

Andrea Daase, Anna Mattfeldt (Hrsg.)

# **Mehrsprachigkeit im Widerspruch – (Un-)Doing linguistic and cultural differences**

Sprachliche Praktiken in der  
Migrationsgesellschaft

Beiträge zur Soziokulturellen Theorie  
der Sprachaneignung

Band 3

herausgegeben von  
Udo Ohm und Andrea Daase

Andrea Daase, Anna Mattfeldt (Hrsg.)

Mehrsprachigkeit im Widerspruch –  
(Un-)Doing linguistic and  
cultural differences

Sprachliche Praktiken in der  
Migrationsgesellschaft



Waxmann 2026  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

**Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, Band 3**

ISSN 2626-2622

Print-ISBN 978-3-8188-0076-5

E-Book-ISBN 978-3-8188-5076-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2026

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Andrea Daase und Anna Mattfeldt</i> Mehrsprachigkeit im Widerspruch (Un-)Doing linguistic and cultural differences. Einleitende Gedanken zu Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt . . . . .	7
<i>Thomas Stolz</i> Erkenntnis durch Widerspruch Was Sprachen müssen und was sie dürfen . . . . .	19
<i>Ingo H. Warnke</i> Postmigrantische Linguistik Henri Bergson, Édouard Glissant und Donna Haraway im Licht einer Linguistik als offene Wissenschaft und Wissenschaft des Offenen . . . . .	39
<i>Udo Ohm</i> Handeln, Wahrnehmen, Deuten und Wollen im Sachunterricht Erfahrungen artikulieren – Sprache ausbauen – Schüler*in werden. . . . .	55
<i>Andreas Jäger</i> Wie dachte und denkt man in Australien und Neuseeland über Mehrsprachigkeit? Zwei postkoloniale Räume im Vergleich . . . . .	89
<i>Valentina Crestani</i> Geschlechtersensible Sprache aus einer übersetzungswissenschaftlichen Perspektive Deutsche Leichte Sprache und <i>linguaggio facile italiano</i> in Südtirol . . . . .	113
<i>Sandra Ballweg</i> „We constantly mix languages – a bad habit I suppose.“ – die Diskussion familialer Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund einsprachiger Überzeugungen in den sozialen Medien. . . . .	137
<i>Anna Mattfeldt</i> Sprachenimages Ein korpuslinguistischer Zugang zu medial vermittelten Stereotypen von Einzelsprachen . . . . .	163
<i>Alisha M. B. Heinemann</i> Warum Sprache töten kann – zur Wirkweise gewaltvoller Diskurse am Beispiel eines fünfstufigen Eskalationsmodells. . . . .	187

*M Knappik*

„Er muss reden!“

Widersprüche und Spannungen der Herstellung und Bearbeitung  
von Mehrsprachigkeit in monolingual geprägten Bildungssettings . . . . . 201

*Andrea Daase*

Mehrsprachigkeit als Ressource? Vom widersprüchlichen Umgang  
mit Mehrsprachigkeit in Schule und Lehrer\*innenbildung . . . . . 221

*Doris Pokitsch*

Schule als Normalisierungsinstanz

Ein normalisierungstheoretischer Blick auf sprachliche

Bildung (in) der Migrationsgesellschaft . . . . . 243

*Brigitta Busch*

Stimme, Körperbild und Sprachenporträt

Zur körperlichen Dimension des kommunikativen Repertoires . . . . . 261

*Judith Purkarthofer*

Sichtbarkeit von Familiensprachen und sprachliche Dynamiken

in mehrsprachigen Familien . . . . . 283

*Stephanie Bergmann, Astrid Buschmann-Göbels, Violetta Kozik-Rafii*

*und Christine Rodewald*

Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik

Praxisbeispiele aus dem Sprachenzentrum der Hochschulen

im Land Bremen (SZHB) . . . . . 301

Autor\*innen . . . . . 323

## Mehrsprachigkeit im Widerspruch

### *(Un-)Doing linguistic and cultural differences. Einleitende Gedanken zu Praktiken im Umgang mit sprachlicher Vielfalt<sup>1</sup>*

#### Mehrsprachigkeit und Widerspruch

Die Fähigkeit zur Sprache, wie sie in der Natur des Menschen liegt, ist auch eine Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit (Maas 2008: 31). Selbst in vermeintlich monolingualen Kontexten und in scheinbar monolingualen Biografien entwickelt sich in Korrelation zur zunehmenden Erschließung sozialer Handlungsräume und der in ihnen entstehenden Beziehungen ein jeweils spezifisch ausdifferenziertes Sprachvermögen, das in der Sprachwissenschaft mit Blick auf die funktionale Reichweite als Registervielfalt erfasst wird (Maas 2008: 41ff.; Ohm 2021: 11; Becker/Hundt 1998: 125) und – unter Hinzunahme/Berücksichtigung von Dialekten und Soziolekten – auch mit dem Begriff der *inneren Mehrsprachigkeit* bezeichnet wird (vgl. Wandruszka 1979). In dieser Registervielfalt, die unseren Alltag bestimmt, bildet sich neben der inneren auch die sogenannte äußere Mehrsprachigkeit ab. Das heute in der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik vorherrschende Konzept von Translanguaging macht keinen Unterschied zwischen Varietäten einer Sprache und verschiedenen Sprachen, da es nicht von „named languages“ (García/Kleyn 2016: 14) als klar voneinander abgrenzbaren Entitäten ausgeht, sondern diese vielmehr als soziale und politische Konstrukte ansieht. Als Ausgangspunkt werden die Merkmale des sprachlichen Repertoires von Individuen genommen (García/Kleyn 2016: 14f.) (siehe auch Daase in diesem Band). In Deutschland sind Diskurse zu Mehrsprachigkeit von Individuen (im Sinne von von ihnen nebeneinander benutzter Sprachen), insbesondere jene, die den Bildungsbereich betreffen, in der Regel mit Diskursen zu Migration verzahnt, was „vordisziplinär“, wie Maas (2008: 20) es nennt, „aus einem normativen Modell der Ausrichtung der sprachlichen auf die gesellschaftlichen (politischen) Verhältnisse am Selbstentwurf der modernen Nationalstaaten“ resultiert. Andererseits gehört Mehrsprachigkeit zur Normalität *in* unserer Gesellschaft und ist damit auch ein wesentliches Merkmal *von* unserer Gesellschaft.

Der Blick auf Mehrsprachigkeit erscheint dabei insgesamt widersprüchlich: Mehrsprachigkeit wird einerseits vielfach als Kompetenz eingefordert, etwa in vielen beruflichen Kontexten oder als Forderung des Europarates (2020), andererseits jedoch immer wieder als Sonderfall und Ausnahme, als eine Art Anormalität in einer monolingualen Gesellschaft (s. o.), bezeichnet, insbesondere in Bildungskontexten, aber auch im beruflichen Bereich. Je nach Ausprägung der Mehrsprachigkeit, je nach Kombination von Sprachen oder sprachlicher Varietäten und ihres jeweils zugeschriebenen Prestiges wie auch je nach Kontext wird Mehrsprachigkeit als Ressource oder als Herausforderung betrachtet (vgl. u. a. Fürstenau 2011; siehe auch Mattfeldt

<sup>1</sup> Für hilfreiche Rückmeldungen zu diesem Text danken wir Sarah Brommer, Chiara Gauer und Emre Almaci.

in diesem Band zum unterschiedlichen Image verschiedener Sprachen in Presstexten).

Zu dieser widersprüchlichen Einschätzung hat allerdings auch die Forschung beigetragen: Während man sich bis Mitte des 20. Jahrhunderts basierend auf empirischen Daten aus Intelligenztests vor allem in der Psychologie weitgehend einig war, dass sich Mehrsprachigkeit (damals noch v.a. als Zweisprachigkeit/Bilingualismus konzipiert) nachteilig auf die kognitive Entwicklung von Kindern auswirke, kam man im Anschluss zur gegenteiligen Erkenntnis, dass Zweisprachigkeit ein Vorteil für die Entwicklung exekutiver Funktionen<sup>2</sup> darstelle (Jansen et al. 2021: 2f.). Es ist somit davon auszugehen, dass solche vor- oder pseudowissenschaftlichen Sichtweisen auf Sprache(n), wie sie im letzten Absatz benannt wurden, auf Haltungen in einer Gesellschaft, aber auch auf wissenschaftliche Fragestellungen wie auch die Interpretation von Daten nachhaltigen Einfluss haben (Jansen et al. 2021: 4) und Diskurse langfristig prägen. Vor allem aber kann festgestellt werden, dass – so widersprüchlich die Forschungserkenntnisse auch sind – sowohl negative als auch positive Bewertungen auf dem Vergleich zwischen ein- und mehrsprachigen Individuen beruhen und damit „monolingualism as the default benchmark of comparison for bilingualism“ (de Houwer 2022: 12) darstellt. Zudem werden weitere Einflussfaktoren bei den Forschungssubjekten oft nicht ausreichend einbezogen, sodass es zu einer Verzerrung der Ergebnisse kommen und die Anlage solcher Studien zur Verbesserung von Mehrsprachigkeit beitragen kann. Trotz der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit weltweit den Normalfall darstellt, wird folglich ausgehend von einer nationalstaatlichen Sicht auf Sprache(n) nicht nur in gesellschaftspolitischen und Bildungsdiskursen, sondern auch in der Forschung oft noch von Monolingualität als Norm ausgegangen. Aus Sicht der gegenwärtigen Mehrsprachigkeits- und Fremd-/Zweitsprachenaneignungsforschung ergibt sich ein als problematisch perspektivierter Blick auf Mehrsprachigkeit und Zweitsprachenaneignung nicht aus der Mehrsprachigkeit an sich, sondern aus einer Gesellschaft, die sich monolingual versteht und auf Basis entsprechender Machtverhältnisse gerade in ihren Bildungsinstitutionen Monolingualität normativ setzt.

