

Jörg Roche

Mehrsprachigkeits- theorie

Erwerb - Kognition -
Transkulturation - Ökologie

narr STUDIENBÜCHER

narr |
VERLAG

narr STUDIENBÜCHER

Jörg Roche

Mehrsprachigkeitstheorie

Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie

narr |
VERLAG

Prof. Dr. Jörg Roche lehrt am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie an der German-Jordanian University in Amman und ist Wissenschaftlicher Direktor der Deutsch-Uni Online (DUO).

Bibliografische Information 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.

© 2013 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr-studienbuecher.de>

E-Mail: info@narr.de

Printed in the EU

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-6697-3

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	IX
Prolog	1
Einleitung	5
Interkulturelle Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung	5
Interkultureller Fremdsprachenunterricht	8
1 Kultursprache und Sprachkultur	12
1.1 Sprache und Identität	18
1.2 Sprache und Denken	20
1.3 Semantik und Lexik	21
1.4 Gestik, Mimik und Proxemik	26
1.5 Text und Diskurs	28
1.6 Kommunikationsmaximen	32
1.7 Standardisierung als Lösungsansatz	34
1.7.1 „Überflieger-Strategie“ Lingua franca	35
1.7.2 Regel-Strategie Sprachnormung	40
1.7.3 Pragmatik-Strategie fachsprachliche Kommunikation	42
1.8 Zur Operationalisierung von Linguakulturen: Kultureme und Behavioreme	44
1.9 Zur Rolle der elektronischen Medien in interkultureller Kommunikation	45
2 Erwerbslinguistik	48
2.1 Zweit- und Fremdspracherwerb	48
2.2 Prozesse des Spracherwerbs	54
2.2.1 Chunking und Dechunking	55
2.2.2 Von den Chunks zur Basisvarietät	58
2.3 Zeit- und Raumkonzepte im Spracherwerb	63
2.3.1 Temporalität	63
2.3.2 Räumlichkeit	64
2.3.3 Beziehungen von Raum und Zeit	67
2.4 Vom Wort zur Grammatik und zum Text	69
2.5 Erwerbssequenzen und Verarbeitungshypothese	72
2.6 Fossilisierung und Stabilisierung	82
2.7 Formorientierung und Inhaltsorientierung	87
2.7.1 Strukturen im Spracherwerb	87
2.7.2 Interferenz	94

2.7.3	Xenolekte	98
2.7.4	Vereinfachte Eingabe im Sprachenerwerb	107
3	Sprachverarbeitung	109
3.1	Gehirnzentren	109
3.2	Bedeutungskonstruktion	112
3.3	Sprachverstehen und Sprachproduktion	114
3.3.1	Sprachenknoten	118
3.3.2	Das mehrsprachige mentale Lexikon	120
3.3.3	Der Erwerb des mentalen Lexikons	121
3.3.4	Metaphorisierungsprozesse	123
3.4	Metaphern im Sprachunterricht	131
3.5	Kognition und Grammatik	135
3.6	Erwerb und Veränderung mentaler Modelle mit Grammatik- animationen	137
3.7	Textualität als Konstruktion	145
3.7.1	Lesen als Konstruktionsprozess	148
3.7.2	Das Prinzip der kognitiven Plausibilität	151
3.7.3	Multikodalität und Multimedialität	152
3.8	Von der didaktischen Grammatik zur kognitiven Didaktik	156
4	Mehrsprachigkeit	160
4.1	Faktoren der Mehrsprachigkeit	168
4.2	Modelle des multiplen Sprachenerwerbs	171
4.2.1	Das Faktorenmodell	171
4.2.2	Das Rollen-Funktions-Modell	172
4.2.3	Das dynamische Modell	173
4.2.4	Das biotisch-ökologische Modell	177
4.2.5	Mehrsprachigkeit als kulturelles Kapital	180
4.3	Codeswitching	182
4.4	Innere und äußere Mehrsprachigkeit	186
4.5	Mehrsprachigkeit in Migrations- und Bildungsforschung	189
4.5.1	Bewertung der Sprachfertigkeiten in der Migrationsforschung	195
4.5.2	Aufenthaltsdauer und Arbeitsmarkt	197
4.6	Mehrsprachigkeitsdidaktik	199
5	Kulturvermittlung	202
5.1	Inhalte in der Sprach- und Kulturvermittlung	204
5.2	Kultur- und Landeskunde	205
5.3	Multikulturelle Lehrpläne	207
5.4	Zur Problematik der Kulturbegriffe	215
5.5	Kultur, Sprache und Kognition	217
5.5.1	Dimensionen Interkulturellen Trainings	220
5.5.2	Kulturelle Deutungsmuster	224

5.6	Komplexitätsreduktion in den Fachdidaktiken	227
5.7	Erinnerungskulturen	229
5.8	Interkulturelle Hermeneutik	232
5.8.1	Innen- und Außenperspektive	235
5.8.2	Konstruktion und Relationalität des Fremden	239
5.8.3	Das 5-Phasenmodell der interkulturellen Sprachdidaktik	242
6	Transkulturation und Transdifferenz	249
6.1	Kommunikative Steuerung sozialer Identitätsprozesse	249
6.2	Kollektivzugehörigkeit als Ausdruck von pluraler Identität	250
6.3	Konvergenz und Divergenz im Kulturkontakt	252
6.4	Transkulturalität und kulturelle Figuration	254
6.5	Die Normalität des Fremden in der skeptischen Hermeneutik	256
6.6	Transdifferenz	257
6.7	Veränderung und Koordination kognitiver Schemata und Modelle	259
7	Postscript: Zehn Vorschläge zur Zukunft des Spracherwerbs und Sprachenunterrichts	263
8	Literaturverzeichnis	269
	Register	315
	Bildnachweis	319

Danksagung

Viele Mitarbeiterinnen, Kolleginnen und Kollegen haben mit Rat und Tat zu der Fertigstellung des Manuskriptes dieses Buches beigetragen, ohne dass sie dafür jedoch in die Verantwortung genommen werden könnten. Ihre geduldige Mitarbeit und die vielen kompetenten Rückmeldungen habe ich als große Bereicherung und Hilfe empfunden. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle sehr herzlich bedanken. Kollegiales Feedback ist mir vor allem von Elisabetta Terrasi-Haufe und Ferran Suñer zu einer Vorfassung des Manuskriptes und von Hans Hunfeld (Eichstätt) und Uwe Koreik (Bielefeld) zu einzelnen Kapiteln zuteil geworden. Iva Karlecová hat das fleißige, gewissenhafte und geduldige Editions- und Rechercheteam koordiniert, zu dem auch Rafaela Erl, Julia Campos und Dessislava Todorova gehörten. Kathrin Heyng hat mit gewohnter Ruhe, Beharrlichkeit und Kompetenz die Drucklegung des Bandes vorangetrieben und betreut. Nicht zuletzt haben auch die erstaunten Blicke, verständigen Fragen und kritisch-konstruktiven Kommentare sehr vieler Studierender sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Vortrags- und Fortbildungsveranstaltungen wesentliche Impulse zu der Auswahl der aufgegriffenen Themen und ihrer Darstellung gegeben. Ich bin mir bewusst, dass sie – und viele andere – die Thematik anders und vermutlich auch besser präsentieren können, hoffe aber dennoch, dass auch die vorliegende Variation des Themas zu seiner Vertiefung in Forschung und Lehre einen bescheidenen Beitrag zu leisten vermag.

Prolog

Wer sich etwas eingehender darum bemüht zu verstehen, welche Rolle die Sprache im weiten Feld des Kontaktes von Kulturen spielt – oder spielen könnte –, muss von den Gegensätzen, Widersprüchen und Pauschalisierungen, die die Diskussion in Gesellschaft, Politik und Fach bestimmen, vollkommen irritiert sein. Vielleicht lässt sich aus dieser Irritation auch erklären, warum dieser Bereich von so vielen resistenten Mythen, Dogmen und Praktiken dominiert wird, dass das eigentlich notwendige Bemühen um theoretisch fundierte Innovationen kaum zur Geltung kommt. Dabei haben die Irritationen ganz unterschiedliche Gründe. Mangelndes Sprach- und Sprachenbewusstsein auf der konzeptuellen Seite gehören genauso dazu wie das unauflöslich erscheinende Paradox auf der lehrpraktischen Seite, immer wieder nicht – oder nur mühsam – funktionierende Unterrichtsverfahren mit ungebrochenem Steuerungsoptimismus und beseelt von methodischen Glaubensbekenntnissen neu zu verpacken, und damit den Mythen von der mangelnden Sprachlerneignung, von der schweren deutschen (oder anderen Fremd-)Sprache oder der zwangsläufigen Pein des Sprachenerwerbs Vorschub zu leisten.

Sprachunterricht ist kein Glaubensbekenntnis, wie es etwa das Credo des *American Council of Teachers of Foreign Languages* einmal gefasst hat (siehe *ACTFL guidelines* (1983)). Die entsprechenden Teile des ACTFL-Credos sind auf der begleitenden Webseite <http://www.mehrsprachigkeitstheorie.narr-studienbuecher.de> zu diesem Buch nachzulesen¹.



Mangelndes Sprach- und Sprachenbewusstsein besonders in Öffentlichkeit und Politik führen ihrerseits zu einem ganzen Spektrum gegensätzlicher Positionen, die sich schließlich auch bis in die lehrpraktische Ebene massiv auswirken. Dieses Spektrum ist gekennzeichnet durch eine Verkennung der Bedeutung von Sprache im Umgang der Kulturen auf der einen und durch simplistische Rezepte für ihre Vermittlung auf der anderen Seite: Die Vorstellung etwa, die Wissenschaften, die Wirtschaft oder der Alltag kämen mit einer Universalsprache aus, verkennet die – übrigens auch empirisch über jeden Zweifel erhabenen – Realitäten genauso wie die Annahme, durch struktur-basierten Sprachunterricht ließen sich kulturpragmatische Kompetenzen (wie sie etwa für die Integration in eine fremde Gesellschaft nötig wären) einfach vermitteln.

