwissenschaft formell eingeführt hat, andererseits aber die *cultural turns* (vgl. Bachmann-Medick 2014) im Hinblick auf das disziplinäre Wissen sowie die Didaktik de facto noch nicht systematisch anerkannt hat. Wie eine solche Neuorientierung geschehen soll, erscheint alles andere als unstrittig. Dieses Problem wurde 2016 im Rahmen des 10. Frankoromanistentags diskutiert, der genau diesen Themenkomplex unter dem Titel *Grenzbeziehungen. Beziehungsgrenzen. Liaisons frontalières* aufarbeitete. In diesem Kontext organisierten Jenny Ettrich and Marie-Therese Mäder ein Panel zu *Dialogpotenziale[n] kulturwissenschaftlicher Forschung in den Fremdsprachenphilologien*[15], an dem ich teilnahm. Das Panel zielte darauf ab, die Entwicklung der Kulturwissenschaft in der Romanistik seit dem *cultural turn* in den 1990er Jahren bis heute zu evaluieren. Die Notwendigkeit einer solchen Debatte ist u.a. einem widersprüchlichen Umgang mit der Kulturwissenschaft in der Romanistik geschuldet: So wird die Kulturwissenschaft beispielsweise vermehrt in Curricula, Einführungen und Publikationen erwähnt, wird de facto jedoch als Anhängsel der Literaturwissenschaft behandelt. Die Mehrzahl der Lehrstühle werden für *Literatur- und Kulturwissenschaft* ausgeschrieben, und auch wenn sie allein für Kulturwissenschaft ausgeschrieben werden, werden sie von Literaturwissenschaftler*innen besetzt. Dorothee Röseberg (vgl. 2018: 17-34), die bis vor wenigen Jahren einen der wenigen Lehrstühle für romanische Kultur-

[15] Siehe hierzu auch Ettrich/Mäder (2018).

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

wissenschaft innehatte, schildert eine Reihe problematischer Entwicklungen. Sie beobachtet eine Vagheit bezüglich der Titel der Lehrveranstaltungen, eine Vereinnahmung der Themen sowie der Ressourcen der Kulturwissenschaft von Seiten der Literaturwissenschaft und eine ambivalente Beziehung zur Landeskunde. Diese wurde in den 1970er und 1980er Jahren als drittes Feld neben der Literatur- und Sprachwissenschaft mit dem Ziel eingeführt, auch politische und soziale Prozesse in die Lehre der Romanistik miteinzubeziehen (vgl. Röseberg 2018: 17f.). Indem die Landeskunde die romanischen Kulturen aus der Perspektive der *Fremde* betrachtet, teilt sie den essentialistischen, normativen Rahmen im Umgang mit Kultur, auf den im Kapitel 3 eingegangen wurde. Ein solcher Ansatz unterscheidet sich vom konstruktivistischen Zugang der Kulturwissenschaft grundlegend. Wenn diese Diskrepanz nicht berücksichtigt wird, zum Beispiel indem Kulturwissenschaft und Landeskunde als Synonyme verwendet werden, werden die theoretischen Grundannahmen sowie die Ziele der Kulturwissenschaft gänzlich missverstanden oder vernachlässigt. Um dies zu vermeiden, plädiert Röseberg dafür, der Kulturwissenschaft einen eigenständigeren und würdigeren Platz als „Schwellenwissenschaft" (Röseberg 2018: 26) in den Fremdsprachenphilologien zu gewähren. Die Kulturwissenschaft würde weder ausschließlich den Geistes- noch ausschließlich den Sozialwissenschaften zugehören. Ihre ideale Verortung liegt *zwischen* den Disziplinen. Als Frankoromanistin plädiert Röseberg für einen intensiveren Austausch zwischen der deutschsprachigen Romanistik und den französischsprachigen *histoire culturelle* und *études culturelles*. Insgesamt kann man feststellen, dass die Fremdsprachenphilologien zur transkulturellen Öffnung der Kulturwissenschaft produktiv beitragen könnten, was sich auch im Hinblick auf eine Dekolonialisierung des Wissens positiv auswirken würde (vgl. Pelillo-Hestermeyer 2022a).

Es ist sicherlich bemerkenswert, dass sich sowohl Reckwitz (2008) als auch Röseberg (2018) trotz der unterschiedlichen disziplinären Kontexte darüber einig sind, dass die liminale Positionierung der Kulturwissenschaft zur transdisziplinären Öffnung etablierter Fächer beitragen kann und soll. Auch außerhalb des deutschsprachigen Rahmens spricht Johan Förnas über die *Cultural Studies* als „borderland field" (Förnas 2020: 303), das eine „intricate dialectic of boundaries and transgressions" (Förnas 2020: 299) beherbergt. Er regt einerseits dazu an, disziplinäre Traditionen und normative Dichotomien zu entgrenzen, andererseits wichtige Grenzen beizubehalten, wenn intellektuelle Freiheit und Engagement von Gefahren wie autoritären Bewegungen, postfaktischer Politik, anti-elitistischen Konspirationstheorien oder Klimawandel-Leugner*innen bedroht sind (vgl. Förnas 2020: 306f.).

Das oben erwähnte Beispiel des Radioprojekts zeigt, dass extraakademische Aktivitäten, die, institutionell betrachtet, keine disziplinären Voraussetzungen als solche erfüllen, kulturwissenschaftlichen Grundannahmen und Ansätzen näherstehen, als disziplinäre Aktivitäten, die als kulturwissenschaftlich bezeich-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

net werden. Grenzen zu destabilisieren, würde in diesem Kontext bedeuten, auch in der Universität die dynamische Aushandlung kultureller Diversität zu ermöglichen, statt diese normativ zu regulieren. Eine Vielzahl konkreter Beispiele translingualer Didaktik wird beispielsweise in Canagarajah (2013) ausgeführt.