Sprache ist nie neutral, sondern immer auf komplexe Art und Weise mit den sozialen Bedingungen unseres Zusammenlebens verzahnt. Sie bildet das Soziale gleichermaßen ab, wie sie es auch konstituiert, fortschreibt und verändert. So ist Mehrsprachigkeit in sehr unterschiedliche und auch widersprüchliche Diskurse eingebunden, die sich entwickeln und verschiedene Haltungen und Einstellungen einer Gesellschaft spiegeln. Diese Widersprüchlichkeit ist nicht verwunderlich, da Widerspruch ein zentrales Element menschlicher Kommunikation darstellt. Von daher stellt die oft negative Konnotation oder auch Kritik, die bei der Zuschreibung von

2 Exekutive Funktionen oder auch kognitiven Kontrollfunktionen gelten als „Voraussetzung für logisches Denken und die Fähigkeit zum Problemlösen“ (Diamond 2016: 27) sowie zur Regulation der eigenen Emotionen – eine Kombination, die ihre Bedeutung für psychische Gesundheit wie auch von Bildungs- und beruflichem Erfolg unterstreicht (Diamond 2016: 27). Als zentrale exekutive Funktionen werden das *Arbeitsgedächtnis* (kurzzeitige Speicherung von Informationen, um mit diesen arbeiten zu können), die *Inhibition* (Unterdrückung spontaner Impulse und willentliche Aufmerksamkeitslenkung) und die *kognitive Flexibilität* (Wechseln des Aufmerksamkeitsfokus, Perspektivwechsel und Suche nach neuen Problemlösungsmöglichkeiten) gezählt, auf denen wiederum komplexere Funktionen aufbauen (Diamond 2016: 27; Kubesch 2016: 15).

Widersprüchlichkeit zu einer Aussage oder auch einer Person mitschwingt, vielmehr eine vereinfachte oder auch vereinfachende Sicht dar. Komplexe Sachverhalte tragen Widersprüchlichkeit als inhärentes Wesensmerkmal in sich, was sich nicht durch Vereinfachung eliminieren lässt. Das Medium und Artefakt Sprache ist – wie oben bereits angedeutet – immer mit den sozialen Kontexten, in denen es emergiert, ebenso verzahnt wie mit den sprachproduzierenden Akteur\*innen. Diese werden andererseits auch wieder durch Sprache als Mitglied einer Gemeinschaft angerufen (vgl. Althusser 1977; Butler 2013). So bedeutet z. B. die „Adressierung mit Zweitsprache [...] einerseits in irgendeiner Weise als soziales Wesen in der Gesellschaft anerkannt zu werden, andererseits bedeutet diese Anerkennung gleichzeitig aber auch, an den sozialen Rand positioniert zu werden“ (Miladinović 2016: 312). Sprache trägt durch diese vielfältigen Bezüge zu Kontexten und Akteuren Widersprüchlichkeit ebenso in sich, wie sie Widerspruch herstellen kann – Diskurs lässt sich somit ohne Widerspruch nicht denken (vgl. Warnke/Mattfeldt/Trochemowitz 2024). Insbesondere in unserer immer komplexer werdenden Welt, der Wünsche nach Einfachheit und Eindeutigkeit gegenüberstehen (vgl. Daase/Dobstadt/Mattfeldt 2025), stellt Widersprüchlichkeit ein Wesensmerkmal dar. Dies bedeutet aber nicht, dass Widersprüchen nicht auf den Grund gegangen und nach Möglichkeiten der Auflösung gesucht werden sollte.

## Differenzen herstellen, Differenzen abbauen

Ausgehend von einer Anbindung an die Forschungsverbundplattform *WOC (Worlds of Contradiction)* wollen wir uns genau dieser Widersprüchlichkeit widmen und interdisziplinär der Frage nachgehen, durch welche unterschiedlichen, mehr oder weniger offenen Praktiken diese hergestellt wird und was die Hinter- und Beweggründe sind. Dafür sind insbesondere unsere Bildungsinstitutionen in den Blick zu nehmen, stellen sie doch einen Mikrokosmos unserer Gesellschaft dar, in der Kinder und Jugendliche unterschiedliche Umgangsformen mit diversen Aspekten unseres Zusammenlebens und damit ebenso unterschiedlichen Ausprägungen von Sprachigkeit (Dorostkar 2014) erfahren können, wodurch Schule eine große Verantwortung innehat. Gleichwohl ist durch unzählige Studien, insbesondere in kulturwissenschaftlicher oder poststrukturalistischer Verortung, hinlänglich bekannt, dass Schule bzw. generell Bildungsinstitutionen selbst maßgeblich zur Hervorbringung von sprachlich und/oder kulturell Anderen im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen beitragen (u. a. Khakpour 2023: 14). Damit haben sie an dieser Widersprüchlichkeit einen erheblichen Anteil, nicht zuletzt durch ihren vielfach konstatierten monolingualen Habitus (Gogolin 1994), der ihrer sprachlich vielfältigen Schüler\*innenschaft nicht entspricht und damit eine Grundursache für den Widerspruch – und auch das (*un*)*doing difference* – ist (siehe u. a. die Beiträge von Knapik und Pokitsch in diesem Band). Gleichzeitig impliziert eine solche als *Othering* (vgl. Said 1978; Spivak 1985) bezeichnete Herstellung von Andersein, gekoppelt mit einem mehr oder weniger implizit negativ konnotierten Abweichen von einer vermeintlichen Normalität, immer auch die Nicht-Anerkennung der Individualität von

Menschen durch ihre homogenisierende Kategorisierung zu einer Gruppe. Ungeachtet der Tatsache, ob sie sich selbst dieser Gruppe zugehörig fühlen, werden sie dieser sprachlich zugeordnet und ihnen werden als (vermeintlichen) Gruppenmitgliedern (je nach dem Image der konkreten Sprache, vgl. Mattfeldt in diesem Band) negative Eigenschaften im Gegensatz zum positiven Vergleichshorizont zugeschrieben (Riegel 2016). In unterschiedlichen Konstellationen und immer abhängig vom Prestige der jeweiligen Erstsprachen wird dabei der – zugeschriebene oder tatsächlich vorhandene – sprachliche und/oder kulturelle Hintergrund als problematisch und abweichend vom als normativ gesetzten konstruiert, z. B. wenn zugewanderte Personen als ‚anders‘ konstituiert und damit distanziert von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft betrachtet werden.

Wir gehen davon aus, dass – in unserem Fall sprachliche und/oder kulturelle – Differenzen und dazugehörige Kategorien „nicht vorgängig oder ‚natürlich‘ vorhanden sind, sondern in Konstruktionsprozessen bzw. Interaktionen hergestellt, modifiziert oder neutralisiert werden“ (Walgenbach 2017: 587). Zudem beziehen wir uns auf die auf Aristoteles zurückgehende Unterscheidung zwischen Praxis und Poiesis: Wir gehen also über die mit Poiesis angesprochene Ebene von ziel- und zweckgerichteten Handlungen einzelner Individuen hinaus auf die Ebene der sozialen Praxis, der auch eine welterzeugende und transformierende Qualität zugeschrieben wird (Schmidt 2017: 335). Unter Praxis verstehen wir den „kontingenten Ablauf aller möglichen Lebenstätigkeit (Alkemeyer/Buschmann 2015: 271), der sich durch eine Verkettung von Praktiken, der „kleinste[n] Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003: 290) konstituiert. Damit sind „typisierte, historisch und sozial formatierte und somit unterscheidbare Bündel verbaler und nonverbaler Aktivitäten“ (Alkemeyer/Buschmann 2015: 271) gemeint, die in den dazugehörigen Kontexten als solche gelesen, also verstanden und eingeordnet werden können. Der mahnende Blick einer Lehrperson zu zwei Schüler\*innen, die sich im Matheunterricht in einer Bremer Schule in einer anderen Sprache als Deutsch zu ihrem Verständnis der Aufgabenstellung austauschen, kann zum Verstummen der Schüler\*innen in diesem Moment oder zum Wechsel ins Deutsche führen. Ein solcher Blick – oder auch das namentliche Aufrufen der Schüler\*innen mit oder auch ohne entsprechenden Hinweis – gehört zusammen mit anderen sozialen Praktiken zur sozialen Praxis des Deutschgebots, die immer noch an vielen Schulen im amtlich deutschsprachigen Raum existiert (vgl. Dirim/Perner 2012; Bjeđać/Pokitsch 2025) und in die die Kinder einsozialisiert werden. Um der Aufforderung dieses Blicks in dieser Situation entsprechen zu können, müssen die Kinder ihn mit dem entsprechenden impliziten Wissen verbinden. Mit ihrer Reaktion tragen sie dann zu Aufrechterhaltung der Praxis des Deutschgebots in dieser Schule bei, womit die interaktive Herstellung, Beibehaltung oder ggf. auch Veränderung sozialer Praktiken verdeutlicht wird. Gleichzeitig manifestiert sich in dieser Praxis die Ungleichbehandlung von Schüler\*innen unterschiedlicher Erst- und Familiensprachen und die Verbesonderung mehrsprachig aufgewachsener Schüler\*innen. Anhand dieses Beispiels wird zudem deutlich, dass wir uns nicht allein auf *sprachliche* Praktiken beziehen, sondern Materialität und Körperlichkeit in diesem Verständnis konstitutiv für das Verständnis von Praktiken sind, wie Schatzki (1996: 89) mit seiner Einordnung als „nexus of doings and sayings“ verdeutlicht.

Auch wenn die Beiträge in diesem Band vor allem auf *doing difference* und *undoing difference* im Kontext von Mehrsprachigkeit eingehen und Perspektiven aus diesem Diskurs diskutieren, sind Differenzherstellungen und -nivellierungen sprachlich konstituierte Phänomene, die sich weit über Diskurse um Mehrsprachigkeit hinaus zeigen und die auch außerhalb dieser Diskurse schon lange diskutiert werden. Auch in anderen agonal geführten Diskursen finden sich mit vergleichbarer Wirkung performative Abgrenzungen von anderen Positionen und Gruppen ebenso wie explizites performatives Herstellen von Gemeinsamkeiten. Daher möchten wir mit dem Fokus auf (*un-*)*doing difference* trotz des thematischen Fokus auf Mehrsprachigkeit auch Impulse aus anderen Diskursen, die im weitesten Sinne Verhalten, Kommunikation und die Herstellung und Performativität von (Gruppen-)Identität aufgreifen. Ein Beispiel wären etwa Differenzherstellungen im Kontext von Gender: West und Zimmerman (1987) betrachten diese Performativität von Geschlechtsunterschieden in Hinblick auf kulturell Männern und Frauen zugeschriebenen Verhaltensweisen in ihren Ausführungen zu *doing gender*. In bestimmten Situationen wird Gender mit sprachlichen und anderen Mitteln relevant gesetzt und es wird mit konkreten Strategien (z. B. Kleidung, Stimmlage, explizite Formulierungen wie „ich als Frau/Mann“) eine Differenz aufgezeigt. Wie dies geschieht, hat auch mit den Möglichkeiten, die ein Sprachsystem dafür bietet, zu tun: In verschiedenen Sprachsystemen stehen für solch einen Umgang mit Gender und Differenzierung unterschiedliche sprachliche Verfahren zur Verfügung, wie dies z. B. Crestani in ihrem Beitrag (in diesem Band) untersucht. Hirschauer (1994) stellt diesem *doing gender* die Vorstellung des *undoing gender* als Konzept gegenüber, denn nicht immer seien geschlechtsbezogene Unterscheidungen relevant bzw. sei Gender überhaupt von Bedeutung:

Ohne eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz, die aus Gelegenheiten situative Wirklichkeiten macht, ereignet sich eher ein praktiziertes ‚Absehen‘ von ihr, eine Art *soziales Vergessen*, durch die sich die Charakterisierung von Geschlecht als ‚seen but unnoticed feature‘ von Situationen verschiebt: nicht von etwas Notiz zu nehmen, ist selbst eine konstruktive Leistung. Ich schlage vor, sie ‚*undoing gender*‘ zu nennen. (Hirschauer 1994: 678, Hervorh. i. Orig.)