Als ineffizient haben sich inzwischen auch solche Verfahren erwiesen, die Mehrsprachigkeit als Sonderfall – und nicht als Regelfall – betrachten und daher Methoden empfehlen, die den Spracherwerb vom restlichen Wissen und Leben zu trennen versuchen. Der schulische Fremdsprachenunterricht und der Förderunterricht überall auf der Welt tendieren (trotz rühmlicher unterrichtspraktischer, didaktischer, struktureller, konzeptueller und bildungspolitischer Ausnahmen und Initiativen) nach wie vor stark zu einer solchen Absonderung: weder werden bisher die natürliche Mehrsprachigkeit des Menschen, die Sprachenökologie, Sprachenorganik und Sprachendy-

¹ Die begleitende Webseite <http://www.mehrsprachigkeitstheorie.narr-studienbuecher.de> enthält zusätzliche Materialien wie Bilder, Grafiken und ergänzende Texte. Die entsprechenden Stellen sind im Buch durch das Maussymbol in der Randspalte markiert.

namik noch die Handlungs- und Aufgabenorientierung des Lernens systematisch im Fremdsprachenunterricht genutzt.

Stattdessen wird Fremdsprachenunterricht in vielen Gesellschaften auf eine (internationale) Fremdsprache reduziert, zeitlich stark limitiert und nach unterschiedlich kompetenten Standards kanalisiert. Mit dem Versuch, größere Teile der Welt wirtschaftlich, gesellschaftlich, politisch und wissenschaftlich zusammenzubringen, korrespondiert auf sprachlicher Ebene das Streben nach einer globalen, möglichst einheitlichen oder wenigstens genormten Verkehrssprache. Dabei zeigt sich jedoch, dass alle Versuche, eine solche Sprache zu etablieren, sei es Esperanto, Volapük oder Global-English, nur mäßigen Erfolg haben. *Bad Simple English* (BSE) ist kein Witz, sondern in vielen Zirkeln – bemerkenswerterweise gerade in denen, die die Tugenden international standardisierter Kommunikation propagieren – grausame und oft verhängnisvolle Realität. Eine *Lingua franca* kann nicht ohne Bezüge zur Lebenswelt und zum Denken der in ihr kommunizierenden Menschen auf dem Reißbrett entworfen werden. Vielmehr muss sie sich an kulturell geprägte sprachliche Systeme anlehnen, gleichzeitig aber Spielraum lassen für Neuerungen, die von außen an sie herangetragen werden². Die hohe Variation im internationalen Englisch belegt, dass das Zusammenspiel von kulturspezifischen Bezügen und sprachlichen Realisierungen selbst innerhalb hoch genormter Strukturen von einer wesentlich größeren Variation bestimmt ist, als weit verbreitet angenommen wird. Durch die multiplen kulturellen Bezüge der Sprache entstehen aber auch ständig neue Mischsprachen und Mischidentitäten. Die traditionelle Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik werden dieser Variabilität und Dynamik mit ihren linearen Konzepten vom Spracherwerb (Erstsprache, Zweitsprache, sukzessiver Spracherwerb und andere) und ihren amnesischen Konzepten von Sprachunterricht (jede neue Fremdsprache beginnt bei den gleichen infantilistischen Strukturen, als hätten die Lerner keinerlei Welt- und Sprachwissen) nicht gerecht.

Dabei könnten Spracherwerb und Sprachunterricht von verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnisbereichen profitieren. Das aber bedeutet: erstens eine nicht nur selektive Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts weg von Glaubensdogmen und Methodenaktionismus hin zu wissenschaftlich belastbaren Grundlagen und Praktiken und zweitens eine kritische Sortierung und Systematisierung erprobter Lehrverfahren und -methoden.

Genau hierzu will dieses Buch einen Beitrag leisten. Es trägt Forschungsergebnisse aus verschiedenen Forschungsrichtungen zusammen und zeigt den Nutzen ihrer Synthese für die Optimierung des Spracherwerbs auf. Das Buch hat sich aus dem 2001 erschienenen, nunmehr vergriffenen Studienbuch zur interkulturellen Sprachdidaktik entwickelt, dessen Ziel es bereits war, diejenigen Parameter eines kohärenten Systems einer Fremdsprachendidaktik zu skizzieren, die über die gut bekannten Ziele und Verfahren einer interkulturell garnierten Didaktik und Methodik hinausgehen.

Spracherwerb und Sprachvermittlung werden bereits dort als genuin xenologischer Aufgabenbereich verstanden, das heißt, es werden auch linguistische und psycholinguistische Aspekte aus der Perspektive einer Fremdheitswissenschaft betrachtet.

² Vergleiche hierzu auch die kritische Haltung von Quetz (2004:182) zum Nutzen künstlicher Ersatzsprachen wie „Spanglish“ oder „Eurospanto“.

Dieser Ansatz ist im vorliegenden Buch im Prinzip beibehalten, kritisch überarbeitet und vor allem in Bezug auf Aspekte der Kognition, der Mehrsprachigkeitsökologie und der Transkulturation erweitert. Von den früheren Inhalten ist daher nichts geblieben, wie es war. Auch die Zielsetzung hat sich grundlegend geändert: Schien es zur Jahrtausendwende vor allem sinnvoll, den damals recht eklektischen Ansätzen zur Interkulturalität in einem einführenden Band zu mehr Kohärenz zu verhelfen, scheint es heute angesichts des eingangs skizzierten Mangels an Sprach- und Sprachenbewusstsein notwendig, noch stärker und systematischer kulturelle Aspekte der Kognitionswissenschaften in Sprachenerwerb und Sprachunterricht zu berücksichtigen. Außerdem verlangen die stagnativen Tendenzen in der Sprach- und Kulturvermittlung (Wiederbelebung behavioristischer und neo-grammatischer Methoden, Nivellierung der Lehrwerke, Fokussierung auf *Teaching to the Test*) dringend nach neuen Impulsen.

Das Buch versucht daher, erstens multiplen Sprachenerwerb als essentielle, anthropologische Aufgabe zu verstehen, und zweitens dabei besonders die natürlichen Kommunikationsbedürfnisse und Wissenserwerbsprinzipien zu berücksichtigen. Dieser Ansatz unterscheidet sich demnach von gängigen Perspektiven in mehrfacher Hinsicht:

- ▶ Mehrsprachigkeit wird als anthropologischer Standardfall und nicht als Ausnahme oder Problem betrachtet.
- ▶ Fremdheit wird als konstitutive Bedingung für Wissens- und damit Sprachenerwerb behandelt.
- ▶ Es geht um den Erwerb von Sprache(n) und nur indirekt um die Mechanik oder Logistik der Sprachvermittlung.

Es ist unvermeidbar, dass angesichts der Heterogenität der Forschung und der Disziplinen sowie der Fülle und Komplexität der Ansätze bei gleichzeitiger Diversität der Lehr- und Lernpraktiken vieles verkürzt dargestellt werden muss. Die ausführlichen Literaturhinweise können dieses Manko nur bedingt kompensieren, aber sie bieten immerhin einen Ansatzpunkt für weitere Recherchen und Referenzen. In Bezug auf den Status quo des Fremdsprachenunterrichts kann der geneigte Leser – oder der ungeneigte Kritiker – zudem selbst existierende und dominierende Praktiken der Sprachvermittlung auf ihre Effizienz überprüfen und sich eine eigene Meinung bilden, indem er nach belastbarer (wissenschaftlich begründbarer) Evidenz für bestimmte Unterrichtsverfahren oder Vorstellungen von gutem Unterricht Ausschau hält.

Das Buch ist nicht aus Sicht der Fachdidaktik konzipiert und beabsichtigt daher nicht, unmittelbar im Unterricht umsetzbare Methoden und Verfahren vorzuschlagen. Vielmehr versucht es, die Brücke zwischen der relevanten, aber durchaus disparaten und heterogenen Ansätzen verpflichteten Forschung und der individuellen und unterrichtspraktischen Anwendung zu schlagen.

Von sehr vielen und intensiven Kontakten zu Praktikerinnen und Praktikern im In- und Ausland, und zwar von der Kita und den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), über die Schultypen der deutschsprachigen Länder, die Schulen und Lehrerbildungsinstitute im Ausland, die Goethe-Institute, Volkshochschulen und private Sprachschulen bis hin zum universitären Sprachunterricht, und von unzähligen Fortbildungen ist dieses Buch inspiriert und genährt worden.

Die real existierende Unterrichtssituation, die vielen täglichen Hürden, Lasten und Frustrationen der Lehrkräfte, das institutionelle Unverständnis für Sprachenerwerb,

Unterricht und Lehrpersonal und all die anderen menschlichen, methodischen und institutionellen Beschränkungen des Unterrichtsalltags sind mir aus erster Hand bekannt. Ich kenne daher auch das Argument, dass sich vernünftiger Sprachunterricht, der den Anforderungen der Forschung einigermaßen genügt und kommunikativ brauchbare Kompetenzen zum Ziel hat, unter solchen Bedingungen nicht umsetzen lässt. Ich kenne aber auch hinlänglich viele Beispiele, die zeigen, dass auch unter unverständigen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen erfolgreicher Unterricht (wenigstens ansatzweise) möglich ist. Ich vermute, dass viele Leserinnen und Leser dieses Buches zu denen gehören, die diesen begründeten Optimismus teilen und daher versuchen, Impulse für eine Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu bekommen. Sie werden hier mit Sicherheit nicht enttäuscht. Das Buch wendet sich an kompetente Lehrkräfte, die die Lehrerrolle nicht als eine einfache Umsetzung von Vorschriften und Routinen, sondern – dem Gegenstand der Vermittlung angemessen – als Einladung zum kreativen Denken und inspirierenden Arbeiten verstehen. Darüber hinaus wendet sich das Buch auch an Leserinnen und Leser, die sich außerhalb des Unterrichts für den Spracherwerb und die Grundlagen der Mehrsprachigkeit interessieren.