Darüber hinaus können die überwiegend deutschsprachigen Kulturwissenschaften von einer Intensivierung der Beziehung mit den überwiegend anglophonen *Cultural Studies* profitieren, in deren Kontext das komplizierte Verhältnis zwischen *Cultural Studies* und Institutionen bzw. zwischen *Cultural Studies* als politischem und als akademischem Projekt intensiv diskutiert wird (vgl. Pelillo-Hestermeyer 2022a). Stuart Hall kommentierte die rapide Institutionalisierung der *American Cultural Studies* Anfang der 1990er Jahre als ein Moment profunder Gefahr, wobei er hinzufügte: „dangers are not places you run away from but places that you go towards" (Hall 1992: 285). Gil Rodman (vgl. 2015: 79) regt Kulturwissenschaftler*innen dazu an, die Fetischisierung von Theorie zu vermeiden und nicht nur *inter*disziplinäre, sondern auch *extra*disziplinäre und *nicht*-disziplinäre Forschung zu betreiben (vgl. Rodman 2015: 173). Darüber hinaus fordert er Kulturwissenschaftler*innen dazu auf, die Universität als nur einen der vielen Orte für die *Cultural Studies* zu betrachten (vgl. Rodman 2015: 160f.). Ien Ang (2006: 188) stellt ebenfalls den „need to open Cultural Studies up to interventions from outside its own discursive field" fest und nennt diese Arbeit „cultural research", um sie von der rein theoretischen Arbeit zu unterscheiden. Beide Formen intellektuellen Engagements seien aber nicht prinzipiell voneinander zu trennen. Sie führt als Beispiel einer solchen Verschränkung eine Reihe von Projekten und Aktivitäten aus, die am *Centre for Cultural Research* an der University of Western Sydney durchgeführt wurden und auf vielfältige lokale Angelegenheiten, wie beispielsweise *cultural planning* mit digitalen Technologien oder die Auswirkungen von Tourismus auf Wohnbezirke, mit von den *Cultural Studies* geprägten Ansätzen eingingen und dabei die Universität für Kooperationen mit verschiedenen anderen professionellen Bereichen außerhalb der Wissenschaft öffneten.

Trotz ihrer je eigenen Geschichte auch hinsichtlich der Beziehung zur Universität (vgl. Wuggenig 1998; Nünning 2014; Dorer/Horak/Marschik 2021) sind heute sowohl die Kulturwissenschaften als auch die *Cultural Studies* mit der Herausforderung konfrontiert, die richtige Balance zwischen theoretischem, intellektuellem und politischem Engagement kontextuell auszuhandeln. Grenzpraktiken verschiedener Art müssen dabei kritisch überarbeitet werden. Es handelt sich um Grenzen zwischen akademischen Disziplinen und nationalen Wissenstraditionen, welche die Wissenschaft von Alltagskontexten trennen und strukturalistische Einstellungen und Normen trotz formaler Anerkennung postkolonialer und transkultureller Forschung aufrechterhalten (vgl. Canagarajah 2016; Kramsch 2014). Die in diesem Aufsatz ausgeführten Beispiele zeigen,

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

wie etablierte Praktiken im Umgang mit linguistischer Diversität verschiedene Mobilitätswege und kulturelle Kapitale (Bourdieu 1979; 1982) hierarchisieren und entsprechend Zugang zu hegemonialen Räumen in der Wissenschaft und in der höheren Bildung selektiv ermöglichen bzw. beeinträchtigen. In diesem Zusammenhang verdeutlichen die Beispiele auch das ideologische Substrat, das eine für den Diversitätsdiskurs typische Dichotomie produziert: nämlich die Praxis, Diversität *entweder* als eine Angelegenheit der Gleichstellung (z.B. im Hinblick auf Fragen des Zugangs und der sozialen Gerechtigkeit) *oder* als Mittel zur Stärkung der Exzellenz und Produktivität (wie beispielsweise im Diversity Management) zu behandeln.[16] Eine prinzipielle Differenzierung zwischen *Fremd*sprachen und *Mutter*sprachen, gestützt und reproduziert durch disziplinäre Wissenspraktiken, hat nicht nur theoretische Folgen. Sie konkretisiert sich im Alltag einer wachsenden Zahl mehrsprachiger Sprecher*innen, die alles andere als *fremd* sind. Die Hochschuldidaktik kann und soll in diesem Kontext plurale Zugehörigkeiten nicht nur in der Universität, sondern auch in der Gesellschaft fördern, Rassismus und ethnisierte Grenzziehungen (vgl. Höfler/Klessmann 2021) hinterfragen und diesen entgegenwirken, statt eine ideologische Grenze zwischen einzelnen Sprachen und zwischen Sprachgemeinschaften, zwischen dem *Selbst* und dem *Fremden*, zu reproduzieren. Die Entwicklung translingualer Dispositionen wurde in diesem Kontext als viel effektiveres Lernziel der Sprachdidaktik erkannt, als der Erwerb grammatikalischer oder kommunikativer Kompetenzen, weil sie die Lernenden dazu befähigt, sich Strategien anzueignen, um ihre Sprachrepertoires in einer lebenslangen Perspektive zu erweitern (vgl. Canagarajah 2016: 452). Blommaert (2010) regt Soziolinguist*innen im Kontext der Globalisierung dazu an, den Fachwortschatz der Moderne aufzugeben. Das ist epistemologisch und politisch richtig und wichtig, aber nicht genug. Sarah Ahmed stellt in diesem Zusammenhang fest: „to proceed as if the categories do not matter because they should not matter would be to fail to show how the categories continue to ground social existence" (Ahmed 2012: 182).

Es gibt noch viel zu tun an der Schnittstelle zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. Tommaso Milani (vgl. 2019: 26) bezieht sich auf Luis Moita Lopes (2006) programmatischen Ansatz der ‚undisziplinierten' (*indisciplinar*) Linguistik als einen Weg, den disziplinären analytischen Fokus auszuweiten und die Wissensrahmen zu dekolonialisieren. In den *Fremdsprachen*philologien würden Formen ‚undisziplinierter' kulturwissenschaftlich orientierter Forschung – im Sinne der „cultural research" auf die sich Ang (2006) bezieht – sowohl die wissenschaftliche Arbeit als auch das Leben *in* und *zwischen* Gemeinschaften sehr bereichern. Schließlich beweisen die lokalen Kontexte, in

[16] Pelillo-Hestermeyer/Cismondi (2021) vergleicht diesbezüglich verschiedene Ansätze im Bereich des Diversity Managements am Beispiel großer internationaler Kooperationen im MINT-Bereich.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

denen wir arbeiten und leben, dass Begriffe wie ‚fremd' oder ‚muttersprachlich' weder lediglich deskriptiv noch harmlos sind.

Literatur

Ahmed, Sarah (2012): On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life. Durham/NC/London.

Anderson, Benedict (2006[1983]): Imagined Communities. London/New York.

Ang, Ien (2001): On Not Speaking Chinese. Living Between Asia and the West. New York/London.

Dies. (2006): From Cultural Studies to Cultural Research. Engaged Scholarship in the Twenty-first Century. In: Cultural Studies Review 12, H. 2, S. 183-197.

Bachmann-Medick, Doris (2014): Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.

Bhabha, Homi K. (2010): The location of culture. London.

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

Blommaert, Jan/Verschueren, Jef (1998): Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance. London.

Bourdieu, Pierre (1979): La distinction: Critique sociale du jugement. Paris.

Ders. (1982): Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques. Paris.

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

Dies. (2017): Mehrsprachigkeit. Stuttgart.