Beide Begrifflichkeiten – *doing* und *undoing* eines Merkmals – lassen sich für uns auf das Relevantsetzen und Nivellieren anderer Kategorien, anhand derer Menschen kategorisiert und klassifiziert werden (wie Alter oder Herkunft) beziehen: Teils werden Kategorienzugehörigkeiten (etwa als Sprecher\*in einer Sprache) als Abgrenzung zu anderen Personen (etwa den Nicht-Sprecher\*innen dieser Sprache) performativ etabliert, teils werden sie nivelliert (mit all den damit im Zusammenhang stehenden Begleiterscheinungen) und treten nicht in Erscheinung (oder werden bewusst abgebaut). Ohm (in diesem Band) diskutiert spezifisch das Stichwort *undoing linguistic differences* des Bandtitels hinsichtlich seiner Konsequenzen für mehrsprachige Klassen und seiner verschiedenen möglichen Bedeutungen: So kann dies bedeuten, dass diese Unterschiede an Relevanz verlieren und Benachteiligungen durch unterschiedliche Sprachstände kompensiert werden, andererseits kann *undoing linguistic differences* auch bedeuten, den Blick auf individuelles Sprachvermögen und mögliche Schwierigkeiten zu verlieren. Mit Praktiken wie dem erwähnten mahnden Blick

der Lehrerin zu Kindern, die eine andere Sprache als das Deutsche im Unterricht verwenden, wird Differenz erzeugt; die Nutzung des mehrsprachigen Sprachrepertoires durch die Kinder wird als Basis für ein *doing difference* verwendet.

Grenzziehungen zwischen Kategorien bzw. sprachliche Ausgrenzungen von Menschen können sich dabei noch drastischer gestalten, wenn Personen sogar die Zugehörigkeit zur Kategorie *Mensch* abgesprochen wird: So werden teils etwa in Formen von *Hate Speech* Menschen mit Tieren gleichgesetzt, wodurch ihnen damit in einer anthropozentrisch geprägten Welt ein nicht gleichberechtigter Status zugesprochen wird (wenn z. B. queere Menschen in anonymen Onlineportalen als „Ungeziefer“ diffamiert werden und ihnen die Menschlichkeit abgesprochen wird, vgl. Mathias 2022). Das Absprechen von Gleichartigkeit im Hinblick auf den Humanstatus an sich kann damit bis hin zur Legitimierung von Gewalt gehen. Diese sprachlichen Strategien lassen sich in verschiedenen Diskursen beobachten – und auch in solchen, die das Sammelbandthema der Mehrsprachigkeit berühren. Denn besonders greifbar wird diese bedenkliche Form des *doing difference* als „Binnendifferenzierung des Menschen“ (Dizdar et al. 2021: 9) in Gruppen, die als anders und weniger wert dargestellt werden, in rassistischem Sprachgebrauch. Dass dieser selbst die Tötung von Mitmenschen legitimieren kann, zeigt der Beitrag von Heinemann (in diesem Band).

## Grenzziehungen und die Verantwortung der Sozial- und Geisteswissenschaften

Dem vorliegenden Band könnte man vorwerfen, dass wir mit unserem Titel und der Bearbeitung dieses Themas aus disziplinären Kontexten heraus ebenfalls zu dem beschriebenen Spannungsverhältnis und damit zur Aufrechterhaltung von Widersprüchen beitragen, wie Ohm (in diesem Band) zum Ende seines Beitrags konstatiert. Wir wollen jedoch gerade durch die Kombination unterschiedlicher Perspektiven unter dem Stichwort (*un*)*doing difference* aus verschiedenen Warten auf das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit blicken. Der Bezug zu Sprache eint die verschiedenen Herangehensweisen; die Differenzen in der Annäherung an das Thema erscheinen uns weniger als Kontraste denn als inspirierende und willkommene Ergänzungen.

Wir heben diese Bereicherung durch unterschiedlichen Perspektiven auch deshalb hervor, weil auch der Welt der Wissenschaft ein *doing difference* nicht fremd ist, womit nicht nur ein Abgrenzen im sogenannten Elfenbeinturm von einer nicht-akademischen Öffentlichkeit und ein Habitus, der auch einschüchternd wirken mag, gemeint ist. Selbst der genuin wissenschaftliche Blick kann eine Trennung verstärken, etwa durch die Organisation in immer kleiner verästelte Bindestrich-Disziplinen. Dies kann zum Erkenntnisgewinn beitragen, gerade durch in der Community geprägte Konzepte und Sprachmuster. Gleichzeitig ist die Abgrenzung gegenüber anderen Ausprägungen der eigenen Disziplin jedoch etwas, was Gatekeeping verstärkt bzw. dazu führen kann, dass Forschung zu anderen Schwerpunkten als unwichtig wahrgenommen (oder im schlimmsten Fall gar nicht rezipiert) wird, unter der Annahme, die andere Subdisziplin mache doch etwas ganz anderes. So erfolgen Abgrenzungen von „*der Sprachwissenschaft*“ oder „*der DaZ-Forschung*“, teils ohne

fachinterne Diskussionen, Gegenstände und Forschungsmethoden überhaupt wirklich zu kennen. Auch uns als Herausgeberinnen des Bandes aus Zweitsprachaneignungsforschung bzw. deutscher Sprachwissenschaft ist dies nicht völlig fremd – umso positiver überrascht waren wir von der Bereicherung, die die jeweils andere Perspektive mit sich brachte und die uns zu diesem gemeinsamen Band geführt hat.

Wir befinden uns in einer Zeit, in der scheinbar Trennendes in Politik und Gesellschaft immer stärker hervorgehoben wird, einzelne Menschen, Gruppen und Gesellschaften bzw. Staaten vermehrt nur auf sich schauen und das eigene Wohl und Fortkommen derart ins Zentrum stellen, dass alle anderen entweder nicht mehr wahrgenommen oder als Gegner gesehen werden, was zu einer zunehmenden Polarisierung der Gesellschaft führt. Angesichts solch bedenklicher Entwicklungen sehen wir es als Aufgabe oder auch als Verantwortung der Geisteswissenschaften, insbesondere auch der Sprach- in Verbindung mit Erziehungs- und Bildungswissenschaften, besonders in der aktuellen Zeit vermehrt auf Vereinendes und Gemeinsames, statt auf das Trennende der Disziplinen zu verweisen – ohne aber bestehende und wichtige Unterschiede und auch Differenzen oder Widersprüche zu ignorieren.

Durch die vermehrte Nutzung sozialer Netzwerke und Plattformen in der Pandemie (vgl. Faas et al. 2022), die nach deren Abebben nicht mehr zurückgefahren wurde, und die dort zu beobachtende geringere Hemmschwelle, auch beleidigende oder diffamierende Inhalte gegenüber anderen zu teilen (vgl. u. a. Landesinstitut für Medien NRW 2024), werden Unterschiede vermehrt hergestellt. Es steigt die Gefahr, Menschen als anders und damit nicht dazugehörig zu markieren – wobei auch diese Entwicklungen wieder widersprüchlich sein können: So ist z. B. immer deutlicher zu beobachten, dass einerseits auf die Fluidität – und damit eben auch ein geringerer Fokus auf binäre Verhältnisse und damit *doing difference* – z. B. von Geschlechtern hingewiesen wird, sich andererseits aber auch Erstlesebücher ganz dezidiert an *Jungen* oder *Mädchen* richten und damit Gender wieder (neu) hergestellt wird. Auch in Sozialen Medien ist „das Doing Gender [...] überwiegend geschlechterstereotyp geprägt“ (Götz/Prommer 2020: 67). Damit wird deutlich, wie wichtig die Thematisierung von Widersprüchen und die bewusste oder unbeabsichtigte Herstellung von Anderssein ist. Den Geistes- und insbesondere den Sprachwissenschaften kommt dabei eine entscheidende Rolle und Verantwortung zu, die wir bereits im Miteinander umsetzen sollten.

## Überblick über den Band

Der vorliegende Band versammelt Texte, die vor allem aus zwei thematischen Ringvorlesungen an der Universität Bremen hervorgegangen sind, die sich in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und aus jeweils verschiedenen Disziplinen heraus mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben. Verortet waren diese Ringvorlesungen in dem Lab *Mehrsprachigkeiten im Widerspruch – Widersprüchliche Perspektiven auf und Kategorisierungen von Mehrsprachigkeit*, das sich im Rahmen der Bremer interdisziplinären und kollaborativen Forschungsplattform *Worlds of Contradiction* (WOC), die Geistes-, Kultur-, Sozial-, Rechts- und Erziehungswissenschaften umfasst, ent-

wickelt hat. In dieser Forschungsplattform findet, wie der Name bereits verrät, auch unser Interesse an Widersprüchlichem im Kontext von Sprache und Mehrsprachigkeit Raum.

Auch wenn es in der Natur der Dinge liegt, aus Sammelbänden oft nur einige wenige für die eigenen Belange offensichtlich interessante Texte zu lesen oder auch nur einen bestimmten herauszugreifen, laden wir insbesondere bei diesem Band dazu ein, sich bewusst über den eigenen disziplinären und auch fachlichen Tellerrand hinaus zu bewegen und zu lesen. Wir regen hier ausdrücklich (mit Blick auf ein *undoing difference*) zur Auseinandersetzung mit zunächst ungewohnteren Perspektiven an.