Einleitung

Interkulturelle Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung

In unserer zunehmend globalisierten Welt gehört die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu einem der wichtigsten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aufgabenbereiche. Die Globalisierung findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt: lokal innerhalb multikultureller oder multikulturell werdender Gesellschaften,¹ regional in multinationalen Institutionen und international in transkontinentalen Verbünden, Weltorganisationen (unter anderem für Wirtschaft, Gesundheit, Bildung, Sport, Banken) und im Cyberspace.

Dabei sind all diese Globalisierungsbestrebungen gleichzeitig Teil einer wachsenden Paradoxie. Der Notwendigkeit, die großen sozialen und wirtschaftlichen Probleme wegen der globalen Vernetzung der Ursachen auch global zu lösen, stehen andererseits geradezu reaktionäre Bestrebungen entgegen, der Gefahr des Verlustes der „kulturellen Identität“ vorzubauen. Einerseits verlangt oder erzwingt also eine Reduktion wirklicher und relativer Entfernungen und ein Überschreiten von Grenzen ein Zusammenleben und Kommunizieren von Menschen verschiedener Herkunft in bisher nicht gekannter Intensität, andererseits stehen dem Ideal einer multikulturellen Gesellschaft die gleichen Widerstände entgegen, die mit der Schaffung solcher Gesellschaften als überkommen geglaubt galten (Huntington 1997). Erzwungene, oft mit großer militärischer Anstrengung zusammengehaltene multikulturelle Gesellschaften haben ohne Druck keinen Bestand und neigen als Folge des Drucks vielmehr dazu, verschärfte kulturelle Spannungen zu generieren. Auch demokratisch geschaffene multikulturelle Gesellschaften benötigen meist viel Zeit und Energie, um sich aus der Phase der multi-kulturellen Duldung zu inter-kultureller Toleranz und interkulturellem Miteinander zu entwickeln. Die rechtspopulistischen Bewegungen in Europa und die ethnischen Auseinandersetzungen in Afrika und Asien zeigen, dass es zuweilen gewaltig unter der Oberfläche gesellschaftlicher Toleranz- und Internationalisierungspostulate rumort. Ethnozentismus, Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus, Rassismus, Diskriminierung, Terrorismus, Bürgerkrieg, Massen- und Völkermord sind durch politisch und wirtschaftlich bewirkten Multikulturalismus nicht verschwunden. Das verbreitete Scheitern von Multikulturalismus-Modellen zeigt, dass ein verordnetes oder aufgezwungenes Nebeneinander von Kulturen ohne Mediationsbemühungen eher Spannungen verstärkt, als nachhaltigt Toleranz zu bewirken. Es mangelt an effizienten Verfahren der Vermittlung (Mediation) zwischen Kulturen.

Den Sprachen kommt in dem Prozess der Mediation deswegen eine besondere Rolle zu, weil er mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg anfängt und auch nur durch diese am Laufen gehalten wird. Die Sprache kann nicht alle Probleme lösen,

¹ In vielen Regionen der Welt herrscht eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit innerhalb eines Landes. Ein Dutzend nationale Sprachen sind keine Seltenheit. In Nigeria werden sogar circa 400 Sprachen gezählt. Migrationsbewegungen verstärken diese Tendenzen (siehe Edwards in Auer/Wei 2009 zu den politischen Aspekten der Verbreitung von Mehrsprachigkeit).

aber sie hat eine Schlüsselposition beim Zustandekommen interkulturellen Austauschs, die weit über die Beherrschung von Strukturen sprachlicher Systeme hinausgeht. Diese Funktion hat mehr mit Kulturvermittlung als mit strukturellen Eigenschaften sprachlicher Systeme zu tun. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist in Wirklichkeit eines der wichtigsten politischen Instrumente im Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung. Sprachunterricht und Sprachenlernen werden aber von Lehrkräften und Lernern gleichermaßen oft noch als die Domäne des Grammatikerwerbs und nicht als Zugangsvermittler zu anderen Kulturen behandelt. Wenn kulturelle Aspekte im Fremdsprachenerwerb aber auf die Faktenvermittlung reduziert werden und ansonsten vor allem strukturelle Aspekte der Sprachen in den Vordergrund treten, bleiben wichtige Lern- und Kommunikationspotenziale ungenutzt. Dabei bleibt nicht nur der Bereich des landeskundlichen Wissens unterentwickelt, sondern es wird in erster Linie der Erwerb semantischer, pragmatischer und semiotischer Kompetenzen erheblich eingeschränkt, die für die interkulturelle Kommunikation essentiell sind².

Wenn in der heutigen Zeit vordringlich interkulturelle Kompetenzen verlangt werden, dann müssen in Sprachunterricht und Spracherwerb im weiteren Sinne also bevorzugt kulturelle Aspekte der Sprachen und Kommunikation berücksichtigt werden. Dazu bedarf es aber einer größeren Bewusstheit für die kulturelle Bedingtheit von Sprachen und die sprachliche Bedingtheit von Kulturen. Diese müssen sich schließlich in kultursensitiven Lern- und Lehrverfahren manifestieren, die Mehrsprachigkeit nicht nur künstlich rekonstruieren und archivieren wollen, sondern die in Fülle vorhandenen natürlichen Ressourcen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität organisch, dynamisch und effizient zu nutzen wissen. Das Augenmerk der künftigen Lern- und Lehrforschung ist daher verstärkt auf Aspekte der Ökologie und Ökonomie des Spracherwerbs und Sprachenmanagements zu richten. Das bedeutet aber, dass die Spracherwerbs- und die Mehrsprachigkeitsforschung sich nicht nur eklektisch wie bisher, sondern systematisch an kognitiven und kultursensitiven Aspekten des Spracherwerbs und Sprachenmanagements ausrichten müssen.

Diesen Aufgabenbereich zu skizzieren, indem wichtige, dafür geleistete Vorarbeiten vorgestellt werden, ist Ziel dieses Bandes. Daher wird in den folgenden Kapiteln behandelt, wie Kulturen und Sprachen, wie verschiedene kulturelle Systeme im kognitiven System eines Lerners miteinander agieren und wie dies im Spracherwerb und beim Erhalt von Mehrsprachigkeit genutzt werden kann. Zunächst soll dafür das Verhältnis von Kultur und Sprache betrachtet werden. Es wird gezeigt, wie vielfältig und differenziert sich kulturell geprägte Schemata in Sprache manifestieren und wie Sprache gleichermaßen kulturelle Schemata prägen hilft (Kapitel 1).

² Auf diesen weit gefassten kommunikativen Grundlagen basiert zum Beispiel die ‚Values Orientation Method‘ des Kluckhohn Centers, ein bekanntes Verfahren bei der Lösung interkultureller Konflikte. Dieses Verfahren geht davon aus, dass Konflikte zwischen Gruppen ihre Ursachen in einer unterschiedlichen Wahrnehmung und Interpretation der Welt haben und stellt Bedingungen her, die es ermöglichen, dass Gruppen in einen Dialog über die unterschiedlichen Konzeptualisierungen eintreten. Die Methode der Vermittlung basiert auf einem Interviewverfahren, das dazu dient, die Ursachen des Konfliktes zwischen und innerhalb der beteiligten Gruppen zu ergründen, ohne selbst dazu wertend Stellung zu nehmen.

Daran anschließend wird dargestellt, nach welchen Prinzipien, Spracherwerb erfolgt – von imitativen bis zu regelkonstruierenden –, welche Rolle die Interaktion mit der Eingabe spielt und warum der Spracherwerb fossilisieren kann (Kapitel 2). Forschungsmethodisch illustriert dieses Kapitel das Ertragspotenzial einer kognitionswissenschaftlichen Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb, der es darum geht zu verstehen, was eigentlich in Lernern vorgeht, wenn sie Sprachen lernen, sprechen und verwalten. Unter der traditionell stark linguistisch und lehrmethodisch ausgeprägten Behandlung der Thematik, hat diese kognitionswissenschaftliche Ausrichtung – zumindest im deutschsprachigen Raum – noch einen gewissen Neuigkeitswert. Deshalb orientieren sich auch das folgende und die weiteren Kapitel an ihr.

Kapitel 3 behandelt psycholinguistische Aspekte der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung. Eine zentrale Funktion in der Sprachverarbeitung kommt dem mentalen Lexikon zu. Es wird daher dargestellt, wie es aufgebaut ist und erworben wird und wie über Metaphorisiertungsprozesse im Kopf des Lerners eine ausgeprägte kulturspezifische Semantik entsteht, die trotz der Spezifik und Differenz konstruktiv im Erwerb und der Vermittlung von Sprachen eingesetzt werden kann. Auch andere zentrale Aspekte der Kognition im Sprachenerwerb werden in diesem Kapitel behandelt: Textualität und Lesen als kognitive Prozesse, die Rolle von Multikodalität und Multimedialität im Sprachenerwerb, die Relevanz konzeptueller Grammatikanimationen beim Aufbau mentaler Modelle. Dieses Kapitel mündet in einem Modell einer systematischen kognitiven Grammatik.