Canagarajah, Suresh (2013): Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations. London.

Ders. (2016): Crossing borders, addressing diversity. In: Language Teaching 49, H. 3, S. 438-454.

Chambers, Iain (2012): Mediterraneo blues. Torino.

Chambers, Iain/Cariello, Marta (2019): La questione mediterranea. Firenze.

Chow, Rey (2014): Not like a Native Speaker: On Languaging as a Postcolonial Experience. New York.

Dorer, Johanna/Horak, Roman/Marschik, Matthias (Hg.; 2021): Cultural studies revisited: Nordlicht/Revontulet – Aufbruch in Österreich und internationale Entwicklung. Wiesbaden.

Ettrich, Jenny/Mäder, Marie Louise (Hg.; 2018): Dialogpotenziale kulturwissenschaftlicher Forschung in den Fremdsprachenphilologien. Berlin.

Europarat (2023): Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); online unter: www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions [Stand: 11.03.2023].

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

European Centre for Modern Languages (2011-2023): A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures; online unter: https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx [Stand: 11.03.2023].

Förnas, Johan (2020): Cultural Studies: Crossing Borders, Defending Distinctions. In: International Journal of Cultural Studies 23, H. 3, S. 298-309.

García Canclini, Néstor (2005): Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity. Minneapolis.

García García, Marta/Prinz, Manfred/Reimann, Daniel (Hg. 2020): Mehrsprachigkeit im Unterricht der Romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. Tübingen.

Gaupp, Lisa (2021). Decolonizing Otherness through a Transcultural Lens: Conclusion. In: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.): Diversity and Otherness: Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations. Warsaw/Berlin, S. 336-355.

Gerst, Dominik/Klessmann, Maria/Krämer, Hannes (Hg.; 2021): Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden Baden.

Dies. (2021): Einleitung. In: Dominik Gerst/Maria Klessmann/Hannes Krämer (Hg.): Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Baden Baden, S. 9-26.

Hall, Stuart (1992): Cultural Studies and its Theoretical Legacies. In: Lawrence Grossberg/Cary Nelson/Paula Treichler (Hg.): Cultural Studies. New York/London, S. 277-285.

Heller, Monica (2006): Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography. London/New York.

Höfler, Concha Maria/Klessmann, Maria (2021): Ethnisierungsprozesse und Grenzen. In: Dominik Gerst/Maria Klessmann/Hannes Krämer (Hg.): Grenzforschung. Handbuch für Wissenschaft und Studium. Baden Baden, S. 345-362.

Jäger, Ludwig/Holly, Werner/Krapp, Peter/Weber, Samuel/Heekeren, Simone (Hg; 2016): Sprache – Kultur – Kommunikation. Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft. An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline. Berlin/Boston: de Gruyter Mouton.

Jungbluth, Konstanze/Vallentin, Rita/Savedra, Mônica (Hg.; 2022): Language – Belonging – Politics. Impacts for a Future of Complex Diversities, Baden Baden.

Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira/Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2017): Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen in der Lehrerbildung auf dem Prüfstand; online unter: www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/ [Stand: 11.03.2023].

Kelly-Holmes, Helen/Milani, Tommaso (Hg.; 2011): Thematising Multilingualism in the Media. Amsterdam.

Kramsch, Claire (2014): Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. In: The Modern Language Journal 98, H. 1, S. 296-311.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kropp, Amina (2020): Sprachenvernetzung als Ressource? Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Marta García García/Manfred Prinz/Daniel Reimann (Hg.): Mehrsprachigkeit im Unterricht der Romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. Tübingen, S. 159-190.

Krotz, Friedrich (2009): Mediatization: A Concept with which to grasp media and societal change. In: Knut Lundby (Hg.): Mediatization: Concept, Changes, Consequences. New York, S. 21-40.

Makoni, Sinfree/Pennycook, Alastair (2007): Disinventing and Reconstituting Languages. In: Sinfree Makoni/Alastair Pennycook (Hg.): Disinventing and Reconstituting Languages. Clevedon, S. 1-41.

Michler, Christine/Reimann, Daniel (2019): Fachdidaktik Italienisch. Tübingen.

Milani, Tommaso (2019): Southern Perspectives on Race/Gender/Sexuality. Undisciplined Applied Linguistics. In: Cadernos Discursivos 1, H. 1, S. 8-28.

Moita Lopes, Luiz Paulo (Hg.; 2006): Por uma Lingüistica Aplicada Indisciplinar. São Paulo.

Nünning, Ansgar (2014): Towards transnational approaches to the study of culture. From cultural studies and Kulturwissenschaften to a transnational study of culture. In: Doris Bachmann-Medick (Hg.): The trans/national study of culture. A translational perspective. Berlin, S. 23-49.

Pelillo, Giulia (2014): I media e la promozione del plurilinguismo in Europa: un percorso transdisciplinare. In: Revista de italianística 28, S. 4-19.

Pelillo-Hestermeyer, Giulia (2015): Mehrsprachiger und lokaler Radiojournalismus: ein interdisziplinärer Ansatz zur Förderung von Medien- und Sprachkompetenzen. In: Stéfanie Witzigmann/Jutta Rymarczyk (Hg.): Mehrsprachigkeit als Chance: Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Frankfurt a.M., S. 273-285.

Dies. (2018): Language diversity in a Mediterranean mediascape. In: Discourse, Context and Media 24, S. 109-116.

Dies. (2021a): Re-Thinking Diversity and Transculturality: Introduction. In: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.): Diversity and Otherness: Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations. Warsaw/Berlin, S. 1-12.

Dies. (2021b): Transculturally Speaking: Linguistic Diversity, Otherness and the Transformation of Public Spheres. In: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.): Diversity and Otherness: Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations. Warsaw/Berlin, S. 185-207.

Dies. (2022a): Translating Cultural Studies. In: Cultural Studies, S. 1-25, DOI: 10.1080/09502386.2022.2134433.

Dies. (2022b): Undoing (B)Orders in Academia: Language, Diversity and Cultural Studies. In: Konstanze Jungbluth/Rita Vallentin/Mônica Savedra (Hg.): Language – Belonging – Politics. Impacts for a Future of Complex Diversities, Baden Baden, S. 35-56.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Pelillo-Hestermeyer, Giulia/Cismondi, Fabio (2021): Diversity in Scientific Communities: The Case of European-Japanese Cooperation at Fusion for Energy. In: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.): Diversity and Otherness: Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations. Warsaw/Berlin, S. 322-335.

Reckwitz, Andreas (2008): Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie. Bielefeld.

Rodman, Gilbert B. (2015): Why Cultural Studies? West Sussex, UK.