Eröffnet wird der Band von **Thomas Stolz**, der in *Erkenntnis durch Widerspruch. Was Sprachen müssen und was sie dürfen* auf Basis empirischer Daten aus vier Einzelsprachen darlegt, dass Widerspruch nicht nur in der gewählten Methodologie angelegt, sondern auch im zugrunde gelegten Modell impliziert sein kann. Dafür setzt er Konstrukte, die auf der Basis von Axiomen des kanonischen Ansatzes in der Sprachtypologie gebildet werden können, miteinander in Beziehung.

Vor dem Hintergrund allgemeiner Fragen an sprachwissenschaftliche Positionierungen zu Migration skizziert **Ingo H. Warnke** in seinem Beitrag *Postmigrantische Linguistik. Henri Bergson, Édouard Glissant und Donna Haraway im Licht einer Linguistik als offene Wissenschaft und Wissenschaft des Offenen* eine Linguistik der Beziehungen. Als zentral dafür sieht er die Beschäftigung mit der Bedeutung von Intuition und zieht einen Bezug zu *Otherness*. Linguistik solle sowohl sich selbst mit ihren Routinen fremd werden als auch immer wieder auf Gesellschaft neu responsiv reagieren.

In seinem Beitrag *Handeln, Wahrnehmen, Deuten und Wollen im Sachunterricht. Erfahrungen artikulieren – Sprache ausbauen – Schüler\*in werden* analysiert **Udo Ohm** den Zugang zu fachlichen Wissens- und Denkstrukturen von Schüler\*innen im Sachunterricht im Rahmen ihres Sprachausbaus – ein Prozess, den er aus einer soziokulturellen und pragmatistischen Perspektive zugleich als Prozess sozialer Selbstregulation und der Re-Formierung als Person skizziert. Dabei zeigt er Zumutungen und Widersprüche der sprachlichen wie auch der Persönlichkeitsentwicklung auf.

**Andreas Jäger** betrachtet in seinem Beitrag *Wie dachte und denkt man in Australien und Neuseeland über Mehrsprachigkeit? Zwei postkoloniale Räume im Vergleich* mehrsprachige Gesellschaften mit Blick darauf, wie sich Kolonialgeschichte, aber auch aktuelle Veränderungen auf Sprachgebrauch auswirken. Er zeigt dabei auch widersprüchliche Einstellungen und Emotionen der Sprecher\*innen von Minderheitensprachen gegenüber dem Englischen als Majoritätssprache auf.

In ihrem Beitrag *Geschlechtersensible Sprache aus einer übersetzungswissenschaftlichen Perspektive: Deutsche Leichte Sprache und linguaggio facile italiano in Südtirol* betrachtet **Valentina Crestani** sprachliche Strategien zu geschlechtersensiblen Bezeichnungen in deutschen und italienischen Texten, die in Leichter Sprache bzw. linguaggio facile verfasst sind. Wie mit möglichen Hürden nicht zuletzt bei der Verwendung von auf Binarität ausgerichteten Sprachsystemen umgegangen wird, zeigt Crestani anhand zahlreicher Beispiele.

In ihrem Beitrag *„We constantly mix languages – a bad habit I suppose.“ – die Diskussion familialer Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund einsprachiger Überzeugungen in den sozialen Medien* beschäftigt sich **Sandra Ballweg** mit dem Verständnis

von Mehrsprachigkeit in Ratgeberliteratur, Blogs und Beratungsangeboten sowie den dazugehörigen Diskussionen im digitalen Raum. Ihre Studie, die der Situational Analysis-Methodologie nach Clarke folgt, zeigt, dass die Vorstellungen von Mehrsprachigkeit häufig auf einer monolingualen Normvorstellung basieren, was zu Widersprüchlichkeiten und Spannungen führt.

Aus einer diskurs- bzw. korpuslinguistischen Perspektive heraus untersucht *Anna Mattfeldt* in *Sprachenimages. Ein korpuslinguistischer Zugang zu medial vermittelten Stereotypen von Einzelsprachen* das medial konstituierte Image, das Sprachen zugeschrieben wird. Dabei wird deutlich, welche Stereotype teils implizit, teils explizit nicht nur mit den untersuchten Einzelsprachen, sondern auch ihren Sprecher\*innen-gruppen verbunden werden. Es zeigen sich dabei Muster, aber auch Widersprüchlichkeiten bei der Konstituierung von Sprachen (hier untersucht anhand des Englischen, Französischen, Türkischen und Arabischen).

*Alisha M. B. Heinemann* fragt in ihrem Beitrag *Warum Sprache töten kann – zur Wirkweise gewaltvoller Diskurse am Beispiel eines fünfstufigen Eskalationsmodells*, welchen Beitrag Sprache zum Töten von Menschen leistet bzw. wie Töten diskursiv ermöglicht wird. Dafür stellt sie Überlegungen zu einem fünfstufigen Eskalationsmodell vor. Dieses soll zu einem besseren Verständnis der diskursiven Strategien beitragen, die durch Ideologien der Ungleichwertigkeit geprägt sind, und damit letztendlich helfen, demokratische Verhältnisse in Bildungsräumen zu gestalten und zu schützen.

In „*Er muss reden!*“ *Widersprüche und Spannungen der Herstellung und Bearbeitung von Mehrsprachigkeit in monolingual geprägten Bildungssettings* setzt sich *M Knappik* mit dem aktuell vielfach geforderten sogenannten Einbezug von Mehrsprachigkeit in monolingual geprägten Bildungssettings auseinander. Aus einer praxeologischen Perspektive und anhand einer Interpretation ethnografischer Daten aus einer Grundschulklasse zeigt Knappik, wie Mehrsprachigkeit im Vollzug von Praxis gemeinsam hergestellt und bearbeitet wird und wie dabei entstehende Widersprüche und Spannungen begrifflich gefasst werden können.

*Andrea Daase* zeigt in *Mehrsprachigkeit als Ressource? Vom widersprüchlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schule und Lehrer\*innenbildung*, dass das vielbeschworene Credo von Mehrsprachigkeit als Ressource in der Institution Schule in der aktuellen Lesart und ihrer Umsetzung zumindest in Teilen eine Fortschreibung einer normativ gesetzten Monolingualität auf Basis eines verdinglichten und funktionalen Sprachverständnis darstellt. Dabei stellt sie einen Zusammenhang mit der Verkürzung von Bildungsprozessen auf ökonomisch-funktionalen Pragmatismus her.

*Doris Pokitsch* diskutiert in ihrem Beitrag *Schule als Normalisierungsinstanz. Ein normalisierungstheoretischer Blick auf sprachliche Bildung (in) der Migrationsgesellschaft* die Konstruktion des Normalen im Kontext sprachlicher Bildung. Basierend auf Ergebnissen einer empirischen Studie aus der Subjektivierungsforschung zeigt sie, wie sich Normalitätsvorstellungen auf sprachbezogene Selbst- und Fremdbilder von Schüler\*innen auswirken und zieht daraus Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung. Sie plädiert in diesem Rahmen für die Sichtbarmachung sprachliche Normalitätskonstruktionen sowie für eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit deren Grenzziehungen.

Warum Personen nicht in jeder Situation auf ihr vollständiges Sprachenrepertoire zurückgreifen können, diskutiert **Brigitta Busch** in ihrem Text *Stimme, Körperbild und Sprachenporträt: zur körperlichen Dimension des kommunikativen Repertoires*. Darin wird deutlich, dass es sich dabei nur scheinbar um einen Widerspruch handelt, sondern körperlich-emotionale Dimensionen von Spracherleben eine wichtige Rolle spielen. Mithilfe des Konzepts des Körperbildes lassen sich Relationen zwischen Kommunikation und dem Erleben des eigenen Selbst erklären.

Anhand von biographischen Erzählungen mehrsprachiger Personen fragt **Judith Purkarthofer** in *Sichtbarkeit von Familiensprachen und sprachliche Dynamiken in mehrsprachigen Familien*, wie sich sprachliche Dynamiken in Familien entwickeln und wir vom Blick auf Familien über uns selbst und unsere Bildungseinrichtungen lernen können. Diese Einblicke werden genutzt, um der Frage nachzugehen, in welcher Weise sich Bildungsinstitutionen die Mehrsprachigkeit in Familien zunutze machen können, um Kindern und Eltern möglichst adäquat zu begegnen.

**Stephanie Bergmann, Astrid Buschmann-Göbels, Violetta Kozik-Rafi** und **Christine Rodewald** stellen in ihrem Beitrag *Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik – Praxisbeispiele aus dem Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (SZHB)* theoretische Erkenntnisse zu mehrsprachigen Ansätzen im Sprachunterricht vor. Im Anschluss diskutieren sie konkrete Beispiele aus Sprachkursen und zeigen dabei, wie theoretische Ansätze und Mehrsprachigkeitskonzepte (wie das des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens GER) praktisch umgesetzt werden können.

Wir bedanken uns bei allen Autor\*innen, die mit ihren Beiträgen diesen Band zu einer – wie wir finden – ganz wunderbaren Textsammlung zu dieser Thematik gemacht haben. Ebenso bedanken wir uns bei den Studierenden und Kolleg\*innen, die den Ringvorlesungen beigewohnt und mit ihren Nachfragen zu deren Gelingen beigetragen haben. Unser Dank gilt zudem unseren studentischen Hilfskräften Gesahleh Nayebzadeh Gilani und Marje Erasmī, die mit scharfem Blick und absoluter Detailtreue die Texte lektoriert haben. Nicht zuletzt bedanken wir uns bei WOC für die Finanzierung dieses Sammelbandes und die Unterstützung der Ringvorlesungen sowie bei Alexandra Wilken vom Waxmann Verlag für die hervorragende Betreuung.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2017): Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: Rieder-Ladich, Markus & Grabau, Christian (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 271–297.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Becker, Andrea & Hundt, Markus (1998): Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann, Ludger, Kalverkämper, Hartig & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen* (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 14.1). Berlin/New York: Routledge, 118–133.