Kapitel 4 widmet sich sodann verschiedenen Modellen der Mehrsprachigkeit und den Prozessen und Prinzipien des Sprachenwechsels. Dabei zeigt sich, dass frühere, an Defiziten (gegenüber der Einsprachigkeit) orientierte Perspektiven auf Mehrsprachigkeit nicht geeignet sind, den konstruktiven Charakter von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abzubilden. Mehrsprachigkeit wird hier dagegen als dynamisches ökologisches System dargestellt, das von unterschiedlichen Faktoren – je nach der Relevanzbewertung durch den Sprecher/Lerner – beeinflusst wird. Ergebnisse von Migrations- und Bildungsstudien illustrieren im Kontext von Migration und Integration die Problematik der Relevanzbewertung mehrsprachigen Kapitals, wie sie sich in der (bisher unterentwickelten) gesellschaftlichen Wertschätzung und Wertschöpfung von Sprachen manifestiert.

Vor dem Hintergrund der Dynamik und Ökologie der Mehrsprachigkeit diskutiert Kapitel 5 die Prämissen, Potenziale und Beschränkungen gängiger Modelle der Kulturvermittlung und Landeskunde. Dabei zeigt sich die unterschiedliche Fähigkeit der Modelle, das zentrale Problem der kognitiven Dissonanz zwischen „Fremdem“ und „Eigenem“ zu lösen und in konstruktiven Prozessen der Wissensgenerierung zu bearbeiten.

Kapitel 6 illustriert schließlich, wie diese Prozesse im Rahmen eines kognitionspsychologischen Verfahrens der Schema- und Modellentwicklung vorstellbar sind und wie dieses Verfahren operationalisiert werden kann. Dabei ist davon auszugehen, dass es nicht das Ziel von Transkulturationsprozessen sein kann, Fremdheit aufzulösen, sondern sie vielmehr als Normalität zu verstehen und bestehen zu lassen. Dies postulieren die skeptische Hermeneutik und das Modell der Transdifferenz.

Zehn programmatische Vorschläge für die Zukunft des Sprachenerwerbs und Sprachenunterrichts schließen den Band ab.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Als die Forschung begann, sich mit interkulturellen Aspekten in Spracherwerb und Sprachunterricht zu beschäftigen, geschah dies auf der Grundlage bildungspolitischer Zielsetzungen und hermeneutischer Überlegungen. Literarische Gattungen sollten den kommunikativen Trend zur Alltagssprache ausgleichen helfen und damit gleichzeitig frische, auf Rezeptionsästhetischen Theorien basierende Impulse für das Fremdverstehen und die Fremdsprachendidaktik liefern (Hunfeld 1997, Wierlacher 1987, Krusche/Krechel 1984, Weinrich 1971). Die anfängliche Affinität zu lyrischen Texten weitete sich auf andere Gattungen aus und verjüngte mit dieser Wiederentdeckung der Literatur im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig das in den 1980er Jahren bereits zum Establishment gerinnende kommunikative Didaktikparadigma (vergleiche die Forderung nach einem expliziten interkulturellen Ansatz von Wylie/Bégué/Bégué (1970) und die bereits frühe Formulierung der konfrontativen Semantik durch Müller-Jacquier (1981). Für die auf Zyklen sozialisierte Zunft der Sprachlehre stand fest: das ist eine neue, die vierte Generation der Fremdsprachendidaktik, die interkulturelle, oder zumindest die Version 3.5, die kommunikativ-interkulturelle.

Allerdings hat diese Euphorie nicht überall zu einer intensiveren, systematischen Reflexion interkultureller Aspekte in Bezug auf ein besseres Verstehen des Sprachenlernens und eine effizientere Ausrichtung des Sprachenlehrens geführt. Selbst in der Lehrwerksproduktion, deren Halbwertszeitzyklen seitdem immer kürzer werden, ist die Anfangseuphorie vergleichsweise schnell verflogen. Infolge des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GER) – und bereits seines Vorgängers, des Schwellen-Projektes (*Threshold Level Project*) des Europarates – scheinen sich aufgrund der (oft falsch verstandenen) Standardisierungen die starken Vereinheitlichungstendenzen zu einer Didaktik der Generation 3 oder gar 2.5 zurück zu verdichten. Die Aufnahme der Fremdperspektive in Lehrwerken beschränkte und beschränkt sich oft auf oberflächlich vergleichende Beschreibungen fremder kultureller Artefakte, und die Behandlung der Landeskunde unterliegt nach wie vor dem Stigma der vermeintlich mangelnden Unterrichtszeit.

Exkurs: Kleiner historischer Rückblick auf die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht ist traditionellerweise vor allem von den bildungspolitischen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen Vorstellungen der entsprechenden Epoche und ihren gesellschaftlichen Trends beeinflusst worden. Diese Aspekte überschreiben im Endeffekt auch alle sporadischen Versuche, den Fremdsprachenunterricht an sprachwissenschaftlichen oder erwerbslinguistischen Erkenntnissen auszurichten. So verdankt die Grammatik-Übersetzungsmethode ihre Langlebigkeit den verbreiteten, aber empirisch nicht begründeten Vorstellungen von der Steuerbarkeit des Lernalters, der Autorität des Inputs und der Bedeutung elitärer Bildungsziele. Mit den audio-lingualen und audio-visuellen Methoden setzt eine Ent-Elitarisierung und Veralltäglichsung des Sprachenlernens ein. Die vorwiegend mit Alltagssprache operierenden Methoden sind direkte, wenn auch reduzierte Abbildungen behavioristischer Lernmodelle und militärischer Bedürfnisse ihrer Zeit. Der kommunikative Ansatz schließlich ist von den Demokratisierungsbestrebungen der Gesellschaften bestimmt. Sein wichtigstes Lernziel, die kommunikative Kompetenz, ist dem soziologischen Ansatz der

Frankfurter Schule entlehnt (Habermas 1981). Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* stellt zwar keinen neuen didaktischen Ansatz dar, bildet aber über seine Ausrichtung auf den pragmatischen und utilitaristischen Bedarf eines zusammenwachsenden und mobilen europäischen Arbeitsmarktes den Zeitgeist des politisch und wirtschaftlich gewollten Einigungsprozesses in Europa ab und wirkt daher paradigmengestaltend und auf den Unterricht stärker standardisierend als alle didaktischen Ansätze zuvor. Er weist deutliche Parallelen zu den *Proficiency-Guidelines* des *American Council of Teachers of Foreign Languages* (ACTFL) auf, die ihrerseits – wie bereits die audiolinguale Methode – stark von den Bedürfnissen der Sprachschulen des US-Militärs beeinflusst wurden. Eine erwerbslinguistische oder stringente sprachwissenschaftliche Basis weist er nicht auf.

Typisch für die zeitlichen Strömungen sind konsequenterweise auch all die Methoden, die in der Beliebtheit des Mainstreams keine oder nur geringe Berücksichtigung finden können. Diese alternativen Methoden oder Randmethoden wie die Suggestopädie, *Total Physical Response*, *Silent Way* oder *Community (Language Learning) Approach* reflektieren die Suche des Sprachunterrichts nach zeitgemäßen Verfahren, die vor allem die vernachlässigte Innerlichkeit der Gesellschaft ansprechen oder die Kritik an ihrem Fortschrittsglauben ausdrücken sollen.

Die gefühlte Wahrheit der Methoden bei gleichzeitigem Mangel an wissenschaftlich-kritischer Überprüfung der Annahmen ergibt ein inkohärentes Bild der Fremdsprachendidaktik und -methodik, das zwangsläufig zu vielen Widersprüchen, Rückschritten und Frustrationen führen muss. Die rasante Abkehr von der Sprachlerntechnologie der 60er und 70er Jahre, das Austrocknen der alternativen Methoden, die Rückentwicklung der kommunikativen Didaktik oder die neo-behavioristischen Erscheinungen der kommerziellen Sprachsoftware gehören zu den Symptomen dieses Dilemmas. Die anhaltende unreflektierte Verbreitung eklektischer Übungsformen der Grammatik-Übersetzungsmethode oder des *Pattern Drills* in Unterricht und Lehrmaterial illustriert, wie wenig nachhaltig offenbar die Bemühungen um eine theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte kommunikative Didaktik waren.

Mit dem Auftauchen der interkulturellen Sprachdidaktik und der „vierten Generation von Lehrwerken“ (Neuner/Hunfeld 1993) schien sich eine Veränderung gegenüber den Referenzdisziplinen anzubahnen. Zunehmende Migration und Globalisierungstendenzen machten eine entsprechende Öffnung nötig. Aber auch diese anfänglichen Bestrebungen haben sich in der Breite des Lehrmaterials und des Sprachunterrichts genauso wenig durchgesetzt wie wissenschaftlich fundierte Modelle von Grammatik und Sprache. Stattdessen beschäftigt sich die Unterrichtsmethodik geradezu aktionistisch mit temporären Neuerungen (wie den neuen Medien, dem Referenzrahmen, der farbigen Darstellung grammatischer Phänomene) oder Wiedererfindungen bekannter Aspekte (wie dem Inhaltsbezug oder der Diskussion der Bedeutung mündlicher Texte), ohne sich ernsthaft mit den wissenschaftlichen Grundlagen der Didaktik zu beschäftigen.