Röseberg, Dorothee (2018): Kulturwissenschaft und Romanistik: Positionen und Verortungen. In: Jenny Ettrich/Marie Louise Mäder (Hg.): Dialogpotenziale kulturwissenschaftlicher Forschung in den Fremdsprachenphilologien. Berlin, S. 17-34.

Schröder-Sura, Anna (2020): Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) – Beispiele zum Einsatz und Nutzen der Deskriptoren. In: Marta García García/Manfred Prinz/Daniel Reimann (Hg.): Mehrsprachigkeit im Unterricht der Romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft. Tübingen, S. 57-76.

Stadt Heidelberg (2023): Heidelberg in Zahlen; online unter: www.heidelberg.de/hd/HD/Rathaus/Heidelberg+in+Zahlen.html [Stand: 28.07.2023].

Stadt Mannheim (2023): Einwohner mit Migrationshintergrund; online unter: www.mannheim.de/de/stadt-gestalten/daten-und-fakten/bevoelkerung/einwohner-mit-migrationshintergrund [Stand: 11.03.2023].

Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies 29, H. 6, S. 1024-1054.

Wodak, Ruth/Krzyzanowski, Michael/Forchtner, Bernhard (2012): The interplay of language ideologies and contextual cues in multilingual interactions: Language choice and code-switching in European Union institutions. In: Language in Society 41, S. 157-186.

Wuggenig, Ulf (1998): Cultural Studies und Kulturwissenschaften. In: Merz Akademie 2, S. 43-57.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Philologische Rationalität, Pluralität. Von der Mehrsprachigkeit zur Weltbürgerschaft?

Gesine Lenore Schiewer

Abstract: Ausgehend vom Rahmenthema des vorliegenden Bandes wird in diesem Beitrag ein Ansatz kulturwissenschaftlich-interkultureller Forschung unter dem Paradigma der Pluralität dargestellt, bei dem die Konzeptualisierung philologischer Rationalität im Zentrum steht. Es geht dabei darum, die vielfach als Junktim erachtete Engführung von Universalität und Rationalität einerseits und von Relativität und Pluralismus andererseits in ihrer dichotomischen Kontrastierung zu hinterfragen. Dies ist geboten, da kulturelle Vielfalt sowie nationale und internationale Mehrsprachigkeit unhintergehbare Gegebenheiten sind, mit denen erhebliche Herausforderungen einhergehen: Auch wenn der Umgang mit noch vor wenigen Jahren zunehmend diskutierten Themen einer ‚Weltgemeinschaft', ‚Weltgesellschaft' beziehungsweise ‚Global Citizenship' und Bildungsziele im Zusammenhang der ‚Herausbildung eines weltbürgerlichen Bewusstseins' seit 2020 und spätestens seit 2022 erhebliche Ernüchterung erfahren hat, bleibt die Notwendigkeit, internationale dialogische Konfliktfähigkeit zu entwickeln, nicht nur weiterhin bestehen, sondern ist an Dringlichkeit nicht zu übertreffen.

Abstract: Based on the general theme of the present volume, this paper presents an approach to cultural studies and intercultural research under the paradigm of plurality, focusing on the conceptualization of philological rationality. The aim is to question the dichotomous opposition between universality and rationality on the one hand and relativity and plurality on the other. The reason for this approach is that cultural diversity and national and international multilingualism as given realities are associated with considerable challenges: Even though topics such as those of a 'world community', 'world society', or 'global citizenship' and the educational goals related to the 'formation of a cosmopolitan consciousness' have experienced considerable disillusionment in the years since 2020, at the latest since 2022, the need to develop international dialogical conflict skills not only continues to exist, but is more urgent than ever.

Title: Philological Rationality, Plurality. From Multilingualism to World Citizenship?

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Keywords:
Bildungs- und Sprachkonzepte, Deutungsmacht, Historische Semantik, Konfliktbehandlung
Concepts of Education and Language, Interpretive Power, Historical Semantics, Conflict Management

Die Ausführungen beginnen mit einem Gedankenexperiment und werden im zweiten Schritt um einen ‚dritten Weg' beziehungsweise das, was als ‚Relais-Funktion' der deutschen Sprache bezeichnet werden kann, ergänzt. Auf dieser Basis wird schließlich ein programmatischer Horizont kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik mit Blick auf die skizzierte Problemlagen umrissen.

1. Gedankenexperiment

Das Gedankenexperiment umfasst zunächst ein erstes Szenarium: Stellen wir uns einmal vor, jeder einzelne Mensch auf der Welt spräche alle der mehr circa 6000 existierenden Sprachen, also quasi das Wirklich-Werden des biblischen Pfingstwunders. Die Frage ist, was damit gewonnen wäre? Die Antwort hängt davon ab, welche Schwerpunkte man setzt, und deswegen betrachten wir nur zwei extreme Positionen. Im Fall des einen Extrems kann die Antwort krude lauten:

> *Nichts wäre gewonnen, weil nicht sprachlicher Austausch die Welt besser oder schlechter macht, sondern finanzielle Mittel, technische Errungenschaften, natürliche Ressourcen und Machtverhältnisse, also im Wesentlichen: Ökonomie, Technik, verfügbare Energien und Politik.*

Im Fall des entgegen gesetzten Extrems könnte die Antwort – ebenso krude – lauten:

> *Alles wäre gewonnen, weil es keine Verständigungshemmnisse mehr gäbe.*

Ich komme hierauf unten zurück. Aber zuvor soll dieses erste Szenario kontrastiert werden durch ein zweites Szenario: Stellen wir uns nun vor, alle Menschen auf der Welt würden dieselbe Sprache sprechen, egal welche, aber es gäbe nur eine einzige – also quasi die Rückkehr zum alttestamentlichen Urzustand vor dem Turmbau zu Babel mit der Sprachverwirrung. Was wäre gewonnen? Auch hier gibt es verschiedene mögliche Antworten. *Eine* wiederum stark pointierte kann sein:

> *Nichts, weil mit der Einheit der Sprache der Hybris des Menschen nichts mehr entgegenstände respektive weil es an den mahnenden Stimmen Andersdenkender respektive semantisch-kultureller Vielfalt fehlte.*

Oder andersherum:

> *Alles wäre gewonnen, weil Verständigung endlich ohne Aufwand möglich wäre.*

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Das zweite Szenario, in dem die Einheit der Sprache hypothetisch angenommen wird, verweist auf die Jahrhunderte alte Tradition des Nachdenkens über formale Zeichensysteme beziehungsweise formale Sprachen, das zunächst in der Philosophie, Mathematik und Logik verankert war und später in der Informatik und der Generativen Linguistik unter dem Begriff der ‚universellen Grammatik' fortgeführte wurde. Ebenso eindeutige Zeichensysteme wie in der Mathematik sollten in die Philosophie eingeführt werden. Daran war die Hoffnung geknüpft, auf diese Weise auch außerhalb der Mathematik zu unzweifelhaft korrekten Aussagen kommen zu können, denen dann universelle Geltung zuzusprechen sei und daher anzunehmen, dass sie zu allen Zeiten überall auf der Welt – und damit auch unabhängig vom jeweiligen Gebrauchskontext – wahr seien.