- Bjegač, Vesna & Pokitsch, Doris (2025): „Die Schulen sind Deutsch.“ Sprachbezogene Diskurse und Diskriminierung in der Schule. In: *Digitale Lehr-Lern-Bausteine Deutsch als Zweitsprache DLLB DaZ*. Bd. 2. <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.125559>
- Butler, Judith (2013): *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Daase, Andrea, Dobstadt, Michael & Mattfeldt, Anna (2025): Mehrdeutigkeiten in Texten erkennen und didaktisch nutzen im Kontext DaZ/DaF. In: Brommer, Sarah (Hrsg.): *Text Talks. Gespräche über Text(e) und Textlinguistik* (Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 24). Tübingen: Narr Francke Attempto, 29–71.
- De Houwer, Annick (2022): The danger of bilingual–monolingual comparisons in applied psycholinguistic research. In: *Applied Psycholinguistics* 44 (3), 343–357. <https://doi.org/10.1017/S014271642200042X>
- Diamond, Adele (2016): Biologische und soziale Einflüsse auf kognitive Kontrollprozess, die vom präfrontalen Kontext abhängen. In: Kubesch, Sabine (Hrsg.): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Bern: Hogrefe, 27–55.
- Dirim, İnci & Perner, Kevin (2012): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Spannungsfelder der Lehrerbildung. Beiträge zu einer Reformdebatte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 109–125.
- Dizdar, Dilek, Hirschauer, Stefan, Paulmann, Johannes & Schabacher, Gabriele (2021): Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und transdisziplinäre Anschlüsse. In: Dizdar, Dilek, Hirschauer, Stefan, Paulmann, Johannes & Schabacher, Gabriele (Hrsg.): *Humandifferenzierung. Disziplinäre Perspektiven und empirische Sondierungen*. Weilerswist: Velbrück, 7–31.
- Dorostkar, Niku (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs (Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur Angewandten Linguistik, Bd. 3). Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.
- Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.
- Faas, Thorsten, Bibu, Teodora, Joly, Philippe, Lipski, Petra & Schieferdecker, David (2011): Soziale Netzwerke und die Pandemie. Wer hat welche sozialen Medien genutzt, um sich über die Pandemie zu informieren? In: *RAPID-COVID Policy Brief 2*. Online verfügbar unter: [https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/36577/RAPID-COVID\\_2022-10\\_Soziale\\_Netzwerke\\_und\\_die\\_Pandemie.pdf](https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/36577/RAPID-COVID_2022-10_Soziale_Netzwerke_und_die_Pandemie.pdf) (18.06.2025).
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.): *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York, London: Routledge, 9–33.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Götz, Maya & Prommer, Elizabeth (2020): *Geschlechterstereotype und Soziale Medien Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/227380/f33b023d7b5496e7b4b5b-77c4cfac9f7/goetz-maya-prommer-elizabeth-geschlechterstereotype-und-soziale-medien-data.pdf> (18.06.2025).

- Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie* 46, 668–691.
- Jansen, Silke, Higuera del Moral, Sonja, Barzen, Jessica Stefanie, Reimann, Pia & Opolka, Markus (2021): *Demystifying Bilingualism. How Metaphor Guides Research towards Mythification*. London: Palgrave Macmillan.
- Khakpour, Natascha (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kubesch, Sabine (2016): Vorwort. In: Kubesch, Sabine (Hrsg.): *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Bern: Hogrefe, 9–17.
- Landesinstitut für Medien NRW (2024): *Hate Speech. FORSA-Studie 2024. Zentrale Untersuchungsergebnisse*. Online verfügbar unter: [https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Forschung/forsa\\_Hassrede/LFMNRW\\_Hatespeech\\_forsa\\_2024.pdf](https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/user_upload/Forschung/forsa_Hassrede/LFMNRW_Hatespeech_forsa_2024.pdf) (12.05.2025).
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. In: *IMIS-Schriften* 15. Göttingen: V&R unipress.
- Mathias, E.A. (2022): Tiermetaphern zur Diffamierung queerer Menschen. Beispiele gruppenbezogener Hasssprache in YouTube-Kommentaren. In: Lind, Miriam (Hrsg.): *Mensch – Tier – Maschine. Sprachliche Grenzen an und jenseits der Außengrenze des Humanen*. Bielefeld: transcript, 149–162.
- Miladinović, Dragan (2016): Bildungsgerechtigkeit – der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In: Wegner, Anke & Dirim, İnci (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich, 303–316.
- Ohm, Udo (2021): Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. Perspektiven für Demokratiebildung im Fach Deutsch als Zweitsprache. In: *PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung (PFLB)* 3 (3), 8–22.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Robert (2017): Praxistheorie. In: Gugutzer, Robert, Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 335–344.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1985): The Rani of Sirmur: An essay in reading the archives. In: *History and Theory* 24 (3), 247–272.
- Walgenbach, Katharina (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer, Martin K.W. (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 587–605.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Warnke, Ingo H., Mattfeldt, Anna & Trochemowitz, Jonas (2024): Diskurs ist Widerspruch. In: *Aptum* 20 (1) (Themenheft Widersprüche), 5–12.
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society* 1 (2), 125–151.

Thomas Stolz

# Erkenntnis durch Widerspruch

## Was Sprachen müssen und was sie dürfen

Anhand der Konfrontation von Konstrukten, die auf der Basis von Axiomen des kanonischen Ansatzes in der Sprachtypologie gebildet werden können, wird mit empirischen Daten aus einer überschaubaren Zahl von Einzelsprachen (Babungo, Französisch, Walisisch und Yukatekisch) dargelegt, dass Widerspruch nicht nur in der gewählten Methodologie angelegt, sondern vom Modell auch gewollt sein kann. Durch schematische Anwendung der Prinzipien der Eins-zu-eins-Zuordnung von Form und Funktion und der paradigmatischen Vollständigkeit werden Idealstrukturen ermittelt, zu denen empirisch belegte Realisierungsformen in Beziehung gesetzt werden, um die Toleranzschwelle bezüglich nicht kanonischer Phänomene in den Sprachen der Welt bestimmen zu können. Besondere Aufmerksamkeit wird in diesem Beitrag dem Suppletivismus und der Nullmarkierung gewidmet.

**Schlagwörter:** Widerspruch, Systemlinguistik, Kanon, räumliche Relationen, Sprachvergleich

## 1 Einleitung

In diesem Beitrag liegt das Hauptaugenmerk auf nur einer der beiden zentralen Begrifflichkeiten des Bandtitels und zwar auf der des Widerspruchs. Warnke/Acke (2018) stellen Überlegungen dazu an, inwiefern Widerspruch als sprachwissenschaftliches Objekt verstanden werden kann, wobei es zentral um sprachliche Widerspruchshandlungen geht. Die Frage hingegen, der ich hier nachgehe, lautet, inwiefern es möglich ist, Widerspruch auch auf genuin systemlinguistische Kontexte (d. h. auf empirische Fakten und ihre Analysen) in fachwissenschaftlich fruchtbarer Weise anzuwenden. Es ist möglich und sinnvoll, bezüglich des Themas Widerspruch auf rein theoretischer Grundlage in sprachphilosophischer Manier abstrakt und deduktiv einen Diskurs zu führen. Mein eigener Zugang zu jeglicher sprachwissenschaftlichen Fragestellung ist hingegen stärker induktiv-empirisch. Daher nehme ich im weiteren stets Bezug auf Sprachbeispiele, damit verständlich wird, in welchem Sinne sprachliche Strukturen und/oder die von ihnen erfüllten Funktionen überhaupt widersprechen können und was das eigentlich ist, dem widersprochen wird.

Wegen der Umfangsbeschränkungen greife ich auf Daten aus wenigen Sprachen zurück, die für diesen Beitrag ausgewählt wurden, weil sich an ihren Strukturen bestimmte Widersprüchlichkeiten gut erkennen lassen. Zu diesen Sprachen gehört das Walisische (Indo-Europäisch, Keltisch), dessen Verbalmorphologie einen strukturellen Widerspruch reflektiert, der wegen seiner crosslinguistischen Häufigkeit auch als sprachliche Allerweltserscheinung bezeichnet werden könnte. Um den Einstieg in die Materie zu erleichtern, ist es hilfreich, kurz die Sprachdaten in Tabelle 1 zu evaluieren, wo die Präsensformen des Verbs *bod* ‚sein‘ in Verbindung mit den postverbalen

Subjektpronomina präsentiert werden. Grauschattierung und Fettdruck heben für die weitere Diskussion relevante Teile des Paradigmas hervor.

Tabelle 1: Präsensliches Paradigma von *bod* ‚sein‘ (Lewis 2003: 45)

Person	Numerus			
	Singular		Plural	
	Verb	Pronomen	Verb	Pronomen
1	<i>rwyf</i>	<i>(f)i</i>	<i>rydym</i>	<i>ni</i>
2	<i>rwyt</i>	<i>ti</i>	<i>rydych</i>	<i>chi</i>
3	<b><i>mae</i></b>	<i>(f)o ~ e(f) ~ fe</i>	<i>hi</i>	<b><i>maen(t)</i></b> <i>nhw</i>
Genus		maskulin	feminin	

Die große Variation, die im walisischen Diasystem zur Konkurrenz von zahlreichen Alternativformen in den Verbparadigmen führt<sup>1</sup>, kann hier getrost übergangen werden. Wichtig ist zunächst die Feststellung, dass das Verb *bod* ‚sein‘ im Präsens für jede Person (in Subjektfunktion) und in beiden Numeri eine distinkte Wortform aufweist. Das heißt, dass jede Zelle des Paradigmas individuell besetzt ist. Dieses Faktum ist an sich alles andere als sensationell, sodass die Sinnfälligkeit der Beispielgabe möglicherweise angezweifelt werden könnte. Eine Einschätzung dieser Art ändert sich schlagartig, wenn die walisischen Satzbeispiele unter (1)–(2) in Betracht gezogen werden.<sup>2</sup> In ihnen tritt wieder das Verb *bod* ‚sein‘ mit Subjekten in den 3. Personen der beiden Numeri auf, wobei sich am Verb Formvariation zeigt. Verbform und pronominales bzw. nominales Subjekt werden durch Fettdruck ausgewiesen.

1 Es spielen dabei die dialektalen Unterschiede zwischen den nord- und südwalisischen Varietäten genauso eine Rolle wie die Differenzen zwischen der archaisierenden walisischen Kirchensprache, dem gesprochenen und dem geschriebenen Register, deren zeitgleiches Wirken Lewis (2003: 10) als „minefield of difficulties“ in der Verbmorphologie bezeichnet.