Ein kurzer Rückblick auf die Vorschläge von Comenius zum inhaltsbezogenen Lernen aus dem 17. Jahrhundert etwa oder die Sprachreformer früherer Jahrhunderte sowie die Modelle aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts würde der neueren Diskussion des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) eine erhellende Perspektive bieten. Comenius hält unter Bezug auf einen christlichen Gelehrten bereits 1623 fest:

Die Kenntnis einer Sprache mache noch keinen Weisen, sie diene lediglich dazu, uns mit den anderen Bewohnern der Erdoberfläche, lebenden und toten, zu verständigen; und darum sei auch derjenige, welcher viele Sprachen spreche, noch kein Gelehrter, wenn er nicht zugleich auch andere nützliche Dinge erlernt habe. (Comenius 1970:269)

Dabei verbindet Comenius bereits die Prozesse des Spracherwerbs und der allgemeinen Maturation (der Vision und des Intellekts des Kindes) und nimmt damit Jean Piagets Modell der

kognitiven Entwicklung sowie die in der Spracherwerbsforschung etablierten, kognitive Entwicklungsphasen repräsentierenden Konzepte der Erwerbssequenzen vorweg. Darüber hinaus produzierte er bereits ein Lehrbuch (*Orbis sensualium pictus*), in dem er systematisch die Verwendung visueller Materialien beim Sprachenlernen und -lehren bedachte (Comenius 1981).

Auch die Mitte des 19. Jahrhunderts im Kontext der industriellen und sozialen Umwälzungen entstandene, bildungspolitisch und methodisch motivierte Reformbewegung des Fremdsprachenunterrichts bildet zwar eine didaktische Brücke zwischen den Arbeiten von Comenius und den Elementen des inhaltsbezogenen und handlungsorientierten Lernens moderner didaktischer Ansätze, verfolgt jedoch keine wissenschaftlichen Ziele. Ihr geht es vielmehr darum:

- Fremdsprachen jedem zugänglich zu machen, anstatt sie einer exklusiven Elite vorzubehalten
- den Fremdsprachenunterricht weit über den Unterricht klassischer Literatur hinaus zu erweitern, indem Inhalte des Alltags- und Berufslebens sowie schulischer Fächer in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden sollten, zum Beispiel in verschiedenen Verfahren des immersiven Lernens.

Mitbegründer oder Anhänger dieser Bewegung wie Jespersen (1922), Passy (1899), Sweet (1899), Gouin (1892), Berlitz (1887), Viëtor (1882) prägten die Reformbewegung mit unterschiedlichen auf die Praxis ausgerichteten Ideen, Modellen und Unterrichtsverfahren. In seiner einflussreichen Einführung benennt Stern (1983) diese Phase wie folgt:

The last decades of the nineteenth century witnessed a determined effort in many countries of the Western world (a) to bring modern foreign languages into the school and university curriculum on their own terms, (b) to emancipate modern languages more and more from the comparison with the classics, and (c) to reform the methods of language teaching in a decisive way. (Stern 1983:98)

Verschiedene Methoden sind in den 20er Jahren (bis in die 40er Jahre) des 20. Jahrhunderts als „praktische Antworten“ auf die vorangehende Diskussion entwickelt worden: darunter die vermittelnde Methode (England), die Lesemethode (England) und *BASIC English* (*British/American/Scientific/International/Commercial*), ein Versuch, das Sprachenlernen zu vereinfachen und zu rationalisieren. Mit diesen Methoden beginnen die ersten Ansätze, das Unterrichts-geschehen, die sprachliche Basis, das Testen von Fertigkeiten und das Lern- und Lehrverhalten mittels verschiedener Pilotstudien systematisch zu untersuchen (unter anderem die *Modern Foreign Language Study* der American and Canadian Committees on Modern Languages, 1924–1928, siehe Bagster-Collins/Werner/Woody 1930). Dieser Trend wurde in den 40er und 50er Jahren mit der Profilierung der Linguistik noch intensiviert. Hierzu gehören Schlüsselereignisse wie die Veröffentlichung von *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*, herausgegeben von Osgood/Sebeok/Gardner/Carroll/Newmark/Ervin/Saporta/Greenberg/Walker/Jenkins/Wilson/Lounsbury (1954), *Verbal Behavior* von Skinner (1957) und Lados erste systematische Erfassung der kontrastiven Linguistik *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (1957). *The American Army Method*, deren Errungenschaften später heiß umstritten waren, versuchte nachzuweisen, dass Sprachunterricht auch ohne die traditionellen schulartigen Methoden und mit wesentlich größeren Gruppen und in kürzerer Zeit effizient durchgeführt werden kann. Als Folge der behavioristischen Ideologie wurden besonders in den USA die audiolingualen und in Frankreich die audiovisuellen Lehrverfahren entwickelt, die lange Zeit den Sprachunterricht dominierten und unter anderem auch dem Vormarsch der Sprachlabortechnologie Vorschub leisteten und – trotz gegenteiliger empirischer Evidenz – bis heute dem konditionierenden Einsatz elektronischer Medien zugrunde liegen (zum Beispiel in Programmen wie *Rosetta Stone* oder *Tell me more*).

Die stetige Zunahme von linguistischen Studien und die Begründung der Psycholinguistik als ein interdisziplinäres Forschungsgebiet leisteten später einen wesentlichen Beitrag zur Identifizierung der aus den Methoden der behavioristischen Verhaltensformung entstehenden Probleme des Spracherwerbs (zum Beispiel Rivers' einflussreiches Buch *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* 1964). Als Folge der zunehmenden Kritik an den intuitiven Methoden gewann schließlich das „kognitive Lernen“ – bis heute weitgehend als das regelgeleitete, systematische Lernen missverstanden – in der Diskussion um angemessene Ansätze an Gewicht. Chomskys nativistische Theorie auf der einen Seite und soziolinguistische und pragmalinguistische Strömungen auf der anderen haben im Anschluss daran vor allem die Erwerbsforschung und die Entwicklung neuer methodischer Verfahren geprägt. Chomskys Ausgangshypothese zufolge haben Kinder eine angeborene Fähigkeit der Sprachbildung (in der Muttersprache, L1). Wenn Kinder zum ersten Mal die Sprache hören, setzen allgemeine Prinzipien der Spracherkennung und Sprachproduktion ein, die zusammen das ergäben, was Chomsky den *Language Acquisition Device* (LAD) nennt. Der LAD steuert die Wahrnehmung der gehörten Sprache und stellt sicher, dass das Kind die entsprechenden Regeln ableite, die die Grammatik der gehörten Sprache bildeten. Dabei bestimmten Verallgemeinerungen, wie die Sätze in der entsprechenden Sprache zu bilden seien. Im Zweitspracherwerb werde die Reichweite des LAD einfach auf die neue Sprache ausgedehnt. Nativistische Theorien des Spracherwerbs haben jedoch wenig Einfluss auf die Entwicklung von Erwerbs- und Unterrichtskonzepten für Fremdsprachen gehabt. Den stärksten Einfluss haben sie in der Erforschung und Formulierung von Erwerbssequenzen ausgeübt.

In deutlichem Kontrast dazu haben sich seit den 1970er Jahren parallel verschiedene Forschungsrichtungen ausgebildet, die sich an die Valenzgrammatik, die Pragmalinguistik (Sprechakttheorie, Diskursanalyse), die funktionale Linguistik, die Textlinguistik und die Psycholinguistik und andere Kognitionswissenschaften anlehnen. Mit wenigen Ausnahmen ist es aber auch dieser Forschung nicht gelungen, nachhaltig auf die Lehr- und Lernpraxis einzuwirken. Unter den Versuchen einer systematischen Nutzung wissenschaftlicher Ergebnisse für die Entwicklung von Lehrmaterial und Lehrverfahren sind die folgenden zu nennen:

- ▶ ein kurzlebiger Versuch, die Valenzgrammatik als Grundlage einer didaktischen Grammatik einzuführen (zum Beispiel das DaF-Lehrwerk *Deutsch Aktiv*)
- ▶ die eklektische Nutzung von Elementen der pragmatischen Erwerbsforschung in der Lehrwerksproduktion (siehe die DaF-Lehrwerke *Tangram*, *Schritte international*)
- ▶ die Berücksichtigung von Aspekten der Interkomprehensionsdidaktik in Lehransätzen (EUROCOMM)
- ▶ die Gestaltung des Sprachunterrichts nach handlungstheoretischen und konstruktivistischen Prinzipien (Szenariendidaktik, fallbasiertes Lernen, Fachsprachenunterricht).

Fremdsprachenunterricht wird verbreitet noch als Domäne des Einzelnerwerbs betrachtet. Die systematische Nutzung von Kenntnissen der Vorsprachen beim Erwerb weiterer Sprachen wird bisher nur ansatzweise bedacht und bearbeitet. In Begriffen wie ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘, ‚Deutsch nach Englisch‘ oder ‚Interkomprehensionsdidaktik‘ zeigen sich die Vorboten einer neuen Generation der Fremdsprachendidaktik, deren Grundlagen jedoch noch zu erarbeiten sind, wenn sie nicht bei kontrastiven Vergleichen verharren will.

1 Kultursprache und Sprachkultur

Worum es beim Erwerb von Mehrsprachigkeit geht und dass sich der Erwerb nicht vornehmlich als grammatikbasierte Sequenz von kontextlosen Fertigkeiten darstellen lässt, soll im Folgenden illustriert werden. Ziel ist es zu zeigen, wie vielfältig und differenziert sich kulturell geprägte Schemata in Sprache manifestieren und wie Sprache gleichermaßen kulturelle Schemata prägen hilft. Erst wenn diese Bedingungen im Spracherwerb und Sprachunterricht Berücksichtigung finden, lassen sich die Ergebnisse (sprachliche und kulturelle Kompetenzen) und die dafür nötigen Erwerbs- und Vermittlungsprozesse optimieren.

Zur plastischen Darstellung der komplexen Bezüge von Kultur und Sprache bieten sich Gebrauchsanleitungen und Hinweise besonders an, die speziell für internationale Adressatengruppen gemacht sind. Das Besondere daran: trotz recht einfacher und alltäglicher Inhalte und Begriffe funktioniert die Kommunikation oft nicht. Bestenfalls produziert sie komische Effekte. Hier einige sprechende Beispiele.

So werden im Yosemite Nationalpark in den USA die deutschsprachigen Besucher auf folgende Regeln aufmerksam gemacht:

Kleine Unfälle sollen gleich aufgesammelt werden.

Wir haben keine Leibwache im Schwimmbad.

Die Verwaltung behaltet das Recht eine Aufwarung zu verweigern oder jedermann auszutreiben sollte jede diesen Regeln nicht einwilligen oder eine Bestörung verursachen.

Die Verwaltung ist, ausserdem, im Falle von Feuer, Diebstahl, Wind, Erdbebeb oder Göttliche Akte, in Haftpflichtig für Unfälle, Verletzungen oder Verlust von Eigentum.

Eine Fülle direkter Übersetzungen (‚Leibwache‘ – ‚lifeguard‘/‚Bademeister‘, ‚Göttliche Akte‘ – ‚acts of God‘/‚Höhere Gewalt‘), Schreibfehler und Sprachmischungen (‚Erdbebeb‘, ‚in‘ (‚nicht‘), ‚Verluss‘ – ‚loss‘, ‚behalted‘, ‚außerdem‘ – ‚however‘ in Kommarahmung), Fehlübersetzungen (‚Haftpflichtig‘ – ‚liable‘/‚nicht verantwortlich‘/‚Haftungsausschluss‘, ‚Aufwarung‘ – ‚stay‘/‚Beherbergung‘), falscher grammatischer Strukturen oder vermeintlicher Interferenzen (‚jede diesen Regeln nicht einwilligen‘ – ‚to comply with each of these rules‘, ‚ist in Haftpflichtig für‘ – ‚liable for‘) und falscher Entlehnungen (‚kleine Unfälle‘/‚Missgeschicke‘ – ‚little accidents‘, ‚auszutreiben‘ – ‚to expell‘) illustrieren darin die interkulturelle Verletzung vor allem orthografischer, grammatischer und semantischer Regeln. Damit ergeben sich nicht nur Diskrepanzen in der sprachlichen Repräsentation der Gegenstände und Ereignisse, sondern es ändert sich auch die pragmatische Funktion des Textes (Illokution): Die als autoritativer, direkter Text konzipierte Vorlage im Englischen verliert durch die Übertragung ins Deutsche an Autorität und gewinnt an Komik.

Ähnlich unbeabsichtigte, weil interkulturell nicht sensible Effekte erzielt regelmäßig auch das Produktmarketing unterschiedlicher Branchen mit semantischen Fehlgriffen. Die Übertragung des populären amerikanischen Werbeslogans für Milchprodukte ‚Got

„milk?“ (‚Hast Du ‘ne Milch?’) als ‚Tienes leche?’ (‚Stillst Du?’) ins Spanische wurde von den anvisierten Kundinnen in Südamerika als Beleidigung rezipiert und brachte daher nicht den gewünschten Verkaufserfolg. Legendär sind in dieser Hinsicht auch die Versuche, den ‚Fiat Uno‘ als ‚Idiot‘ in Finnland, den ‚Chevy Nova‘ als ‚nichts geht‘ (‚no va‘) in Spanisch-sprachigen Ländern, die Whiskymarke ‚Black Nikka‘ in den USA oder den amerikanischen Lockenwickler ‚Mist Stick‘ in Deutschland zu vermarkten (vergleiche den Artikel *Frisch und kühl* in *Der Spiegel* 32, 1993). Die Werbebranche ist seit diesen und anderen folgenreichen Fehlgriffen besser sensibilisiert und entwickelt seitdem bevorzugt – aber nicht unfallfrei – Kunstnamen, die vor ihrer Markteinführung auf ihre interkulturelle Verträglichkeit hin überprüft werden. Werbebranche und Marketingabteilungen von Unternehmen gehören damit zu denjenigen, die fehlendes Einfühlungsvermögen in die semantischen Feinheiten anderer Sprachen und Kulturen am ehesten und nachhaltigsten zu spüren bekommen¹.

Manchmal sind es nicht einzelne Wörter, sondern kulturelle Konnotationen nicht berücksichtigende Ausdrücke oder Redewendungen, die einen Text ins Unverständliche oder Komische verwandeln: ‚Thank you for patronizing us‘ bedankt sich ein chinesisches Restaurant für die Bevormundung durch die Gäste, während ein Hotel davor warnt, brennend einen Lift zu benutzen ‚When on fire please don’t use lift‘. In einem angrenzenden chinesischen Nationalpark (Gelbe Berge) finden sich verschiedene wohlmeinende Warnungen: ‚Don’t flirt monkey by feeding‘ oder ‚Don’t enjoy the scenery while walking‘ heißt es auf dem Weg zu verschiedenen Felsformationen, bei deren Bezeichnungen man zwar eine mythologische Konzeptwelt errahnen kann, zu der der Zugang aber durch ein automatisiertes, kulturfreies Übersetzungsprogramm verstellt ist. Zu diesen in Wirklichkeit beachtlichen, sprachlich aber entstellten Formationen gehören folgende: ‚The Flower Grown Out of a Writing Brush Rock‘, ‚Double Cats Catching the Mice‘ oder ‚Gold Cock Growing at the Heavenly Gate‘.

Verhängnisvoll wird die mangelnde kulturelle Sensibilität für Kommunikationskulturen in politischen Entscheidungen, wie sie etwa das Europäische Patentamt in München im Dezember 1999 mit der Zulassung des Patentes 695351 getroffen hat. Hier wurde ein Verfahren der Universität Edinburgh zur genetischen Veränderung so genannter Stammzellen von Säugetieren geschützt. Dieses Verfahren schließt weitreichende menschliche Genexperimente wie das Klonen von Menschen mit ein, und zwar unbeabsichtigterweise. Man hatte nicht berücksichtigt, dass der englische Begriff ‚animal‘ im Gegensatz zum Deutschen ‚Tier‘ oder ‚tierisch‘ nicht zwischen ‚human/non-human‘ unterscheidet. Im Deutschen wird zudem zwischen Mensch und Mann unterschieden, wo im Englischen nur ‚man‘ (auch ‚mankind‘ und ähnliches) oder im Französischen nur ‚l’homme‘ verwendet wird.

Dass vor allem pragmatisch bedingte Fehlübertragungen fatal sein können, zeigt sich bekanntermaßen auch in der Geschäftswelt (Bolten 2004, Müller-Jacquier 2003, Graham 1996, Thomas 1993). Graham/Herberger (1987) geben hierzu eine ebenfalls legendäre Beschreibung der Folgen des amerikanischen Verhandlungsstils, den sie als „John-Wayne-Style“ bezeichnen. Daraus leiten sie Vorschläge für bessere Verhand-

¹ Siehe hierzu auch die Einführung von Schmidt/Akihiko/Zhigang/Hy-sook (1996), insbesondere der Vergleich amerikanischer, japanischer, chinesischer und südkoreanischer Werbestile (weiter auch Petermann/Jürgens 2009).

lungsstrategien im Ausland ab, die als Muster für viele interkulturelle Trainings dienen. Geschäftsleute sind für die Problematik interkulturellen Verstehens oft so bemerkenswert wenig sensibilisiert, dass sie häufig nicht verstehen, warum sie bei ihren Verhandlungen nicht punkten können (Graham 1996, Francis 1991, Weiss 1990, Tung 1982 und andere).

Nur wenn man glaubt, dass es eine Eins-zu-Eins-Abbildung der Wirklichkeit ohne sprachkulturelle Vermittlung gibt, kann man nämlich annehmen, dass die entsprechende Übertragung in eine andere Sprache ein einfacher mechanischer Vorgang per Wörterbuch sein kann.

Dass davon alle Bereiche der Sprache vom Wort bis zum Text und zur Kommunikationskultur betroffen sind, soll im Folgenden anhand der Lexik/Semantik, der außer- oder parasprachlichen Bereiche von Gestik, Mimik und Proxemik, des Textes und Diskurses und weiterer kommunikationskultureller Aspekte illustriert werden. Wie kompliziert die Übertragung selbst einzelner Begriffe von einer Sprache in eine andere sein kann, zeigt Rudolf Wittkopf, Preisträger des prestigeträchtigen Heinrich-Voss-Preises für Übersetzung, an einem alltäglichen Beispiel auf:

Ein oft angeführtes, bis zur Albernheit banales Beispiel: Wir lernen, daß *pain* mit Brot zu übersetzen sei. Indes evozieren diese beiden Vokabeln unterschiedliche Bilder: einerseits ein blondes, schrundiges, stangenförmiges, progressives Gebilde; andererseits einen graubraunen, hausbackenen, rundlich gedrungeenen, gemütvollen Laib. Entsprechend verschieden sind die Geräusche des Brotschneidens: beim einen Brot ein verheißungsvolles, sprühendes Knisterkrachen, beim anderen das satte Geräusch einer leicht klitschigen Gemütsiefe. (Wittkopf 1987:58)

Ähnlich illustriert auch Kramsch (1988:106) Differenzen in der Perspektivik von Begriffen und ihrem kulturellen Wert im nordamerikanischen Englisch und im Französischen:

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* [not serious], *contraire de travail* [opposite of work]. *Game* might be the dictionary equivalent of *jeu* but it is certainly not its cultural equivalent.

Das deutsche Wörterbuchäquivalent von ‚game‘ wäre ‚Spiel‘, auch wenn im Englischen das Wort ‚spiel‘ mit vom Deutschen teilweise abweichenden Konnotationen bekannt ist (‚don't give me that spiel‘). Es umfasst sowohl die englische und französische Verwendung des Begriffes.²

Besonders anschaulich illustrieren Tiermetaphern, wie unterschiedlich Bedeutungsmerkmale in verschiedenen Sprach-Kulturen trotz gleicher Quellendomänen (Bildspender) ausgedrückt werden können. So symbolisieren, anders als in deutschen Sagen und Märchen, in der chinesischen Mythologie das Reh nicht ‚Schüchternheit‘ sondern ‚Wohlstand‘ und der Drache nicht ‚Unterwelt‘ und ‚Angst‘ sondern ‚Macht‘. Der Tiger, im Deutschen erst durch die Geschichten von Janosch (zum Beispiel *Post für den Tiger*), *Winnie the Pooh* (*Tiggerrrr*) oder die ESSO-Werbung (‚Pack den Tiger in den Tank‘) als gezähmter und hilfsbereiter Charakter ins Bewusstsein getreten, gilt dort als Symbol für ‚Stärke‘.

² Vergleiche hierzu aber auch Wittgensteins Verwendung des Begriffes ‚Sprachspiel‘ im Sinne einer ernsten, aber doch spielerischen Variante (siehe Wittgenstein 1971).

Diese Stärke und Ausdauer wird dagegen in der indianischen Mythologie der *First Nations* in Kanada, zum Beispiel der *Coast Salish* und der *Haida* an der kanadischen Westküste, vor allem in Bezug auf das Jagen durch den Bären repräsentiert. Der Wolf steht dort für ‚Mut‘, ‚Schläue‘ und ‚Ehrgeiz‘. Ihm fehlt, wie auch dem Bären, das Böartige und Gefährliche, wie es in deutschen volkstümlichen Texten ausgedrückt wird. Der Killerwal (Orca) steht dort als Symbol für ‚talentierter Fischer‘, der Adler symbolisiert ‚Weisheit‘ und ‚Überlegenheit‘ („er schwebt über den Dingen“) und der Rabe wird nicht wegen seiner Geschwätzigkeit, Dummheit oder Hinterhältigkeit verachtet, sondern als ‚teilender Überbringer guter Nachrichten und Lehrer, der von Stamm zu Stamm fliegt‘, als mit viel Macht ausgestatteter Bote, als Weiser und als Schöpfer verehrt und daher von hochrangigen Stammesältesten im Wappen geführt und als wichtiges Symbol auf Totempfählen gewürdigt.

Auch in den verwandten europäischen Sprachen treten bedeutende kulturspezifische Unterschiede im Metapherngebrauch auf. Die kulturelle Bedeutung von ‚a pig‘ entspricht daher nicht der von ‚un cochon‘ im Französischen oder einem Schwein im Deutschen. Selbst ‚swine‘ und ‚Schwein‘, die sich phonetisch ähnlich sind, weisen in diachroner Sicht andere kulturelle Bedeutungen auf. Während zahlreiche Tiermetaphern heute abwertend benutzt werden, wie zum Beispiel ‚wie ein Schwein essen‘, ‚to eat like a pig‘ (was sich allerdings im Gegensatz zum Deutschen eher auf die Quantität als auf die Qualität bezieht), ‚parler français comme une vache espagnole‘ („wie eine spanische Kuh“, ‚sehr schlecht Französisch sprechen‘) oder ‚ein Esel, Kamel, Rindvieh, Ochse, dummes Huhn, eine dumme Gans sein‘, wurden sie noch in römischer Zeit zum Ausdruck von religiösen Motiven verwendet: ein Esel wurde als gegenüber äußeren Einflüssen nicht zugänglich angesehen und eine Gans galt als der Juno heiliges Tier, dem die Verantwortung für die Rettung des Capitols während der keltischen Invasion 387 zugeschrieben wurde. Menschliche Dummheit, für die man im Deutschen gerne die Bezeichnung ‚Esel‘ bemüht, wurde in früheren Zeiten vor allem mit Metaphern von Pflanzen und unbelebten Objekten beschrieben.³

Für mangelnde sprachkulturelle Sensibilisierung sind die Übersetzungen und Synchronisationen in Fernsehbeiträgen gerade bei den Metaphern eine reine Fundgrube. In der populären Cartoon-Serie *The Simpsons* etwa verwendet Bart gerne den beruhigenden Spruch ‚Don’t have a cow, man‘ („reg dich nicht auf“), das in der Synchronisation als ein nicht verstehbares ‚Hab keine Kuh, Mann‘ ins Deutsche übersetzt wird.

Die mentalen Bilder aus bereits erworbenen Sprachen werden auch im Spracherwerb gerne auf neu zu lernende Sprachen übertragen. Hierzu ein sprechendes Beispiel des Wettbewerbs *Mein liebstes deutsches Wort*, das 2010 am Goethe Institut Minsk ausgestellt wurde. Es stammt von einer 13-jährigen Schülerin.

„Mutter“

Warum gefällt mir das Wort „Mutter“? Weil es sehr zärtlich klingt. Dieses Wort ist auf ewig und stirbt nicht und nie. Die Mutter ist doch der wichtigste Mensch in der Welt. Sie ist immer zart zu

³ Dies ist bereits genauer bei Luther (1970:127) beschrieben. Auch Farbmataphern weisen deutliche kulturspezifische Unterschiede auf. Das Lateinische etwa enthält mehr als 500 Farbadjektive, die im Gegensatz zu modernen Sprachen von konkreten Trägern der Farben oder von Farbstoffen abgeleitet sind, wie zum Beispiel ‚caeruleus‘ von ‚caelum‘ („Himmel“) oder ‚niveus‘ von ‚nix, nivis‘ („Schnee“) (hierzu auch Berlin/Kay 1969).

ihrem Kind, ist immer aufmerksam. „Mutter“ bedeutet Sicherheit, Nestwärme. „Mutter“ ist Stabilität und Zärtlichkeit. „Mutter“ bedeutet, eine warme Mahlzeit, ausgeschimpft werden wegen einer zerbrochenen Tasse. „Mutter“ ist ein Lächeln für eine gute Schulnote. „Mutter“ ist das Wissen um all meine kleinen Geheimnisse. „Mutter“ ist die Sorgenfalte auf der Stirn und die zärtliche Hand auf meinem Haar und ein warmer Gute-Nacht-Kuss.

Schade, dass dieses schönes Wort im Wörterbuch so kurz definiert ist: „als Mutter bezeichnet man allgemein die Frau, die ein Kind gebart oder geboren hat.“ Die Anrede für die „Mutter“ ist unterschiedlich. Kaum jemand sagt heutzutage „Mutter“, eher „Mama“, „Mami“, „Mutti“. Obwohl in früheren Zeiten es üblich war, dass Kinder ihre Mutter mit „Frau Mama“ ansprachen.

Ich meine, dieses Wort ist wie ein Zauberwort, weil es ähnliche Formen in fast allen Sprachen gibt. Ich habe irgendwo gelesen, dass die Silbe „ma“ bereits für einen Säugling leicht anzusprechen ist. Die Bedeutung des Wortes ist auch interessant. Aus dem lateinischen „mamma“ ist es Brust. Jetzt verstehe ich die Bedeutung ähnlicher Wörter wie Madonna, Matriarchat, Matrix u. a.

„Mutter“ ist das schönste Wort der Welt und ich liebe es „Mutter“ zu sagen. Und wir, die Kinder, dürfen an unsere Mutter nicht vergessen. Vieles verändert sich in diesem Leben, aber es bleibt das ewige Wort – Mutter!

Darja Iwachnenko



Ein weiteres Beispiel des Wettbewerbs (Löwenzahn) ist auf der begleitenden Webseite zu diesem Buch zu finden.

Die Semantik der Begriffe aktiviert dabei zuweilen auch andere Wahrnehmungskanäle wie Christensen (1993) illustriert:

In one novel [...] one finds the following description: „... penetraron agachados en el pasadizo descendente debajo techo que olía a iglesia vieja...“ („they crept along the descending passageway under a roof that smelled like an old church...“). The reference to the smell of an old church is loaded with cultural information: A visit to any one of Spain's old gothic-style churches provides an unmistakable olfactory experience due to the musty ambience of centuries of mildew and dust accumulation. (Christensen 1993:294)

Zu einer funktional angemessenen, das heißt interkulturell adäquaten Mittlung zwischen Sprachen gehören auch phonetische, intonatorische und außersprachliche Parameter der Gestik, Mimik und Proxemik. Eine Verletzung entsprechender Konventionen bei der Kommunikation in der Fremdsprache, zum Beispiel durch Übertragung von Intonationsmustern aus der Ausgangssprache der Lerner, abweichende Aussprache, zeitliche Verzögerungen (Pausen) beim Sprecherwechsel, die Lautstärke, irritierende Gesten und Mimik oder ungewöhnliche Gesprächskonstellationen der Sprecher (Proxemik) zueinander, kann leicht zu Fehlinterpretationen der Sprechintentionen des Gegenübers führen, die die Kommunikation belasten und gefährden können⁴.

Es sind oft Oberflächlichkeiten, die die Konflikte auslösen oder Misserfolg bewirken; diese haben aber eine tieferliegende, oft auch von Interkulturalisten nicht erkannte Ursache in der Konzeptwelt der Sprachgemeinschaft. Ein ehemaliger Direktor der größten und mächtigsten mexikanischen Gewerkschaft, Fidel Velazques, deutete dies in einem Gespräch mit einem Journalisten der Washington Post (1987) an:

⁴ Hierzu auch Roche (2001), Steiner (1993), Wong-Scollon/Scollon (1990), Basso (1990), Preston (1989), Odlin (1989), Sakamoto/Naotsuka (1982) und zu *critical incidents* Thomas/Kinast/Schroll-Machl (2001), Flanagan (1954).

„We’re Latins, and our mentality is totally different from yours. We are further removed from material things than from those of the spirit. We are better able to bear poverty than mistreatment. If that were understood in the United States, we could be closer to you.“ (Storti 1990:16)

Die Mentalität, Weltsicht oder kulturelle Disposition trägt zur Ausprägung überindividueller kommunikationskultureller Konzepte bei, die Agar als ‚Linguaculture‘ bezeichnet.

What I want to happen, what I want you to remember at the end of this book, is that whenever you hear the word language or the word culture, you might wonder about the missing half. That’s the reason for the clunky term [...]. „Linguaculture“ is a reminder, I hope, of the necessary connection between its two parts [...]. (Agar 1994:60)

Die fehlende Kenntnis der kulturspezifischen Planungs- und Strukturierungsprinzipien (Schemata) einer Linguakultur ist Ellis und Roberts zufolge (1987:24) verhängnisvoller für die interkulturelle Kommunikation, als es Unterschiede und Schwierigkeiten im grammatischen Code sind.⁵ In der Kommunikation interagieren die verschiedenen Bereiche der Sprache, und zwar in sprachspezifisch unterschiedlichen Gewichtungen.

Kommunikative Besonderheiten von Linguakulturen zeigen sich unter anderem in:

- der Auswahl und Vermeidung von Themen und dem Umgang damit
- der Direktheit oder Indirektheit der Realisierung
- dem Grad der Explizitheit
- der Beziehung zwischen verbalen und non-verbalen Ausdrucksmitteln
- der Organisation des Wechsels der Gesprächsrollen
- der Ausprägung von Registern, kommunikativen Stilen, Diskursmustern und Textsorten.

Wie sich linguakulturelle Skripts ausdrücken, kann man am Beispiel der Höflichkeit zeigen. Zwar lügt man im Deutschen, wenn man höflich ist, oder man kann direkte Imperative verwenden, wenn man nicht lügen will.⁶ Wer im Englischen höflich sein will, weicht dagegen auf indirekte oder suggestive Fragen und Vorschläge aus: Er gibt keine direkten Empfehlungen wie „Mach’ doch dieses und jenes“, sondern man fragt ‚Why don’t you do x?‘ oder schlägt indirekt vor: ‚You might like to do y‘, ‚May I suggest that ...‘, ‚It’s up to you‘. Diese Redemittel deuten auf einen im Vergleich zum Deutschen weniger direkten Umgang mit dem Adressaten hin. Indirektheit gilt als Ausdruck von Höflichkeit

⁵ Konsequenterweise bildet auch die Grammatik die Weltsicht in der Linguakultur ab. Unter Bezug auf Koll sieht Luther (1970:153) etwa eine Verbindung zur deutschen Grammatik:

Die Kategorie der Allheit oder Totalität sei von Kant als „Einheit in der Vielheit“ oder „als die Vielheit als Einheit“ (B111) verstanden worden. In dieser Kategorie würden die einzelnen Gegebenheiten zu einem organischen Ganzen integriert. Zum Denkmodell der organischen Ganzheit passe die Neigung der deutschen Sprachgemeinschaft, Kollektiva zu bilden und nach Gattungen, Arten u.Ä. zu klassifizieren; ihm entspreche im Grunde auch das Bauprinzip des Klammersatzes.

In der Darstellung der kognitiven Grammatik und der Grammatikanimationen wird dieser Aspekt genauer behandelt. Eine gute Einführung in die linguistischen Grundlagen des Fremdsprachenstudiums liegt im Band von Graefen/Liedke (2008) vor.

⁶ Siehe Roche (1965).

(siehe auch Sakamoto/Naotsuka (1982) zu weiteren interkulturellen Aspekten des Ausdrucks von Höflichkeit).

So kommt es, dass in interkultureller Kommunikation – trotz internationaler Standardisierungen und Normierungen – Kontextbezüge, Konnotationen und Ritualisierungen das gegenseitige Verstehen erschweren oder unmöglich machen.⁷

Die verhängnisvolle Wirkung mangelnder Kenntnis von Kommunikationskulturen illustriert die folgende Mail eines Studenten, der sich um ein Promotions-Stipendium des DAAD bemüht und dafür die Zusage eines deutschen Professors benötigt. Die Tatsache, dass diese Nachricht keinen personalisierten Adressaten hat, zeigt dem Empfänger bereits, dass es sich um eine breit und diffus verteilte Nachricht handelt, die damit nicht den Spielregeln akademischer Betreuungspraxis entspricht. Es geht also auch hier weniger um die grammatischen und orthographischen Unsicherheiten. Die fehlende Anrede und die fehlende Schlussformel mit Namensnennung wie auch die mangelnde Kontextualisierung und Authentifizierung (zum Beispiel durch Qualifikationsnachweise und Themennennung) neben dem offensichtlich nicht gelingenden Zeitmanagement des Schreibers und dem von ihm unangemessen formulierten Druck auf den Adressaten lassen ein Kommunikationskonzept des Schreibers erkennen, das kaum zu einer ernstzunehmenden Reaktion führen wird.

Betreff: Mit vielen Grussen

hallo. Ich bin ... Ich habe Ihnen mein Forschungshaben geschickt. Ich suche einen Betreuer. Ich will an DAAD Prüfungen teilnehmen. Ich muss meine Dokumente bis 26 Oktober ablegen. Dafür brauche ich eine Zusage von einem Professor. Ich warte ungeduldig auf Ihr Antwort. Ich wurde sehr sehr freuen Wenn Sie mir ein gut Antwort geben Wurden.

Vielen Dank bevor



Ein weiteres Briefbeispiel ist auf der begleitenden Webseite zu diesem Buch zu finden. In den folgenden Abschnitten werden die hier angesprochenen Aspekte vertieft.

1.1 Sprache und Identität

Neben die Frage der Ausprägung und strukturellen Übertragbarkeit von sprachkulturellen Konzepten von einer Sprache in eine andere tritt die Frage der Identitätskonstruktion mittels Sprache. Diese Funktion der Sprache als Symbol für die Konstruktion von Identität illustriert die folgende, in Nordamerika gut bekannte Bierwerbung anschaulich⁸. Dazu muss man wissen, dass Kanadier die Definition einer kanadischen Identität als dauerhafte Aufgabe betreiben und deswegen die Abgrenzung

⁷ Vergleiche Kühn (2006), Adamzik (2004), Hufeisen (2002), Fix/Habscheid/Klein (2001), Roche (2001), Lehker (2001), Pérennec (2001), Senft (1997), Bausinger (1989), Szalay/Fisher (1987), Vygotskij (1962), aber auch für den Bereich des interkulturellen Trainings Thomas/Eckensberger (1993), Hofstede (1991), Storti (1990) und kritisch dazu Hansen (2003). Ein Beispiel für komplett gegensätzliche Einschätzungen kommunikativer Routinen findet sich in Kapitel 1.6.

⁸ Die Werbung für die Marke ‚Canadian‘ aus dem Jahre 2000 stammt von der Firma Molson und ist lange und variantenreich im Internet persifliert worden. Die Interpunktion, die Markierung der Emphase und die besondere Orthografie des Textes entsprechen dieser authentischen Quelle.

zum Nachbarn im Süden eine konstitutive, identitätsstiftende (nicht immer ganz ernstzunehmende) Rolle spielt. Die kurze Präsentation fasst diese Abgrenzung anhand exemplarischer Begriffe und Konzepte und mit subtiler Kritik zusammen und setzt Werte der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Differenzierung als konstitutive Elemente des Nationalcharakters englischsprachiger Kanadier dagegen.

Zur Situation: ein schüchtern wirkender junger Mann, der das typisierte Selbstverständnis des zurückhaltenden, höflichen Kanadiers repräsentieren soll, tritt auf eine Bühne, fast zufällig, wie es scheint. Er geht zum Mikrofon, das in der Mitte der Bühne steht, und beginnt zu sprechen. Auf der Leinwand hinter ihm werden jeweils Bilder zu den angesprochenen Begriffen und Konzepten eingeblendet. Er redet mit zunehmender Emphase und Ekstase (hier durch Großschreibung wiedergegeben).

Hey.

I'm not a lumberjack,
or a fur trader...
and I don't live in an igloo
or eat blubber, or own a dogsled...
and I don't know Jimmy, Sally or Suzy from Canada,
although I'm certain they're really, really nice.

I have a Prime Minister,
not a President.
I speak English and French,
NOT American.
and I pronounce it ABOUT,
NOT A BOOT.

I can proudly sew my country's flag on my backpack.
I believe in peace keeping, NOT policing.
DIVERSITY, NOT assimilation,
AND THAT THE BEAVER IS A TRULY PROUD AND NOBLE ANIMAL.
A TOQUE IS A HAT,
A CHESTERFIELD IS A COUCH,
AND IT IS PRONOUNCED ,ZED' NOT ,ZEE', ,ZED'!

CANADA IS THE SECOND LARGEST LANDMASS!
THE FIRST NATION OF HOCKEY!
AND THE BEST PART OF NORTH AMERICA!

MY NAME IS JOE!
AND I AM CANADIAN!

Je nachdem wie gut man die kanadischen Verhältnisse kennt, wird man in diesem Werbefilm einige Überraschungen erleben: zum Beispiel Enttäuschungen eigener Stereotypen und gelegentlich auch Unverständnis aufgrund mangelnden landeskundlichen Wissens. Schließlich sind nicht alle Kanadier Holzhacker, Pelzhändler oder Iglubesitzer. Auch die Schüchternheit des Sprechers einerseits und seine Ekstase und Aggression andererseits wirken irritierend.

Die sprachliche Realisierung dieser Szene ist für Nichtanglophone genauso bemerkenswert. Das liegt daran, dass sie einige außerhalb Nordamerikas weitestgehend unbekannte Kontraste zwischen Kanadisch und Amerikanisch thematisiert und damit einer kanadischen Weltsicht Ausdruck verleiht (,about' vs. ,a boot'; ,zed' vs. ,zee'; ,chesterfield' vs. ,couch'; ,toque' vs. ,hat').