Die Vorzüge, aber auch die unhintergehbaren Beschränkungen formaler Sprachen und vergleichbarer Systeme, wurden seit dem 17. Jahrhundert sorgsam abgewogen. Mit Descartes, der Grammatik von Port Royal und Leibniz im 17. und 18. Jahrhundert, mit Gottlob Freges Formaler Logik im 19. Jahrhundert, der Automatentheorie im Ausgang von John Neumann sowie der Universalgrammatik Noam Chomskys im 20. Jahrhundert sind einige der bekanntesten Verfechter der Vorzüge dieser Ansätze skizziert.

Andererseits wurden die Beschränkungen der Formalisierung luzide gerade von solchen Philosophen und Physikern benannt, deren Sympathie für das Formale außer Frage stehen dürfte; zu denken ist hier u.a. an den heute zu wenig berücksichtigten Philosophen Johann Heinrich Lambert im 18. Jahrhundert, an Werner Heisenberg oder Carl Friedrich von Weizsäcker, der die Dinge so auf den Punkt brachte: „[…] man kann Kalküle nur erklären, indem man die natürliche Sprache benützt und dabei voraussetzt, daß man in ihr wahre Sätze von falschen in irgendeinem, praktisch hinreichenden, Umfang unterscheiden kann." (Weizsäcker 1963: 52) Von Weizsäckers Stellungnahme muss man sich in aller Deutlichkeit vor Augen führen, denn er sagt damit, dass Kalküle respektive Algorithmen nur erklärt – und also kontrolliert – werden können, indem man natürliche Sprache benutzt.

In natürlichen Sprachen wie dem Deutschen, Chinesischen und allen anderen können wahre von falschen Sätzen aber allenfalls hinreichend (das heißt so ungefähr, aber nicht präzise) von einander unterschieden werden. Und wie sehr wahre und falsche Sätze ineinander verschwimmen können, lässt sich beispielsweise in der internationalen Politik jederzeit ausmachen. Klarer als Carl Friedrich von Weizsäcker kann man deswegen die Schimäre eines Junktims von Formalisierung mit Wahrheit kaum machen. Die Verwendung von Kalkülen bzw. Formalen Sprachen kann somit Wahrheit keineswegs garantieren, da sie letztlich nicht von natürlichen Sprachen abzukoppeln sind.

Desto verblüffender ist allerdings, dass – zumindest derzeit noch – das Streben nach einer ‚*Durch*digitalisierung' der Welt gewissermaßen der Ideologie

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eines ‚*Durch*regierens' nahekommt, wenn nicht sogar gleichkommt. Also: Ähnlich wie manche Politikerinnen und Politiker danach streben, ‚sehr konsequent, ohne Rücksicht auf Wiederstände und alle Maßnahmen entschlossen durchsetzend zu regieren', soll die Digitalisierung konsequent weiter etabliert werden.

Ist dies womöglich eine neue Art von Hybris? Statt des Turmbaus, zu dem sich der Mensch in der Lage wähnte aufgrund seiner Einsprachigkeit und die eine Voraussetzung für den Plan dieser enormen Gemeinschaftshandlung war, nun die digitale Uniformierung der Welt? Zumindest befinden wir uns gegenwärtig in einer Phase informationstechnischer Dominanz – von der Ökonomie über das Gesundheits- bis zum Bildungswesen – in der fast ausnahmslos alle Lebensbereiche der Engführung formaler Sprachen auf eine binäre Merkmalslogik ausgerichtet sind.

Dieser Punkt sei nochmals akzentuiert: Das zweite Szenario, das der hypothetischen weltweiten Einsprachigkeit aller Menschen (bzw. die Annahme des alttestamentlichen Urzustands der Existenz überhaupt nur einer einzigen Sprache), korreliert in einer Hinsicht mit der Grundidee Formaler Logik, auf der wiederum die Informationstechnik basiert: Dies ist die Universalität des betreffenden einzigen Zeichensystems, sei es nun die eine natürliche Sprache, sei es der Glaube an die Eindeutigkeit, die mit der Formalen Logik und Digitalisierung erzielt werden könne. Man könnte fast sagen, dass wir derzeit wie in einer illusionären, virtuellen Science Fiction-Welt leben: Obwohl, wie von Weizsäcker richtig betont, die Einbettung von Kalkülen in die natürlichen Sprachen unhintergehbar ist (und diese niemals eindeutig sind), wird ausgeblendet, dass auf Kalkülen basierende Informationstechnik keineswegs ein Garant für Wahrheit sein kann. Diese Illusion kann in Zukunft zwar durchaus vielleicht auch wieder abgebaut werden, sofern der in Konzepten der ‚Künstlichen Intelligenz' angelegte Anspruch, auch implizite Formen von Wissen zu simulieren, tatsächlich eingelöst wird. So müsste ein Dialogsystem, das mehr kann als Ikeas *Frau Anna* oder auch *Alexa*, z.B. in der Lage sein einzuschätzen, was in einer Sprache und Sprach-Kultur als ‚angemessen' empfunden wird. Allerdings kann der Zusammenhang an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden, ebensowenig wie damit verbundene andere Problemlagen, die u.a. ethischer Natur sein können.

Derzeit verhält es sich aber jedenfalls so, dass selbst wenn es um eine so genannte ‚global citizenship' und ‚globale Bildung' geht, der trügerische Charme verkürzt-reduktionistischer Bildungs- und Sprachkonzepte unvermeidlich wirksam zu sein scheint. So findet sich in dem 2017 von Roland Bernecker und Ronald Grätz herausgegebenen Band *Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft* diese Auffassung:

> Wenn man Kommunikation als eine besonders relevante Dimension bürgerlicher Selbstvergewisserung anerkennt, ist die Tatsache, dass wir im Weltmaßstab Nachrichten empfangen und senden, durchaus von Bedeutung. [...]