2 Satzbeispiele werden (mit wenigen Ergänzungen) gemäß den *Leipzig Glossing Rules* glossiert. Die übliche sprachtypologische Praxis erfordert es, dass die Glossen und Abkürzungen in englischer Version verwendet und übersetzt werden (siehe Abkürzungsverzeichnis). Fettdruck hebt die für die Diskussion relevanten Elemente hervor. Sofern nicht anders angegeben stammen die deutschen Übersetzungen von mir. Die Form, in der die Beispiele in den Primär- und Sekundärquellen erscheint, wird grundsätzlich beibehalten. Dort bereits vorhandene Glossen werden wo nötig modifiziert.

(1) Singularisches Subjekt in der 3. Person

(a) pronominal – Walisisch (Griffiths 2013: 62)

*Mae o mewn cyflwr go ddrwg*  
**be.3SG 3SG.M in.INDEF state rather bad**

**Er ist** in einem ziemlich schlechten Zustand [].

(b) nominal – Walisisch (Griffiths 2013: 50)

*Lle mae adroddiad archwiliwr cerbydau 'r heddlu?*  
 where **be.3SG report** researcher vehicle:PL DEF police

**Wo ist der Bericht** des Polizeigutachters für Fahrzeuge?

(2) Pluralisches Subjekt in der 3. Person

(a) pronominal – Walisisch (Griffiths 2013: 156)

*mae-n nhw 'n fwy pwerus*  
**be.3-PL 3PL PRED CMPR powerful**

*ac yn fwy hyderus nag erioed*  
 and PRED CMPR confident than ever

[] **sie sind** mächtiger und zuversichtlicher als jemals.

(b) nominal – Walisisch (Griffiths 2013: 30)

*Mae plant yn gwerthu cyffuriau ar y strydoedd*  
**be.3SG child.PL PROG sell drug:PL on DEF street:PL**

**Kinder** verkaufen [wörtl. **ist** am Verkaufen von] Drogen auf den Straßen [].

(c) koordiniert – Walisisch (Griffiths 2013: 224)

*ond mae ei feddwl a 'i gof o*  
 but **be.3SG POSS.3SG.M mind and POSS.3SG.M memory 3SG.M**  
*'n reit siarp o hyd*  
 PRED right sharp still

[] aber **sein Verstand und sein Erinnerungsvermögen sind** [wörtl. **ist**] noch ziemlich gut.

Was wir beim Vergleich der Subjekt-Verb-Kongruenz in den Beispielen mit dem Paradigma in Tabelle 1 feststellen, ist, dass die pluralische Verbform *maen* ‚(sie<sub>PL</sub>) sind‘ nur dann gesetzt wird, wenn das Subjekt pronominal ist, also in der Form *nhw* ‚sie<sub>PL</sub>‘ auftritt. In allen anderen Fällen steht die laut dem Paradigma zur 3. Person Singular passende Verbform *mae* ‚(er/sie<sub>SG</sub>/es) ist‘, auch wenn es sich beim Subjekt um ein Nomen im Plural (2b) oder um koordinierte NPn handelt (2c). Die Distribution der entsprechenden Verbformen wird in Tabelle 2 noch einmal schematisch dargestellt.

Tabelle 2: Verteilung der Verbformen über Typen von Subjekten

Subjekt	Singular	Plural
nominal	<i>mae</i>	<i>mae</i>
pronominal	<i>mae</i>	<b><i>maen</i></b>

Dieses Muster gilt für alle walisischen Verben in allen Tempora und Modi. Es liegt bei nominalen Subjekten im Plural nur partielle Kongruenz (Corbett 2006: 154–155) vor, weil nicht alle Werte der relevanten Kategorien an den miteinander kongruierenden syntaktischen Wörtern spezifiziert werden. Die Kongruenz besteht zwar hinsichtlich der 3. Person, aber nicht hinsichtlich des Numerus.

Warum kann hier von Widerspruch die Rede sein? Sprachen können sich de natura wohl kaum selbst widersprechen. Damit der Begriff Widerspruch dennoch anwendbar ist, muss eine Verbindung zwischen den empirischen Fakten und der fachwissenschaftlichen Erwartungshaltung hergestellt werden. Sprachstrukturen und unsere linguistischen Hypothesen können sich gegenseitig widersprechen. Und dies ist hier auch tatsächlich der Fall. Denn modellabhängig wurden und werden immer wieder Idealisierungen postuliert, die z.B. unter Rückgriff auf zeichentheoretische (Dressler 1985: 260–370) oder ökonomische Prinzipien (Bybee 2006) strukturelle Optima konstruieren, auf deren Raster belegte sprachliche Befunde abgebildet und anschließend beurteilt werden. Sprachdaten, die den optimalen Zustand nicht repräsentieren, stellen die Gültigkeit des Optimums in Frage, sie widersprechen der Idealisierung. Inwiefern das postulierte Optimum durch die Kenntnis über die strukturellen Eigenschaften vom Dokumentationsstatus her privilegierten indo-europäischen (und sogar noch enger: germanischen, romanischen und slawischen) Sprachen geprägt ist, ist eine wissenschaftstheoretisch grundlegende Frage, die an dieser Stelle nicht zu beantworten ist, weil sie einer ausführlichen und vertieften Auseinandersetzung bedarf. In diesem Zusammenhang müsste außerdem gefragt werden, ob Strukturoptima, die Forschende aufstellen würden, deren akademische Ausbildung keinen europäisch-amerikanischen Hintergrund hat, grundsätzlich anders gestaltet wären als die im gegenwärtigen Fachdiskurs gängigen Modelle.

Im walisischen Fall sind mehrere Optima vorstellbar, die sich auf unterschiedliche Weise am Homogenitätsgedanken orientieren. Entweder müsste ikonisch in jedem Kontext die Numerusdistinktion explizit gemacht werden oder in allen Kontexten gelte einheitlich die neutralisierende Form der 3. Person Singular. Eine vom Typ des Subjekts abhängige Regelspaltung, wie sie letztlich belegt ist und in Abbildung 1 skizziert wird, widerspricht beiden Optionen, weil die Regelspaltung einen Verstoß gegen das Ideal der eindeutigen Zuordnung von Form und Funktion bedeutet.

$$3\text{PL} \quad \rightarrow \quad \left\{ \begin{array}{l} \text{-(V)n} / \text{___ nhw} \\ \\ = 3\text{SG} / \text{___ NP}_{\text{LEXIKALISCH}} \end{array} \right.$$

Abbildung 1: Regelspaltung

Auf den sich in formaler Heterogenität manifestierenden Widerspruch wird seitens der Proponent:innen der betroffenen Ansätze verschieden (allerdings nicht konkret auf die walisischen Gegebenheiten) reagiert. Ein häufig benutztes Argument besagt, dass sich die Daten nur temporär im Widerspruch zur Theorie befänden, weil sich ihre fehlende Passgenauigkeit so interpretieren lässt, dass sich in dem in Augenschein genommenen Fragment der Sprachstruktur gerade Sprachwandel vollzieht, an dessen Zielpunkt die Strukturen wieder im Einklang mit dem Optimum sind bzw. sich diesem merklich angenähert haben werden. Ein fiktives Walisisch der Zukunft hätte dann entweder eine verallgemeinerte Verbform *mae* in allen Zellen von Tabelle 2 oder bei jedem pluralischen Subjekt die Verbform *maen*. Solche Prädiktionen entziehen sich der Falsifizierbarkeit, weil sie gewissermaßen ohne Datumsangabe einen beliebigen zukünftigen Zeitpunkt meinen könnten (Keller 1989).

Argumentationslinien dieser Art dienen größtenteils der Immunisierung einer gegebenen Hypothese gegen eventuelle empirische Gegenevidenz. Mit ihnen ist kein wissenschaftlicher Fortschritt im Sinne von Erkenntnisgewinn zu erzielen. Statt Ansätze dieser Art hier kritisch zu würdigen, wie ich dies in Stolz (1992) detailliert getan habe, beabsichtige ich im Folgenden, anhand des kanonischen Ansatzes in der Sprachtypologie (Corbett 2005) ein Modell zu skizzieren, das absichtsvoll darauf ausgelegt ist, Widersprüche hervorzurufen, um auf diesem Wege die Erfassung der gesamten Bandbreite sprachstruktureller Variation adäquat zu leisten. In die Grundgedanken des kanonischen Ansatzes führt Abschnitt 2 ein. In Abschnitt 3 wird durch die Vorstellung der *Grammar of Space* (Svorou 1993) auf den Katalog von Fallbeispielen vorbereitet, der in Abschnitt 4 präsentiert wird. Die Schlussfolgerungen werden in Abschnitt 5 gezogen. Methodologisch bleibt meine Darstellung durchweg qualitativ mit rein synchroner Orientierung. Ich bediene mich dabei der üblichen funktional-typologischen Instrumentarien und Kategorisierungen. Der gewählte Ausschnitt aus der Empirie erfordert die Anwendung einfacher konstruktionsgrammatischer Prinzipien. Die Daten stammen überwiegend aus der deskriptiv-linguistischen Fachliteratur (nur für Walisisch und Französisch wird auf literarische Quellen zurückgegriffen) und sind damit nur für Dokulekte<sup>3</sup> (hier der Einfachheit halber Sprachen genannt) aussagekräftig.

## 2 Der Kanon

### 2.1 Hintergründe

Widersprüche der o.g. Art sind in der Linguistik alles andere als selten. Manchmal sind sie dem Umstand geschuldet, dass Belege für bestimmte sprachliche Eigenschaften den Vertreter:innen von besonders starken Hypothesen erst verspätet zur Kenntnis gelangen wie im Fall von Vennemanns (1974) Versuch, die crosslinguistische SV-Präferenz kognitiv-pragmatisch zu erklären und dabei die Möglichkeit der Exis-

3 Dokulekt (Cysouw/Good 2013) ist die Bezeichnung für die (fast ausschließlich schriftliche) Erscheinungsform einer Sprache, wie sie in der zu ihr verfassten deskriptiv-linguistischen Literatur (Grammatik, Wörterbuch u. a. m.) und Textkorpora dokumentiert ist.

tenz von objektinitialen Sprachen aus ebensolchen Erwägungen prinzipiell abzustreiten. Dass es Letztere zwar nicht häufig (Dryer 2005b), aber doch im Amazonasraum geballt gibt, ist erst in Folge von Derbyshire und Pullum (1981) klar geworden. OVS- und OSV-Sprachen widersprechen der Vennemannschen Hypothese und widerlegen sie.

Eine weitere Widerspruchsmöglichkeit besteht darin, durch die gezielt von der bisher etablierten Beschreibungstradition abweichende Interpretationen Sprachen so darzustellen, dass sie einer gängigen Auffassung Probleme bereiten. So geschehen bei Kuipers' (1960) absichtsvoll zugespitzter Interpretation des Vokalsystems des Kabardischen (Abchasisch-Adyghisch) als binär (also nur die zentralen nicht hohen Vokale /a/ ≠ /ə/ umfassend), um die von Jakobson postulierte minimale Dreigliedrigkeit (mit den die Extrempunkte des Vokaldreiecks besetzenden Phonemen /a/ ≠ /i/ ≠ /u/) von Vokalsystemen menschlicher Sprachen grundsätzlich in Frage zu stellen und darauf aufbauend die zwingende Existenz der Lautklasse von Vokalen als Universale diskreditieren zu können. Da Kuipers für seinen Vorschlag viel Kritik einstecken musste (Colarusso 1988: 294), kann angenommen werden, dass es eigentlich nicht um einen Widerspruch sprachstruktureller Fakten zu einer Hypothese ging, sondern um den Widerspruch, den ein Linguist – etwa im Stil der als *linguistic wars* bezeichneten Auseinandersetzung zwischen Noam Chomsky und George Lakoff bezüglich des Konzepts der Tiefenstruktur (Harris 2021) – gegenüber den Hypothesen eines anderen einlegen wollte. Aber widerlegte Hypothesen – universeller oder partikulärer Art – sind eigentlich an sich schon von wissenschaftlichem Interesse, weil sie uns zeigen, was nicht geht und wo Grenzen zu ziehen sind.

Mit Widersprüchen zwischen Exponenten meines Faches, die eher in den Gegenstandsbereich der Wissenschaftssoziologie fallen, befasse ich mich jedoch nicht weiter, sondern fokussiere ein Modell, das nicht Gefahr läuft, durch Widersprüche ad absurdum geführt zu werden. Um diesen Punkt verständlich zu machen, soll der Gründungsvater des kanonischen Ansatzes selbst zu Wort kommen. Er führt aus, dass

[t]his approach sidesteps two potential dangers in typology, namely 'premature statistics' and 'not comparing like with like'. [] In a canonical approach, we take definitions to their logical end point and build theoretical spaces of possibilities. Only then do we ask how this space is populated. [] It follows that canonical instances (the best examples, those most closely matching the canon) may well not be the most frequent. They may indeed be extremely rare, or even non-existent. However, they fix a point from which occurring phenomena can be calibrated, and it is then significant and interesting to investigate frequency distributions (Corbett 2005: 25–26).

Das Zitat verdeutlicht, dass es beim Kanon nicht um die Bestimmung von Eigenschaften geht, die Sprachen aufweisen müssen, sondern um einen ermittelten (aber nicht de natura gegebenen) Maßstab, mit dessen Hilfe es möglich wird, strukturelle Befunde einzel- und übereinzelsprachlich in eine Ordnung zu bringen, ohne dabei irgendeine Bewertung oder Hierarchisierung zu implizieren. Im Gegensatz beispielsweise zur teleologisch fundierten Natürlichkeitstheorie (Dressler 1987), die punktuelle Ähnlichkeit zum kanonischen Ansatz aufweist, besitzt Corbetts Vorschlag

den großen Vorteil, den Kanon nicht als Attraktor für die sprachliche Dynamik im Sprachwandel, beim Spracherwerb und/oder im Sprachkontakt aufzufassen. Während sich die Natürlichkeitstheorie als explanatives Modell versteht, bietet der Kanon ein praktisches Instrument zur Systematisierung von z. T. stark divergierenden Faktikonstellationen. Seine Daseinsberechtigung liegt nicht in der Erklärungsmächtigkeit, sondern in der bewertungsneutralen Anwendbarkeit zum Zweck der Klassifizierung von sprachstrukturellen Daten. Der wissenschaftstheoretisch vielversprechende Vergleich des natürlichkeitstheoretischen mit dem kanonischen Ansatz steht noch aus. Vereinfachend kann gesagt werden, dass die dynamisch konzipierte Natürlichkeitstheorie Widersprüche als grundsätzlich durch Markiertheitsabbau aufzulösende Phänomene versteht und damit diktiert, wie eine Sprache aussehen sollte. Der kanonische Ansatz stellt hingegen fest, was strukturell der Fall ist, indem er erhebt, welche Widersprüche vorkommen. Ihre Existenzberechtigung wird nicht in Zweifel gezogen.

Seinen Anfang hat der kanonische Ansatz im Bereich der Morphologie genommen, wo er auch aus heutiger Sicht am besten ausbuchstabiert worden ist. Der Bremer sprachtypologische Arbeitskreis hat verschiedene Forschungsprojekte unter Rekurs auf diesen Ansatz durchgeführt wie z. B. die crosslinguistische Bestandsaufnahme von räumlich-interrogativen Paradigmen (Stolz et al. 2017c), die Unterscheidung von kanonischer und nicht-kanonischer Reduplikation (Stolz 2018a), die Auseinandersetzung mit dem problematischen Konzept des Null-Morphems (Stolz/Levkovich 2019a) u. a. m. Mit dem kanonischen Ansatz lässt sich jedoch auch jenseits der Morphologie erfolgversprechend arbeiten, wie dies die Anknüpfung an die Syntax (Brown et al. 2013) und der Vorschlag einer kanonischen Phonologie (Round 2022) zeigen. Im Rahmen des Bremer Projekts *Comparative Colonial Toponomastics* (CoCoTop) wurde zudem das kanonische Kolonialtoponym eingeführt (Stolz/Warnke 2018). Wie mit dem Kanon gearbeitet wird, ist Gegenstand des folgenden Unterabschnitts.

## 2.2 Konkretisierung

Auf den walisischen Fall aus der Einleitung wird im Folgenden mittels des Konstrukts des kanonischen Flexionsparadigmas Bezug genommen (Corbett 2007: 23–24). Dieses setzt voraus, dass jede Zelle des Paradigmas mit einer distinkten Wortform (oder ggf. Periphrase) gefüllt ist und dass an den Wortformen der jeweils gültige Wert der für das Paradigma relevanten grammatischen Kategorien overt und distinkt ausgedrückt wird. Beim walisischen Verb sind Tempus, Modus, Person und Numerus die entsprechenden Kategorien, von denen nur die zwei letztgenannten im vorliegenden Kontext Relevanz besitzen. Schematisch ergibt sich für das Verb *bod* ‚sein‘ das in Tabelle 3 abgebildete kanonische Paradigma, bei dem die Zitierform des Verbs als Stamm verwendet wird. Unter Berufung auf die übereinzelsprachliche Suffigierungspräferenz<sup>4</sup> wird den fiktiven Wortformen die agglutinierende Struktur  $[\{\text{STAMM}\}-\{\text{NUMERUS}\}-\{\text{PERSON}\}]_{\text{WORTFORM}}$  zugewiesen. Über die Gestalt der postverba-

4 Unter Sprachen mit gebundener Morphologie überwiegen weltweit solche, die Suffixe verwenden, während andere Affixtypen deutlich seltener auftreten (Dryer 2005a: 110).

len Subjektpronomina wird der Kürze halber nichts weiter ausgesagt. Wie der Vergleich mit dem tatsächlich realisierten Paradigma in Tabelle 1 zeigt, gibt es keine einzige Zelle, die zwischen Kanon und belegter Version durch die gleiche Wortform besetzt ist. Das belegte Paradigma von *bod* ‚sein‘ steht demnach im Widerspruch zum kanonischen Paradigma.

Tabelle 3: Kanonisches Paradigma von *bod* ‚sein‘

Person	Numerus			
	Singular		Plural	
	Verb	Pronomen	Verb	Pronomen
1	<i>bod-y-f</i>	<i>(f)i</i>	<i>bod-e-m</i>	<i>ni</i>
2	<i>bod-y-t</i>	<i>ti</i>	<i>bod-e-ch</i>	<i>chi</i>
3	<i>bod-y-C</i>	<i>(f)o ~ e(f) ~ fe</i>	<i>hi</i>	<i>bod-e-n(t)</i> <i>nhw</i>
Genus		maskulin	feminin	

Dieser Widerspruch wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass in Tabelle 1 zweimal Suppletivismus<sup>5</sup> auftritt, nämlich einmal in der schwachen (sog. phonologischen) Ausprägung zwischen den Wortformen der Sprechaktpartizipant:innen im Singular (*rwy*-Stamm ohne /d/) und im Plural (*ryd*-Stamm mit /d/) und außerdem zwischen den 1./2. Personen beider Numeri mit den Wortformen der 3. Personen, weil hier starker Suppletivismus vorliegt, bei dem die phonologisch nicht aufeinander beziehbaren Stämme *ryd-* ~ *rwy-* und *mae* alternieren. Des Weiteren fehlt in der 3. Person Singular im realisierten Paradigma das vom Kanon geforderte Suffix, sodass die Werte der Kategorien Person und Numerus in einer Zelle des Paradigmas nicht spezifiziert werden. Alle realisierten Suffixe sind zudem Portmanteau-Morphe für die Kombination von Person und Numerus. Es liegt also eine fusionierte Kodierung vor. Was vom Vergleich der Tabellen 1 und 3 nicht erfasst werden kann, ist die einleitend beschriebene Abhängigkeit der Wahl der Wortform der 3. Person Plural vom Typ des Subjekts. Wir wissen inzwischen, dass im Walisischen bei nominalen Subjekten die Form der 3. Person Singular eingesetzt wird. Das heißt, dass nur in einem bestimmten Kontext die 3. Person Plural distinkt ausgedrückt wird. Die Verwendung der Singularform an Stelle der Pluralform führt einerseits zu (konditioniertem) Synkretismus (Baerman/Brown/Corbett 2005) und andererseits zur Doppelbesetzung der paradigmatischen Zelle im Plural – ein Phänomen, das (auch in der deutschen Fachsprache) mit dem englischen Terminus *Overabundance* etikettiert wird (Thornton 2012: 253–254). Gleichzeitig erweist sich die Wortform *mae* als funktional ambig, da sie sowohl singularisch als auch pluralisch gelesen werden kann.

5 Unter Suppletivismus (auch Stammallomorphie genannt) wird der Wechsel des Stamms eines zu flektierenden Worts innerhalb seines Paradigmas verstanden. Stämme sind dann suppletiv zueinander, wenn keiner von ihnen mit synchron produktiven phonologischen Regeln aus dem anderen abgeleitet werden kann.

155. Online verfügbar unter: <https://cms.arizona.edu/index.php/multilingual/article/view/229> (18.04.2024).
- Riehl, Claudia Maria (2022): Neuroscience and plurilingual education: Trends for a Research Agenda. In: Piccardo, Enrica, Germain-Rutherford, Aline & Lawrence, Geoff (Hrsg.): *Routledge handbooks in applied linguistics. The Routledge handbook of plurilingual language education*. London: Routledge Taylor & Francis Group, 175–190.
- Sennema, Anke (2020): Mehrsprachigkeit in Mikrosequenzen hochschulischer Lehre. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), 1137–1162.
- Tafel, Karina, Durić, Rašid, Lemmen, Radka, Olshevska, Anna & Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Triulzi, Marco & Maahs, Ina-Maria (2021): Ich kann keine andere Sprache verwenden. A survey of attitudes towards multilingualism in German integration courses for adult migrants. In: *European Journal of Applied Linguistics* 9 (2), 227–258.
- Universität Bremen (2016): *Positionspapier: Mehrsprachigkeit konsequent fördern – Die Sprachenpolitik der Universität Bremen*. Online verfügbar unter: [https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/sites/diversity/Governance/Mehrsprachigkeit-Deutsch.pdf](https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/diversity/Governance/Mehrsprachigkeit-Deutsch.pdf) (18.04.2024).
- Yousefi, Hamid Reza (2020): Hermeneutik der Kulturen und ihr Einfluss auf das Unbewusste. *SFU Forschungsbulletin* 8 (1), 13–32. <https://doi.org/10.15135/2020.8.1.13-32>
- Zabel, Rebecca (2022): Zu Gegenstand und Zielen einer Diskursdidaktik aus der Perspektive der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: König, Lotta, Schädlich, Birgit & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Research. unterricht\_kultur\_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Berlin, Heidelberg: Metzler, 165–179. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_10)

## Autor\*innen

**Sandra Ballweg** hat die Professur für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Paderborn inne. Zuvor war sie an den Universitäten Bielefeld, Kassel und Marburg sowie an der TU Darmstadt tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Mehrsprachigkeit, insbesondere in der Familie und in der Schule, die Professionalisierung von Lehrenden in postmigrantischen und postkolonialen Zusammenhängen sowie Schriftlichkeit und Schreiben.

**Stephanie Bergmann** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin in der Arbeitsgruppe Sprachlehr- und -lernforschung (geleitet von Prof. Dr. Claudia Harsch) an der Universität Bremen. In ihrer Doktorarbeit untersucht sie Mehrsprachigkeit in Sprachkursen im deutschen Hochschulkontext. Ihr besonderes Interesse gilt dabei mehrsprachigen Lehr- und Lernansätzen und der Frage, wie solche Ansätze systematischer eingesetzt werden können.

**Brigitta Busch** forscht und lehrt am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien und an der Universität Stellenbosch (Südafrika). 2009 wurde ihr an der Universität Wien eine Berta-Karlik-Professur zur Förderung exzellenter Wissenschaftlerinnen verliehen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen: Mehrsprachigkeit im urbanen und im ländlichen Raum, Minderheitensprachforschung, biographische Zugänge in der Sprachwissenschaft und Forschung zu traumatischem Erleben und Sprache (<http://www.heteroglossia.net>).

**Astrid Buschmann-Göbels** promovierte im Bereich Anglistik/Linguistik an der Universität Duisburg-Essen. Seit 2007 ist sie wissenschaftliche Angestellte am Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen (SZHB), wo sie als stellvertretende Leitung und Sprachkurskoordinatorin tätig ist. Zu Ihren Schwerpunkten gehören Entwicklung von Instrumenten für selbstgesteuertes Lernen, Sprachlernberatung, E-Learning und Assessment, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrer:innenausbildung und berufliche Weiterbildung, v. a. mit Fokus Mediendidaktik und Künstliche Intelligenz.

**Valentina Crestani** ist Professorin für deutsche Linguistik und Übersetzung an der Università degli Studi di Milano. Ihr Forschungsinteresse gilt der deutsch-italienischen kontrastiven Linguistik mit den Schwerpunkten Morphologie, Leichte Sprache und gendersensible Sprache. Sie ist derzeit PI des PRIN-Forschungsprojekts „Human-Centered Artificial Intelligence for Gender Sensitive Linguistic Simplification in German, English and Italian Institutional Communication“.

**Andrea Daase** ist Professorin für Deutsch als Zweit-/Fremdsprache an der Universität Bremen. Davor war sie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld tätig, wo sie zu Sprachsozialisierungserfahrungen in den Beruf promovierte. Ihre Forschung ist in den Soziokulturellen Theorien und im rekonstruktiv-interpretativen Paradigma verortet und fokussiert auf Zweitsprachaneignung in Schule, Ausbildung und Beruf und der Professionalisierung von pädagogischem Fach- und Lehrpersonal.

**Alisha M. B. Heinemann** ist Professorin für Diversität und Machtkritik im Kontext von Bildungsverläufen an der Universität Bremen am Institut Technik und Bildung, Co-Sprecher\*in der Forschungsplattform Worlds of Contradiction der Humanities+ in Bremen und leitet das think\*lab, einen empowernden Denkraum für machtkritisch forschende Doktorand\*innen und Habilitand\*innen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Kritischen Berufs- und Erwachsenenbildung, der Post- und Dekolonialen Theorien, der diskriminierungskritischen pädagogischen Professionalisierung sowie im Übergang Schule-Beruf.

**Andreas Jäger** ist seit 2018 Universitätslektor für Deutsche Sprachwissenschaft an der Universität Bremen. Nach der Promotion zur Typologie periphrastischer ‚do‘- Konstruktionen an der University of Queensland folgten Lehr- und Forschungstätigkeiten an den Universitäten in Manchester, Stockholm, Wuppertal, Delhi, Frankfurt und Gent. Forschungsschwerpunkte sind neben dem Sprachvergleich diachrone Syntax und Grammatiktheorie mit Fokus auf Konstruktionsgrammatik sowie Koloniallinguistik.

**M Knappik** ist Wissenschaftliche\*r Mitarbeiter\*in im Projekt FuturMig – Produktion von Migrationszukünften am Center for Global Migration Studies (CeMig) der Georg-August-Universität Göttingen. Davor war M Knappik am Arbeitsbereich Mehrsprachigkeit in der Schule der Bergischen Universität Wuppertal und am Institut für Germanistik der Universität Wien tätig. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Kritische Migrationsforschung, Rassismus- und Linguizismuskritik in der Lehrer\*innenbildung, Linguizismuserfahrungen von Lehrkräften, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung als soziale Praxis und (linguistische) Ethnographie.

**Violetta Kozik-Rafii** absolvierte ein Studium der Polonistik an der Universität Adam Mickiewicz in Poznań und studierte Germanistik und Linguistik an der Universität Bremen. Seit dem Jahr 1997 ist sie als LfbA für Polnisch tätig und unterrichtet zudem DaF im Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen.

**Anna Mattfeldt** verfasste ihre diskurslinguistische Dissertationsschrift zu sprachlichen Mitteln der Agonalität im Deutschen und Englischen an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, wo sie von 2012 bis 2020 als akademische Mitarbeiterin in der Germanistik tätig war. Seit 2020 ist sie (Senior) Lecturer an der Universität Bremen im Bereich Deutsche Sprachwissenschaft. Ihre Forschungsinteressen umfassen (sprach-)vergleichende Diskurslinguistik, Korpuslinguistik, Multimodalität und Textlinguistik.

**Udo Ohm** war bis Juli 2025 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine Arbeiten verorten sich in den Forschungsparadigmen des Pragmatismus, der Soziokulturellen Theorien und der Praxistheorie. Seine derzeitigen Forschungsinteressen betreffen die Analyse und Modellierung der Fähigkeit zum Sprachausbau und des menschlichen Vermögens zur Artikulation. Ein Forschungsschwerpunkt liegt dabei aktuell im Bereich der Demokratiebildung.

**Doris Pokitsch** ist HS-Professorin für Migationspädagogik mit dem Schwerpunkt sprachliche Diversität am Institut für Inklusive Pädagogik der PH Oberösterreich. Davor war sie u. a. am Institut für Germanistik der Universität Wien tätig, wo sie auch zu Sprache(n) und Subjektivierung promoviert hat. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen diversitätssensible und machtkritische Lehrer\*innenbildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachenbildung sowie Diskurs- und Subjektivierungsforschung.

**Judith Purkarthofer** promovierte in Wien, forschte danach in Oslo und Berlin und ist seit 2020 Juniorprofessorin im Bereich Germanistische Linguistik der Universität Duisburg-Essen, wo sie sprecher\*innenzentriert zu Sprachorganisation in Familien, Bildungsinstitutionen und allen anderen Kontexten forscht. Dazu nutzt sie vor allem kreative und partizipative Methoden mit Kindern und Erwachsenen und engagiert sich in Transferprojekten zu mehrsprachigen Repertoires.

**Christine Rodewald** ist Koordinatorin für Deutsch und Internationales am Sprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen. Sie leitet die AG Mehrsprachigkeit des Sprachenzentrums. Zuvor war sie international (Finnland, Baltikum, Polen und Japan) als Lehrkraft und im Bereich der Lehrer\*innenfortbildung u. a. für das Goethe-Institut tätig. Ihr besonderes Interesse liegt darin, Lernende in ihrer Vielfalt zu stärken und das Instrument des Sprachcoachings weiterzuentwickeln.

**Thomas Stolz** arbeitete von 1998 bis 2025 im Studiengang Linguistik der Universität Bremen. Seine Forschungsinteressen liegen auch zukünftig in den Bereichen Sprachtypologie, Sprachkontakt, Sprachwandel und deskriptive Linguistik.

**Ingo H. Warnke** ist Professor für Deutsche Sprachwissenschaft unter Einschluss der interdisziplinären Linguistik an der Universität Bremen. Davor war er unter anderem am Center for the Study of Language and Society der Universität Bern sowie an den Universitäten Göttingen und Kassel tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der linguistischen Diskurstheorie, der Postcolonial Language Studies unter Einschluss der Comparative Colonial Toponomastics und der Contradiction Studies. Sein besonderes Interesse richtet sich auf sozio- und politolinguistische Gegenstände.