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

> Als Nutzer eines weltweiten Netzes, die immer größere Portionen ihrer Kommunikation in den digitalen Raum verlegen, ist mit Blick auf die globale Erhebung und Verwertung unserer digitalen Daten eine weltbürgerschaftliche Dimension unserer Existenz gewissermaßen bereits eingelöst, ohne dass es dazu eines Bildungsprogramms der Vereinten Nationen bedurft hätte. (Bernecker/Grätz 2017: 8)

Und eine weitere Bemerkung muss hier herangezogen werden:

> Zur Terminologie sei angemerkt, dass der englische Ausdruck ‚Global Citizenship' uns glücklicher erscheint, da er unmittelbar den Bezug zur planetaren Globalität und zur transformatorischen Dynamik der Globalisierung herstellt. Zudem hängen ihm nicht die historischen Bedeutungsebenen des ‚Weltbürgerlichen' an.
> Dieses steht begriffsgeschichtlich nicht zuletzt für den Anspruch einer Bildungselite, sich über ein als zu eng empfundenes Umfeld zu erheben. Ein Weltbürger (meist männlichen Geschlechts) in diesem Verständnis bewohnte die Gelehrtenrepublik der wenigen Auserwählten, die auch über die Distanz von Jahrhunderten, über Raum- und Sprachgrenzen hinweg als Geistesversandte kommunizierten, etwa in dem Medium einer ‚Weltliteratur'. Dieser Kosmopolitismus ist voraussetzungsreich und insbesondere um Schaffung von Distanz zur direkten Umgebung bemüht. (Bernecker/Grätz 2017: 9)

Historische Bedeutungsebenen scheint es der Auffassung der Autoren zufolge im Englischen nicht zu geben oder zumindest allenfalls solche, die sie begrüßen. Der Begriff ‚weltbürgerlich' scheint demgegenüber mit Wertungen verbunden zu werden, die offenkundig per se negativ konnotiert sind, wie z.B. Bildungseliten, Distanz zur direkten Umgebung etc.

Beide oben angesprochenen Aspekte die Digitalisierung und die Präferenz der Einsprachigkeit kommen hier zum Tragen und werden mit der Idee globaler Bildung und globaler Bürgerschaft auf das unglücklichste unmittelbar verknüpft.

Das Feld meiner Argumentation ist damit eingekreist. Die von mir bisher skizzierten Limitierungen des zweiten Extrems, der *Einsprachigkeit* (und der formalen Sprachen), sind – wie schon im 18. Jhd. der erwähnte Johann Heinrich Lambert und nicht zuletzt Carl Friedrich von Weizsäcker gezeigt haben – faktisch gegeben.

Und was das oben skizzierte erste Szenario, die erste Extremform des Sprachlichen und das heißt die *simultane Ubiquität aller Sprachen*, betrifft, so ist es nicht nur vollkommen unrealistisch, sondern dieses Szenario krankt auch daran, dass mit einer grenzenlosen Mehrsprachigkeit noch keineswegs die eigentliche Herausforderung der Verständigung bewältigt wäre.

Die eigentliche Aufgabe besteht nämlich darin, eine Vermittlung zu leisten zwischen unterschiedlichen semantischen und damit einhergehend natürlich lebensweltlichen, juristischen, politischen, wissenschaftlichen und anderen pragmatischen Konzepten.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Halten wir hier noch einmal kurz inne, bevor ich zur zentralen Frage meiner Betrachtungen komme:

Das erste Szenario der Verständigung aller Menschen über Sprachgrenzen hinweg geht schon in der Bibel im Lukasevangelium mit der Thematik des antiken Ideals der Koinonía (κοινωνία) und also der Gemeinschaft beziehungsweise Teilhabe einher. Nun ist sprach-, völker- und religionsübergreifende Gemeinschaftsstiftung im Sinn der Teilhabe aber mit Prozessen der Verständigung, Auseinandersetzung, Entscheidungsfindung etc. verbunden, die auch in mehrsprachig-heterogenen Gesellschaften der Gegenwart große Herausforderungen darstellen.

Die geistige Armut semantischer ‚Alternativlosigkeit' des zweiten Szenarios korrespondiert hingegen in beklemmender Weise mit einer politischen Dimension, nämlich dem Anspruch auf ungeteilte Herrschaft, der mit dem auf die alleinige Deutungsmacht der Welt einherzugehen pflegt. Z.B. die Standardisierungen von *citation indices* und Publikationsnormen können hier auch genannt werden. Insbesondere natürlich auch Auffassungen einer Weltbürgerschaft, die – wie oben unter Verweis auf den Band von Bernecker und Grätz gezeigt – in geradezu stupender Kurzsichtigkeit und Ignoranz die unverzichtbare Vielfalt der Mehrsprachigkeit außer Acht lassen. Damit komme ich zur zentralen Frage meiner Überlegungen.

2. Der ‚dritte Weg'

Es stellt sich die Frage, welche Stellung der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik zukommt angesichts der Aporien von Einsprachigkeitsmodellen (respektive modelltheoretischem Formalismus) einerseits und der Aporien extremer Vielsprachigkeit (respektive nicht bewältigbarer Vermittlungsaufgaben) andererseits?

Die kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik vermag es hier, vielleicht einen ‚Königsweg' zur Überwindung dieser beiden Aporien zu eröffnen. Hier sind zwei Punkte hervorzuheben.

Zunächst ist darauf aufmerksam zu machen, dass in der Perspektive interkultureller Germanistik die deutsche Sprache in diesem Rahmen nicht nur als gemeinsam verwendete Wissenschaftssprache fungiert, sondern sie darüber hinaus den besonderen Status einer ‚Relaissprache' erhält. Und zwar – will man in der technischen Metaphorik bleiben (ein Relais ist ja eine Art ‚Schalter', heute spricht man oft von Schnittstelle) – handelt es sich hierbei um die spezifische Form eines ‚Relais' mit vielen ‚Eingängen', beziehungsweise hier natürlich ‚Eingangssprachen', und gegebenenfalls auch mit mehreren ‚Ausgängen' respektive ‚Ausgangssprachen': Gerade diejenigen, die im Bereich der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik tätig sind und andere oder weitere

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Mutter- oder Erstsprachen als nur das Deutsche haben, kommt unter anderem die wichtige Rolle zu, spezifische Themen, Forschungsfragen, -ansätze, und -ergebnisse sowohl der Geschichte als auch der Gegenwart aus ihren jeweiligen muttersprachlichen Philologien und Forschungstraditionen in den gemeinsamen wissenschaftlichen Austausch einzubringen und so der deutschsprachigen Forschung vielfach überhaupt erst zugänglich zu machen.

Schließlich beherrschen nicht viele deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler auch im Deutsch als Fremdsprache-Bereich andere als die europäischen Hauptsprachen. Dies erlaubt ihnen zwar den Zugang zu den entsprechenden europäischen Traditionen, alle anderen bleiben ihnen aber weitgehend verschlossen.

Neben solchen vielfältigen ‚Relaiseingängen' können auch mehrere ‚Ausgänge' geschaffen werden, etwa indem deutschsprachige Texte in anderen Sprachen und wissenschaftlichen Umfeldern rezipiert werden. Ohne an dieser Stelle ins Detail gehen zu können, ist an dieser Stelle festzuhalten, dass so in unterschiedlichen Sprachen geführte wissenschaftliche Diskurse präsent gemacht werden können, auch wenn Deutsch die gemeinsame Basis des Austauschs bildet.

Das Fach ebnet also Wege *aus der* und *in die* Vielfalt der Sprachen, Kulturen und Wissenschaften, ohne dabei den Anspruch auf verbindliche Standards aufzugeben. Es ist nicht einfach, andere Fachrichtungen zu finden, das dies leisten könnte, und in der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik kann dieses Potential in Zukunft durchaus weiter gestärkt werden.

Mit dem bisher Skizzierten ist auch bereits das zentrale Potential kulturwissenschaftlich-interkultureller Linguistik in meinem Verständnis markiert: Sie steht insbesondere für fachliche Offenheit. *Disziplinübergreifende Schnittstellen* (gewissermaßen ‚nach außen') ergeben sich etwa zu weiteren Philologien, wie der Romanistik, Slawistik, Bohemistik, Lusitanistik oder Sinologie. Zugleich kann so auch der sonst viel zu seltenen Austausch unter diesen Philologien gefördert werden, was zu ihrer Stärkung insgesamt beitragen kann.

Darüber hinaus findet sich auch besondere Aufmerksamkeit für *Interdisziplinarität* im fakultätsübergreifenden Austausch u.a. mit den internationalen Philosophien, Soziologien, Lernwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Religionswissenschaften etc. in ihren jeweiligen interkulturellen Orientierungen. Dies ist nicht zuletzt darin begründet ist, dass interdisziplinäre Studiengänge den internationalen Studierenden in der Regel interessante Chancen auch außerhalb der Akademia eröffnen.

Insofern – dies ist hierbei besonders hervorzuheben – hat das Fach eine herausragende Stellung im Verbund aller akademischen Disziplinen. Wie vielleicht wenige andere erlaubt es einerseits den konzentrierten wissenschaftlichen Austausch in einer Sprache, beispielsweise dem Deutschen, und andererseits die Öffnung in zahlreiche interdisziplinäre und anderssprachige Forschungs- und Lebenszusammenhänge. Es erlaubt mit anderen Worten einen Konnex

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zwischen der Verbindlichkeit der Fokussierung auf eine Sprache einerseits und der Offenheit für andere Stimmen andererseits. Kulturwissenschaftlich-interdisziplinäre Linguistik im Bayreuther Zuschnitt versteht sich darüber hinaus insofern als *intradisziplinär* (‚nach innen'), als sie Teil der Interkulturellen Germanistik ist, womit in dieser Ausrichtung germanistische Fragestellungen und Ansätze in ihrer fachlichen Breite und ihren fachlichen Schnittstellen berücksichtigt werden. Zu den grundlegenden Schwerpunkten gehören in dieser Hinsicht ‚nach innen' solche Fragen, die in weiterem oder engerem Sinn differenzierte Auffassungen von Sprache und Kultur betreffen.

Das Fach steht für eine philologische Orientierung, die intradisziplinäre Grenzüberschreibungen zwischen den inzwischen in der Germanistik ansonsten ausdifferenzierten Teildisziplinen wieder ermöglicht; man kann auch von einer ‚*Rephilologisierung*' im recht verstandenen Sinn sprechen: Die Präzision der sowohl linguistisch als auch literaturwissenschaftlich basierten Sprach- und Textarbeit, die ich als ‚philologische Rationalität' bezeichne, verbindet sich mit der Mehrsprachigkeitsforschung und komparatistisch-sprachvergleichenden Zugängen.

Damit eröffnet interkulturelle und im genannten Sinn philologische Orientierung Wege in die Rationalität präziser Sprach- und Textarbeit und erlaubt auf diese Weise fundierte, aber nicht dogmatische Argumentationen; demgegenüber leisten Digitalisierung und Einsprachigkeit vielfach einer falsch verstandenen Universalität Vorschub.

Konkret kommt im Rahmen philologischer Rationalität z.B. Ansätzen historischer Semantik besondere Bedeutung zu ebenso wie systematischen, aber sehr wohl auch historisch informierten Grundlegungen der Didaktik, namentlich auch der Literaturdidaktik, die u.a. mit soziologisch fundieren Konzepten des ‚Lebenswelt'-Begriffs neue Perspektiven entwickelt hat. In einer bisher vierbändigen *Dialogdidaktik*, die von mir zusammen mit dem Kollegen Jörg Roche (s. auch seinen Beitrag im vorliegenden Band) vom Deutsch als Fremdsprache-Institut an der Ludwig-Maximilian-Universität München und dem dort angesiedelten Internationalen Forschungsinstitut Chamisso IFC beim Narr Verlag herausgegeben wird, wird der Anspruch, der mit literarischer Arbeit im Unterricht einher geht, definiert, indem Literatur und literarische Sprache mit variablen Lebenswelten und ihren sprachlich zu bewältigenden Anforderungen systematisch verbunden werden (Roche/Schiewer 2017; 2018a; 2018b; 2021).

Die Intradisziplinarität ‚nach innen' – eine Intradisziplinarität, die in der muttersprachlichen Germanistik seit vielen Jahren vernachlässigt wird und zu einem Schisma zwischen einer wenig anschlussfähigen Sprachwissenschaft und einer ebenso wenig anschlussfähigen Literaturwissenschaft geführt hat – ist damit kein philologisches Relikt, kein Schwachpunkt, sondern stellt ein besonderes Potential dar. Denn sie erlaubt es, das volle Spektrum sprachlicher Verwendungsweisen in Gegenwart und Geschichte, in Alltag, Fachkommunika-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

tion, Wissenschaft und Literatur zu untersuchen und damit eine germanistisch akzentuierte, das heißt sprach- und textbezogene Interkulturalitätsforschung zu leisten.

An dieser Stelle ist z.B. auf Themen von aktueller Bedeutung in vielen Teilen der Welt zu verweisen, die nur mit einem intradisziplinär geschulten Blick wahrgenommen und mit sowohl linguistischen als auch literaturwissenschaftlichen Instrumentarien bearbeitet werden können. Zu denken ist hier etwa an Themen, wie das Thema ‚Sprache und Emotion' in seinen Bezügen zur Interkulturalitäts- und Mehrsprachigkeitsforschung oder das bereits erwähnte Thema ‚Sprache und Lebenswelten' mit seinen dialogdidaktischen Dimensionen.

Zu betonen ist weiterhin an dieser Stelle, dass wir als Fachvertreterinnen und Fachvertreter auch selbst auf dem Weg der Intradisziplinarität unseren Blick für inter- und transdisziplinäre Anschlussfähigkeiten unserer Fachrichtung schulen können: So kann ich z.B. auf das BMBF-Projekt *CLIMAFRI – Implementing Climate-sensitive Adaptation strategies to reduce Flood Risk in the transboundary Lower Mono River catchment in Togo and Benin* mit Umweltgeographen verweisen, bei dem es um die Implementierung klimasensitiver Anpassungsstrategien zur Reduktion von Überschwemmungsrisiken in einem Flussgebiet in Westafrika ging. Der von Bayreuth geleitete Part betraf die Erarbeitung einer Krisenkommunikationsstrategie unter Berücksichtigung der Lebenswelt, d.h. unter Einbeziehung aller relevanten Akteure und sozialen Schichten, darunter Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlicher afrikanischer Sprachen und nicht-Alphabetisierte.

Vor diesem Hintergrund stellt schließlich der Standortbezug weltweit lehrender, forschender sowie in der Praxis tätiger internationaler Kolleginnen und Kollegen mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten in Linguistik, Kommunikationswissenschaft, älterer und neuerer Literaturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik und nicht zuletzt Translationswissenschaft eine wichtige Basis für das inhaltliche Spektrum des Faches dar.

Dieser Punkt berührt sich eng mit aktuellen wissenschaftspolitischen Entwicklungen und entsprechenden Initiativen sowohl der DFG, des DAAD als auch zahlreicher Universitäten, die auf eine Förderung der Vernetzung und Internationalisierung von Wissenschaft im In- und Ausland abzielen. Allerdings bleibt es bei dieser Initiativen nicht selten bei einem verkürzten Verständnis von Internationalisierung im Sinn eines einsprachigen (englischsprachigen) Lehrangebots. Woran sie dann auch allzu oft scheitern.

Mit anderen Worten ist zu betonen, dass nur beständige Auseinandersetzungen mit Anderem und bislang Unbekanntem stete Prozesse der Hinterfragung des Geläufigen und der Erneuerung erlauben. Dass strikte Standardisierungen und die De-Pluralisierung wissenschaftlicher Forschung im Sinne eines Reduktionismus dem Kernverständnis der kulturwissenschaftlich-interkulturellen Linguistik wie unter dem Dach der Interkulturellen Germanistik an der Univer-

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sität Bayreuth entgegenstehen, liegt auf der Hand. Hinweise auf eine drohende Sackgasse, in die uniformierte Forschungs- und Bildungssysteme führen können, gibt es sehr wohl, z.B. seitens der großen nationalen Forschungsrichtungen in Deutschland (wie der DFG) und in der Schweiz. Hier wird manchenorts für einen Richtungswechsel in Bildung und Forschung plädiert, um Wissen nicht nur ökonomisch, sondern gesellschaftlich verantwortlich verankern zu können (vgl. z.B. NZZ vom 05.04.2019).

Dass diese Stimmen wohl Gehör finden, aber wenig Folgen zeigen, kann meinem Eindruck nach daran liegen, dass es nur wenige Fachrichtungen gibt, die konzeptuell im von mir heute skizzierten Sinn für das stehen, was ich als ‚dritten Weg' verstehe: Das heißt für eine Wissenschaft, die *weder* der Einseitigkeit des Reduktionismus folgt *noch* der Verwässerung eines klar bestimmten Fragehorizonts. Zu diesen ‚Königsdisziplinen' gehören viele der Philologien, leider aber immer weniger die muttersprachliche Germanistik mit dem erwähnten Schisma.

Es gilt jedoch, das historisch Ferne und Nahe mit dem räumlich Fernen und Nahen in methodischer Hinsicht zu verknüpfen und in vielerlei konkreten Einzelprojekten insbesondere daran zu arbeiten, die deutsche Sprache als international bedeutende ‚Relaissprache', die Mehrsprachigkeitsforschung, die interkulturelle Philologie im oben skizzierten Sinn sowohl im deutsch- als auch nicht deutschsprachigen Raum weiter zu stärken.

3. Abschließende Bemerkungen

Ich komme auf den Titel meiner Ausführungen zurück und fasse meine Antwort auf die Frage, ob hier ein Weg von der Mehrsprachigkeit zur Weltbürgerschaft aufgezeigt werden kann, zusammen. Versteht man Weltbürgerschaft als uniforme Gesellschaft, deren Verständigung sich auf informationstechnische Kommunikationssysteme beschränkt und die am ehesten funktioniert, wenn semantische Vielfalt so weit wie nur irgend möglich reduziert wird, dann muss die Antwort lauten: Es gibt keinen Weg von der Mehrsprachigkeit zur Weltbürgerschaft – glücklicherweise.

Versteht man Weltbürgerschaft als kritisches Hinterfragen des Eigenen und Fremden, als dynamische Auseinandersetzung, als Vielfalt mit den damit einhergehenden Aufgaben wie der Konfliktbehandlung, Emotionalität und des Dialogs dann lautet die Antwort: Ja, und sogar ausschließlich die Mehrsprachigkeit kann zu recht verstandener Weltbürgerschaft führen.

Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik darf insofern zu Recht für sich in Anspruch nehmen, gut darauf vorbereitet zu sein, aktuellen wissenschaftlichen Maßstäben und Anforderungen gerecht zu werden, diese ihrerseits zu kontextualisieren und kritisch, auch (selbst-)kritisch zu reflektieren.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Literatur

Bernecker, Roland/Graetz, Ronald (Hg.; 2017): Global Citizenship. Perspektiven einer Weltgemeinschaft. Göttingen.

Roche, Jörg/Schiewer, Gesine Lenore (2017): Identitäten – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F.A. Oliver, Zehra Cirak, Akos Doma, Michael Stavaric. Tübingen.

Roche, Jörg/Schiewer, Gesine Lenore (2018a): Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F.A. Oliver und Akos Doma. Tübingen.

Roche, Jörg/Schiewer, Gesine Lenore (2018b): Lebenswelten – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren. Unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F.A. Oliver und Akos Doma. Tübingen.

Roche, Jörg/Schiewer, Gesine Lenore (2021): Unterrichtswelten – Dialoge im Deutschunterricht. Neue Perspektiven für Literaturvermittlung, Lesen und Schreiben. Mit Unterrichtskonzepten von José F.A. Oliver, Akos Doma, Lena Gorelik, Sudabeh Mohafez und Senthuran Varatharajah. Tübingen.

Weizsäcker, Carl Friedrich von (1963): „Sprache als Information". In: Bayerische Akademie der Künste (Hg.): Die Sprache. Darmstadt, S. 33-53.

https://doi.org/10.5771/9783987400872 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY