

*Sprache und Identität: kulturelle,
politische und soziale Perspektiven –*
**betreut und bearbeitet von Ulrike Hanna
Meinhof und Andreas Gardt**

Bianca Beníšek (Pardubice, Tschechische Republik)

Deutsche Familienzugehörigkeitsnamen als Beispiel eines Identitätsmerkmals der tschechischen Gesellschaft

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit einem der vielen Identitätsmerkmale der tschechischen Gesellschaft, den deutschen Familiennamen. Die über 1000-jährige eng miteinander verknüpfte Geschichte der Tschechen und Deutschen führte dazu, dass in den Einwohnerregistern der tschechischen Städte und Gemeinden viele Familienzugehörigkeitsnamen (weiter nur Familiennamen) zu finden sind, die entweder ein deutsches Schriftbild aufweisen oder eines, das dem tschechischen phonetischen System angepasst ist. Dass Propria im Rahmen der Sprache genauso ein Identitätshinweis auf die Gesellschaft geben wie z.B. Raum, Zeit und Kultur ist unbestritten. Der aktuelle Diskurs zur Identität der tschechischen Gesellschaft ist in den letzten Jahren sowohl in der Fachliteratur als auch in Form von medialen und öffentlichen Diskursen zu beobachten¹.

Zu den Besonderheiten des tschechischen Personennamensystems gehört das Movierungssuffix. Für die aus dem Deutschen übernommenen Namen gilt das am meistverbreitete -ová (*Müllerová*). Für Außenstehende ist es oft schwer nachzuvollziehen, dass Angehörige einer Familie ‚unterschiedliche‘ Nachnamen tragen, dass die männlichen Personen *Bauer* heißen, die weiblichen hingegen *Bauerová*.

Die ostböhmisches Stadt Pardubitz² gehört zu der Region, die in ihrer Geschichte immer einen geringen Anteil der deutschen Bevölkerung aufwies. Anfang der 1930er waren es 2,2 % der knapp 29.000 Einwohner. Der Anteil der Deutschen an der Gesamtbevölkerung der damaligen Tschechoslowakei betrug 29,5 %.³

1 Cf. Maříková, Hana et al. (eds.): *Jaká je naše společnost? Otázky, které si často kláde-me ...*. SLON: Praha 2010. Koschmal, Walter / Nekula, Marek / Rogall, Joachim (Hrsg.): *Deutsche und Tschechen*. C.H.Beck: München 2003. Holý, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. SLON: Praha 2010.

2 Das tschechische Schriftbild für die Stadt ist Pardubice, das Lautbild [pardubitse].

3 1950: 1,8 %, 2001: 0,4 %, cf. Český statistický úřad, retrieved 18.11.2015 from https://www.czso.cz/csu/sldb/obyvatelstvo_podle_narodnosti

Eine von der Autorin durchgeführte Forschung hat gezeigt, dass vor allem in den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg Anträge auf Namenänderung bewilligt wurden. Familiennamen mit deutschem Schriftbild wurden entweder durch einen tschechischen Namen ersetzt oder das Schriftbild wurde (teilweise) der tschechischen Schreibweise angepasst. Beispiele für einen Namensersatz sind *Breier* zu *Jaktarský*, *Fischer* zu *Jirout* und *Fürbach* zu *Písecký*. Die Namenänderung *Kleiner* zu *Menší/Menšík* und *Wölfel* zu *Vlček* zeigen, dass Personen ihren Namen ins Tschechische übersetzt haben. Namenänderungen wie *Knoll* zu *Knol*, *Liebisch* zu *Libiš*, *Schlögl* zu *Šlégl* und *Weiss* zu *Vajs* sind Belege für die Anpassung des Namens an das tschechische Schriftbild.

Problematisch zeigen sich solche Familiennamen wie *Hejzlar*, der aus dem deutschen Familiennamen *Häusler* abgeleitet ist oder *Pišl* – hier war der deutsche Familienname *Büschel*⁴ der ursprüngliche Name. Genauso kann man ohne Forschung in den Archiven nicht bei jedem ‚deutschen‘ Nachnamen sicher sein, dass es sich um den ursprünglichen Namen des Namenträgers handelt oder ob es nicht doch zu einer Verdeutschung des Namens kam. Ende des 18. Jahrhunderts kam in der Österreich-Ungarischen Monarchie der jahrhundertelange Prozess der Ausbildung erblicher, nicht mehr zu verändernder Familiennamen zum Abschluss. Deutschsprechende Beamte registrierten die Familiennamen und nicht selten glichen sie tschechische Namen dem deutschen Schriftbild an oder übersetzten sie sogar ins Deutsche⁵.

In dem Pardubitzer Einwohnerverzeichnis aus dem Jahr 2014 finden sich hunderte von Familiennamen mit deutschem Schrift- und/oder Lautbild. Beispiele für ein deutsches Schrift- und Lautbild sind die Familiennamen wie *Hof(f)mann(ová)*, *Neumann(ová)*, *Klein(ová)*, für ein deutsches Schriftbild und tschechisches Lautbild *Fröhlich(ová)*, *Müller(ová)*, *Richter(ová)*⁶. Ein tschechisches Schriftbild und teilweise deutsches Lautbild zeigt sich in Familiennamen wie *Bajer(ová)*, *Fišer(ová)*, *Šiller(ová)*, *Šulc(ová)*, *Švarc(ová)*.

Um die Frage beantworten zu können, wie sich Namensträger mit ihrem ‚deutschen‘ Familiennamen identifizieren, wurde eine auch weiterhin gültige Umfrage in elektronischer Form verschickt und auf ein soziales Netz gestellt. Die Umfrage

4 Cf. Moldanová, Dobrava: *Naše příjmení*. Mladá fronta: Praha 1983, S 172.

5 Cf. Knappová, Miloslava: *Naše a cizí příjmení v současné češtině*. TAX AZ Kort: Liberec 2002, S. 150–151.

6 Aussprache von *Fröhlich* im Tschechischen mit stimmhaftem alveolarem Vibrant, ungerundetem halboffenem Vorderzungenvokal und stimmlosem velaren Frikativ [frɛ:lɪx], *Müller* als [mɪlɛr] und *Richter* als [rɪxtr].

soll darüber Auskunft geben, ob sich in Tschechien Personen mit einem deutschen Familiennamen für ihren Namen und dessen Herkunft interessieren und seit wann sie sich bewusst sind, dass sie einen deutschen Nachnamen haben. Weiterhin wurden/werden die Probanden befragt, ob sie sich für die deutsche Sprache, Kultur und Geschehnisse in den deutschsprachigen Ländern interessieren. Die Befragten gaben/geben ebenfalls Auskunft darüber, inwieweit ihnen von anderen Personen ‚deutsche‘ Eigenschaften angedichtet werden und ob sie sich selbst mit solchen Eigenschaften identifizieren.

Von den 16 Personen, die bis August 2015 ihren ausgefüllten Fragebogen zurückgeschickt hatten, identifiziert sich Herr Schöps (85) als einziger mit der deutschen Nationalität. Alle Probanden besitzen die tschechische Staatsangehörigkeit und sprechen zuhause Tschechisch, zwei gelegentlich Englisch, eine Person auch Slowakisch. Ihr Alter liegt zwischen 18 und 85 Jahren.

Ein Namenbewusstsein haben bis auf Frau Englmaierová (33, es handelt sich um ihren Geburtsnamen) alle Befragten, d.h. sie sind sich bewusst, dass sie einen deutschen Namen haben, einige schon seit ihrer Kindheit. Die Frauen, die durch Heirat den Familiennamen ihres Mannes annahmen, begannen sich nach der Eheschließung für ihren neuen Namen zu interessieren.

Als Kuriosität sieht Herr Bauer (40) seinen Nachnamen an. Ein genealogischer Test habe bewiesen, dass seine Vorfahren nicht deutscher Abstammung waren. Seinen Worten nach betrachtet sich die gesamte Verwandtschaft als Tschechen. So gab er an, dass er weder Interesse an der deutschen Sprache und Kultur noch Deutsch gelernt habe, sich aber selbst ‚deutsche‘ Eigenschaften wie Genauigkeit und Gefühl für das Detail zuschreibe.

Sinn für Ordnung, Konsequenz, Pedantismus, Akzeptanz von Autoritäten, Gründlichkeit, Gehorsamkeit, Disziplin, Verslossenheit werden von anderen Befragten als ‚deutsche‘ Eigenschaften genannt. Die Enkelin von Herrn Schöps, Frau Schöpsová (24), nennt Genauigkeit, Pünktlichkeit, Aufrichtigkeit, aber auch Zurückhaltung als positive Eigenschaften. Ihr Großvater „fühlt sich in allem als Deutscher“ und seine Enkeltochter ist „froh, dass sie sich mittels dieser ‚deutschen Eigenschaften‘ wenigstens teilweise mit den Deutschen identifizieren kann“. Sie selbst sieht sich „weder als Tschechin noch als Deutsche“. Die Einstellung von Herrn Schöps verwundert nicht, da er sich als Deutscher betrachtet. Er lebte und lebt im ehemaligen Sudetengebiet (seit 1960 in Žamberk/Senftenberg, vorher in Zdobnice/Stiebnitz, Siedlung Čertův Důl/Geiersgraben). Dass seine Ansichten die Wahrnehmung der eigenen Identität seiner Enkelin beeinflusst haben, kann angenommen werden. Fest steht, dass die Familie den größten Beitrag zur Identitätsfindung leistet. So gibt auch Frau Englmaierová

an, dass sie Deutsch als Fremdsprache gelernt hat, da sie als kleines Kind bei ihrer Großmutter mit einem Bilderbuch für die deutsche Sprache gespielt habe. Wie wichtig das Vorbild, besser wohl das Vorgelebte in der Familie ist, zeigen die Aussagen von Herrn Vogel (25). Obwohl er sich selbst keine ‚deutschen‘ Eigenschaften zuschreibt, hatte er sich für Deutsch als Fremdsprache entschieden, weil sein „Großvater fließend Deutsch spricht und die Eltern etwas“ und „ihm die Sprache gefiel“.

Herr Hosenseidl (42) führt neben Ordnungsliebe und Akzeptanz von Autoritäten als negative ‚deutsche‘ Eigenschaft das Gefühl des Übergeordnetseins an. Obwohl er sich seit seiner Kindheit für seinen Namen interessiert, „fühlt er sich selbst nicht als deutsch“. Hier spielt sicher die Assoziation der negativen Eigenschaft eine Rolle. Herr Münzberger (52) gibt eine einzige ‚deutsche‘ Eigenschaft an – Verschlossenheit – und auch er „fühlt sich in keiner Weise deutsch“. Bei ihm spielt sicher auch eine Rolle, dass er durch seinen Namen vor 1989, vor allem während seiner Schulzeit, negativen Reaktionen ausgesetzt war. Der Familienname *Führer* hat dazu geführt, dass der Namenträger (58) sich zwar für seinen Namen interessierte, er sich aber seines Namens vor allem während seines Wehrdienstes und beim Verfolgen von Dokumentarfilmen aus dem 2. Weltkrieg bewusst wurde. Die Entscheidung, nicht Deutsch, sondern Englisch und Russisch als Fremdsprache zu lernen, kann Ausdruck seines ganz persönlichen Umgangs mit diesen Situationen sein.

Deutsche Familiennamen sind ein Identitätsmerkmal der tschechischen Gesellschaft, weil sie auf die gemeinsame Geschichte hinweisen und weil sie die Namenträger von außen gesehen anders erscheinen lassen. Inwiefern sich die jeweilige Person mit diesem Anderssein identifiziert, ist individuell zu beantworten. Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten ihren Namen nicht versteht als etwas, was ihren Identitätsstatus als Tschechen beeinflussen würde.

Bibliographie

- Debus, Friedhelm: „Identitätsstiftende Funktion von Personennamen“. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Gunter Narr: Tübingen 2002, S. 77–90.
- Holý, Ladislav: *Malý český člověk a skvělý český národ. Národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. SLON: Praha 2010.
- Knappová, Miloslava: *Naše a cizí příjmení v současné češtině*. TAX AZ Kort: Liberec 2002.

- Koschmal, Walter / Nekula, Marek / Rogall, Joachim (Hrsg.): *Deutsche und Tschechen*. C.H.Beck: München 2003.
- Kučera, Rudolf et al.: *Identity v českých zemích 19. a 20. století. Hledání a proměny*. mua: Praha 2012.
- Moldanová, Dobrava: *Naše příjmení*. Mladá fronta: Praha 1983.
- Pleskalová, Jana: „Das tschechische Personennamensystem“. In: Brendler, Andrea / Brendler, Silvio (Hrsg.): *Europäische Personennamensysteme. Ein Handbuch von Albasisch bis Zentralladinisch*. Baar: Hamburg, S. 741–748.
- Šatava, Leoš: *Jazyk a identita etnických menšin. Možnost zachování a revitalizace*. SLON: Praha 2009.
- Weigl, Michael: *Tschechen und Deutsche als Nachbarn*. Nomos: Baden-Baden 2008.

Lars Bülow (Cambridge, Großbritannien / Passau, Deutschland),
Mattias Herz (Passau, Deutschland)

Zur medialen De-Ethnisierung sprachkontaktgeprägter Sprechweisen

1. Einleitung

Der Beitrag beschäftigt sich mit der medialen Stilisierung von ethnisch geprägten Sprechweisen in den Ethno-Clash-Komödien *Fack Ju Göhte* (=FJG Dağtekin 2013) und *Türkisch für Anfänger* (=TfA Dağtekin 2012). Diese möchten wir aus linguistischer und mediensemiotischer Perspektive betrachten. Mediale Stilisierung salienter sprachlicher Merkmale von sozialen Gruppen oder Einzelpersonen kann diesen Elementen einerseits (neues) semiotisches Potential verschaffen, andererseits aber auch vorhandenem Potential Aufmerksamkeit verschaffen und so zu einer allgemein zugänglichen kommunikativen Ressource machen (Androutopoulos 2015).

Rezipienten verbinden Assoziationen mit der Sprechweise, die durch den Film im Sinne von Synchronisierung und Akkommodation verstärkt und modifiziert werden können. Die auffälligen (ethnischen) Merkmale der Sprechweise verweisen zunächst auf jugendliche Sprecher mit einem Migrationshintergrund aus einem eher schwächeren sozialen Umfeld. Die Stilisierung einer durch ethnische Merkmale geprägten Sprechweise hat letztlich zur Herausbildung eines „sekundär ethnischen Stil[s]“ (Auer 2013: 14) geführt. D.h., dass die ethnischen Merkmale bewusst zur Identitätsmarkierung eingesetzt werden.

Wir zeigen mit Hilfe einer strukturalistisch ausgerichteten mediensemiotischen Analyse von *FJG* und *TfA*, dass Sprecher dieser vormals durch Sprachkontakt geprägten Sprechweisen in Filmen längst nicht mehr nur Sprecher mit Migrationshintergrund sind, sondern auch genuin deutsche Jugendliche mit dieser Sprechweise inszeniert werden. Darüber hinaus arbeiten wir insbesondere Verräumlichungen von bestimmten Semantiken des Sprachgebrauchs innerhalb der filmischen Welten heraus. Dazu wird zunächst die Sprechweise erläutert, bevor wir ausgewählte Filmausschnitte näher analysieren.

2. Sprachkontaktinduzierte jugendkulturelle Stile

Die hier untersuchten Filme stilisieren eine facettenreiche Sprechweise, die insbesondere unter Jugendlichen, die in multiethnisch geprägten urbanen Räumen

wie Berlin, Hamburg oder Mannheim leben, über ein hohes verdecktes Prestige verfügt. Die Sprechweise firmiert sowohl in der Forschungsliteratur als auch im allgemeinen Sprachgebrauch unter verschiedenen Begriffen wie ‚Türkendeutsch‘, ‚Kanak Sprach‘ oder ‚Jugend-Slang‘. Als sprachpolitisch korrekte Form gilt heute allerdings ‚Kiezdeutsch‘ (Wiese 2012; Androutsopoulos 2015). Typische Merkmale und Ausdrucksformen reflektieren zum Teil Entwicklungen und Tendenzen, die in den Varietäten des Deutschen bereits angelegt sind, sich aber auch durch Sprachkontakt erklären lassen.¹

Die Einflüsse, die die Entwicklung der Sprechweise bisher geprägt haben, sind Sprachkontakt, Mehrsprachigkeit, verdecktes Prestige und mediale Inszenierung. Einen Überblick über die Entwicklung dieser Sprechweise bieten beispielsweise Auer (2013, S. 12–20) und Reershemius/Ziegler (2015, S. 251–254). Aufgrund der Tatsache, dass die Begriffe Ethnolekt und ethnolektal im wissenschaftlichen Diskurs heute als problematisch gelten, schließen wir uns Reershemius/Ziegler (2015, S. 251–254) an, die die Sprechweise im Film *FJG* als „Merkmale sprachkontaktinduzierter jugendkultureller Stile“ (MsjS) bezeichnen. Vor der Folie der Standardvarietät erscheinen diese Merkmale – auch im Kontext medialer Inszenierungen – besonders salient.

3. Analyse

Filme können als kulturelle Artefakte betrachtet werden. Sie ermöglichen es uns – ganz im Sinne des Synchronie-Diachronie-Prinzips – durch ihre kultur- und zeitrelative Einbettung Entwicklungen und Wandel über die Analyse von Einzeltexten zu bestimmten Zeitpunkten zu beobachten. Während sich Sprache also in stetem Wandel befindet, dienen die herangezogenen Beispiele dazu, die relevanten Phänomene punktuell in einem bestimmten zeitlichen und kulturellen Kontext zu untersuchen. Diese manifesten Strukturen können unter Berücksichtigung der entsprechenden zeitlichen und kulturellen Kontexte analysiert werden.

MsjS sind innerhalb der dargestellten filmischen Welten jeweils zentrale Paradigmen, die wesentlich an Adoleszenz und spezifische Gesellschaftskonzeptionen geknüpft sind. Jugendliche Sprecher dieser Stile sind in *FJG* zunächst deutlich als deviant von sozionormativen Erwartungen gesetzt. Sie sind Bildungsverweigerer, die aus prekären Lebensumständen kommen. Die *ethnische Herkunft* ist hinge-

1 Eine ausführliche Auflistung der Merkmale bieten Reershemius, Gertrud / Ziegler, Evelyn: „Sprachkontaktinduzierte jugendkulturelle Stile im DaF-Unterricht: Beispiele aus dem Film *Fack ju Göhte*“. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Inter-aktionale Sprache im DaF-Unterricht*. Stauffenburg: Tübingen 2015, S. 241–274, S. 252.

gen keine zentrale Vorbedingung für den Gebrauch von MsjS. Sowohl deutsche Figuren als auch Figuren mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch die Sprechweise aus. Nichtsdestotrotz spielt die *ethnische Identität* eine wichtige Rolle. Das zeigt sich am Protagonisten Zeki Müller: Dieser ist ein Krimineller, dessen Gefängnisstrafe zu Beginn des Films endet. Bereits der Name ist Ausdruck eines ‚cultural clash‘. Zeki ist ein gebräuchlicher türkischer Vorname und bedeutet so viel wie ‚intelligent‘, während Müller einer der häufigsten deutschen Familiennamen ist.

Um Zugang zur Beute seines letzten Bankraubs zu erhalten, muss er die Identität eines Lehrers annehmen. Die Schule, in der das Geld versteckt ist, wird dabei als semantischer Raum eingeführt, in dem MsjS als Marker für Bildungsferne dienen. Müller – als einzige Lehrkraft mit Migrationshintergrund – ist dabei Objekt einer doppelten Abgrenzung. Sowohl seine Sprechweise als auch seine Einstellung gegenüber Bildung unterscheiden sich von denen seiner Kollegen sowie denen der als unproblematisch gesetzten Schüler. Die als deviant gezeichneten Schüler der Klasse 10b erkennen diese Abweichung. Beim Betreten der Problemklasse wird Müller von einem Schüler mit MsjS auf seinen Namen angesprochen: „wieso heißen sie eigentlich Mülla [...] sie sind ein Bruda=mann“. Dieser bekommt eine entsprechende Antwort: „Kanak mich nicht an hier, du kriegst gleich ne Sechs“ (FJG: 0:30:33). Auffallend ist zudem, dass auch Schüler ohne Migrationshintergrund MsjS verwenden. Die wichtigsten Figuren sind Chantalle Ackermann und Daniel „Danger“ Becker, die als Anführer der Problemklasse auftreten.

Insbesondere *FJG* zeigt deutliche Wandelprozesse der Protagonisten und der damit einhergehenden soziosymbolischen Aufladung von MsjS auf. In seiner Funktion als Lehrer ist Müller einer Entwicklung im Hinblick auf seine semantischen Merkmale ausgesetzt. So versetzt er sich etwa zunehmend in die Rolle eines Pädagogen und übernimmt Verantwortung für seine Schüler und Kollegen. Müller versucht diese bspw. für die Semantiken von MsjS zu sensibilisieren, anstatt den Gebrauch selbst zu unterdrücken. Müller ist bei dieser Tilgung und Annäherung eine empathische Katalysatorfigur. Seine Rolle wird in einem Gespräch zwischen einer Lehrerin und Daniel Becker unterstrichen. Die Lehrerin fragt, „was so verdammt toll an ihm ist?“. Daniel antwortet „Er hat uns verstanden“ (FJG 2013: 1:37:10).

In *TfA* werden ebenfalls MsjS inszeniert. Der jugendliche Protagonist Cem Öztürk träumt von einer Karriere als Gangster Rapper und verwendet MsjS in diesen Kontexten. Sein Vater hingegen ist Beamter bei der Kripo und sehr auf einen korrekten deutschen Sprachgebrauch bedacht. Cems Schwester repräsentiert

eine starke Verbindung zu türkischer Kultur und zum Islam, zeichnet sich dabei aber durch eine eher kindliche Sprache aus (z. B. nennt sie ihren Vater Baba). Diese semantischen Aufladungen spiegeln sich auch in der Wohnung der Familie und deren Kleidungsstil wider.



Cems Zimmer ist dominiert von Plakaten, die Rap-Musiker und leicht bekleidete Frauen zeigen, während im neutral gehaltenen Hausflur Pop Art Gemälde von Atatürk zu sehen sind.

Entscheidend ist in diesem Modell von Welt, dass MsjS von Kriminalität ebenso wie von türkischer Herkunft separiert werden. Cem identifiziert sich zwar mit Gangster-Rap, distanziert sich aber klar von Kriminalität, da seine Mutter von einer kriminellen Vereinigung ermordet wurde. Schulprobleme werden am Rande thematisiert, Cem wird allerdings keine explizite Bildungsferne zugeschrieben. MsjS dienen im Rahmen zahlreicher Hybridisierungen als Identitätsstifter. Seine hybride Identität kommt bspw. zum Ausdruck, wenn er die Mutter seiner Wunschpartnerin ‚Kartoffelmutter‘ und die Ureinwohner der Insel, auf der die Figures stranden, ‚Kanaken‘ nennt. *Kanake* kann dazu dienen, Menschen mit (meist türkischem) Migrationshintergrund zu diffamieren. Diese doppelte Distinktion – sowohl von Deutschen als auch von Migranten – illustriert auch den hybriden Status Cems mit Blick auf seinen Sprachgebrauch. Seine Einstellung zur Standardsprache unterstreicht dies. Auf eine Korrektur seiner Formulierung hin sagt er: „Das Wörterbuch hält besser mal die Klappe, sonst wandert es ins Altpapier“ (31:50). Cems Desinteresse an Bildung wandelt sich im Verlauf der Handlung aber. Um eine Frau zu beeindrucken, liest er Tolstojs *Anna Karenina* und versucht, einige Vokabeln daraus in seinen Sprachgebrauch zu übernehmen.

4. Fazit

In beiden Filmen korreliert der Gebrauch von MsjS zunächst mit Setzung von Devianz und Identitätssuche. Wandel ist allerdings ein zentrales Paradigma. Den Sprechern von MsjS wird ein positives Entwicklungspotential zugesprochen, das lediglich durch gesellschaftliche Vorbehalte unterdrückt wird. Die Akteure werden im Anschluss an ihre positive Transformation gegenüber anderen als

überlegen dargestellt. Cem wandelt sich bspw. vom Identitätssuchenden zu einer empathischen Person, die einen hybriden Status akzeptiert. Müller entwickelt sich von einem Kriminellen zu jemandem, der bereit ist, Verantwortung für andere zu übernehmen. Der auch bereit ist, seine Sprache situationsbedingt anzupassen, ohne in Identitätskonflikte zu geraten. MsjS sind insbesondere in *FJG* nicht an Geschlechterrollen der Protagonisten oder deren ethnische Herkunft gebunden.

Bibliographie

- Androustopoulos, Jannis: „Hybridisierung im medialisierten Metasprachdiskurs: Das Beispiel ‚Kiezdeutsch‘“. In: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Hybridisierung und Ausdifferenzierung. Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al. 2015, S. 207–234.
- Auer, Peter: „Ethnische Marker zwischen Varietät und Stil“. In: Deppermann, Arnulf (Hrsg.): *Das Deutsch der Migranten*. De Gruyter: Berlin 2013, S. 9–40.
- Lotman, Jurij M.: *Die Struktur literarischer Texte*. Fink: München 1993.
- Reershemius, Gertrud / Ziegler, Evelyn: „Sprachkontaktinduzierte jugendkulturelle Stile im DaF-Unterricht: Beispiele aus dem Film *Fack ju Göhte*“. In: Imo, Wolfgang / Moraldo, Sandro (Hrsg.): *Inter-aktionale Sprache im DaF-Unterricht*. Stauffenburg: Tübingen 2015, S. 241–274.
- Wiese, Heike: *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. C.H. Beck: München 2012.

Filme:

- FACK JU GÖHTE (2013, Dağtekin)
- TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER (2012, Dağtekin)

Werner Holly (Chemnitz, Deutschland)

„Künstler“-Frames: Identität durch Kunst¹

1. Einleitung: Kreativität und Identität

Wenn man sich in einem linguistischen Kontext mit „Identität durch Kunst“ beschäftigt, mag das zunächst aussehen wie von einem sehr speziellen Interesse motiviert. Hier wird dagegen – angeregt von der These der „Ästhetisierungsgesellschaft“ von Andreas Reckwitz (2012) – die Position vertreten, dass Kunst neuerdings im Zusammenhang mit zentralen Fragen der Identitätsbildung in modernen Gesellschaften gesehen werden muss. Nach der Diagnose von Reckwitz ist die Kunst nicht länger ein marginaler sozialer Bereich, etwas für Eliten oder Spinner, sondern Kunst ist als originärer Ort von ‚Kreativität‘, die zu einem allgemeinen Hochwert aufgestiegen ist, eine generelle Ressource der Identitätsbildung geworden. Wie wir sprachlich mit Kunst umgehen und wie wir Künstleridentitäten konstruieren, sollte deshalb heute auch über traditionelle Reservate hinaus als ein relevanter Gegenstand gesehen werden.

Nach einigen Jahrzehnten von Forschung, die sich intensiv mit dem Identitätsbegriff auseinandergesetzt hat, kann ich hier grundsätzliche begriffliche Überlegungen überspringen und mich auf wenige Anmerkungen zu Aspekten beschränken, die für meinen Zusammenhang wesentlich erscheinen. Gegen eine ontologisierende und mit einer konstruktivistischen Sicht halte ich ‚Identitäten‘ für Ergebnisse von Praktiken, d.h. sie sind in kommunikativen Prozessen hervorgebracht, nicht notwendig reflektiert, aber auf jeden Fall sind Identitäten wesentliche Elemente dessen, was die Ethnomethodologie als ‚Vollzugswirklichkeit‘ bezeichnen würde. Identitäten werden jeweils lokal hervorgebracht und ratifiziert, sie sind vielfältig, flexibel, kontextgebunden und z. T. durchaus widersprüchlich (s. auch Meinhof 2002).

Meine Leitfrage lautet: Wie werden Künstleridentitäten dargestellt? Linguistisch lässt sich die Frage nach der ‚Künstleridentität‘ als eine Frage nach dem semantischen Frame ‚Künstler‘ reformulieren, d.h.: Welches sind Elemente und Strukturen von möglichen Frames ‚Künstler‘? Dies wird versuchsweise anhand von Beispielen aus dem Bereich der Bildenden Kunst aus einschlägigen Arbeiten rekonstruiert, in einer eher historisch gerichteten Skizze.

1 Dieser Beitrag wurde zusammen mit dem von U.H. Meinhof (in diesem Band) konzipiert. Ich bedanke mich für die Zusammenarbeit.

2. „Bilder“ vom ‚Künstler‘: Traditionen und zwei ‚Frames‘ (nach Reckwitz)

Zunächst soll ein Blick in Kunstgeschichte und Kunstsoziologie, die sich schon länger mit Stereotypen und Mythen vom ‚Künstler‘ beschäftigt haben, hier Anregungen liefern.

Als moderner Ausgangspunkt gilt die Arbeit von E. Kris und O. Kurz aus dem Jahre 1934, die unter dem Titel „Die Legende vom Künstler“ aus hellenistischer Zeit, aus Ostasien und dann aus der Renaissance Anekdoten und biografische Motive gesammelt haben (Nachdruck 1995); sie weisen trotz Abwandlungen erstaunliche Ähnlichkeiten auf, die unter drei Stichworten abgehandelt werden: (1) Heroisierung des Künstlers, die Entdeckung seines Talents in der Jugend und die Hochwertung von göttergleichem Schöpfungstum; (2) der Künstler als Magier, der durch seine täuschende Kraft vermag, perfekte Abbilder zu schaffen, die als Zauber, als Ersatz, als Götzenbilder sogar in Konkurrenz zu Göttern treten können; und (3) die Sonderstellung des Künstlers, der einerseits gegenüber dem Publikum durch seine Virtuosität als überlegen ausgezeichnet ist, der andererseits aber auch durch seine besondere Beziehung zum Werk, die bis zur Besessenheit reicht, sich von anderen unterscheidet.

Anders als diese gleichsam universalen „Bilder“ vom Künstler gehen Arbeiten vor, die eine allmähliche historische Entwicklung nachzeichnen, so etwa der Aufsatz von Hofmann (2009), der im Rahmen des großangelegten Ausstellungs- und Katalogzyklus („Kult des Künstlers“) unter dem Titel „Was ist ein Künstler?“ erschienen ist und – wie üblich – drei Großepochen unterscheidet: (1) Im Mittelalter ist der Künstler noch ‚Handwerker‘. Die zeitgemäße Spiritualität verlangt sorgfältig, aber eben anonym hergestellte multimateriale Gebilde aus der Hand von Malern, Goldschmieden, Textilstrickern, Steinschneidern und Illuminatoren. (2) Die Neuzeit entdeckt die Faszination von möglichst naturnahen Abbildern, die mit dem Ziel illusionistischer Malerei große Meister im Wettstreit zeigen, es entsteht der Künstler als ‚Genie‘. (3) In der Moderne folgt eine Rückkehr zu Handwerk und Bastelei und zur Multimaterialität. Es dominieren Mischungen, Experimente, Magie, Apparate und Pseudo-Idole: der Künstler tritt jetzt auf als ‚Regelsprenger‘, ‚Umstürzler‘, ‚Umstülper‘.

Auch Reckwitz (2012) geht in seiner Untersuchung von „Ästhetisierung und Kreativitätsdispositiv“, die er als „gesellschaftliche Regime des ästhetisch Neuen“ identifiziert, historisch vor, wobei er die Identitäten des Künstlers systematisch in der „Konstitution der gesellschaftlichen Moderne seit dem 18. Jahrhundert“ (ebd., 54, Anm. 1) verortet. In dieser Zeit entwickelt die Kunst eine spezifische „Form des Sozialen“ mit einer bestimmten Struktur (ebd., 54 f.):

Grundsätzlich entwickelt die Kunst einen für ihre Zeit außergewöhnlichen Grundriss des Sozialen: Sie bildet eine ästhetische Sozialität aus, die später die Form des Sozialen des gesamten Kreativitätsdispositivs auch jenseits der Kunst prägen wird. Diese ästhetische Sozialität der Kunst basiert auf einem sozialen Regime des ästhetisch Neuen und setzt sich aus vier Elementen zusammen: der Subjektivierung des Künstlers als Kreativeur von Neuem, zunächst in Form des Originalgenies; den ästhetischen Quasiobjekten, zu Beginn in der Form von Kunstwerken; dem Publikum als einer Ansammlung von Rezipienten, die am ästhetisch Neuen interessiert sind; schließlich einem institutionellen Komplex, der – markt-förmigen oder akademisch-staatlichen – Aufmerksamkeitsregulierung.

Damit entsteht eine Struktur, die aber immer zugleich von gegenläufigen Tendenzen, Schließung und Öffnung, geprägt wird. Zunächst ist der Künstler ein „Exklusivtypus“ mit „außeralltäglichen“ Eigenschaften“ (ebd., 62), er ist damit immer am Rand. Es gilt grundsätzlich die „Künstlerfigur als ein *kulturelles Anderes*“ (ebd., 83 f.) in Bezug zum gesellschaftlichen Innen, dem Publikum; aber mit unterschiedlichen Werten: Einerseits, „charismatisch-ästhetisch“ ist er „auratisch“, „Schöpfer originaler Werke“, „das mystifizierte Andere“, „Impulsgeber“; andererseits, „quasisoziologisch“ ist er „Angehöriger des antihegemonialen, sozial marginalisierten Kollektivs der Boheme“ und damit „das intendierte, selbst-produzierte Andere“, das als „aggressive Irritation und effektvolle Delegitimierung des Innen“ wirkt. Schließlich wird er manchmal sogar „psychopathologisch“ „reduziert auf unberechenbare Psyche und moralische Degeneriertheit“ als „das verworfene Andere“ gesehen, als Gegenbild zur Normalität (ebd., 84).

Dabei macht Reckwitz zweierlei Entgrenzungen der Kunst aus, externe und immanente. Externe Entgrenzungen (ebd., 74 ff., 95 f.) sieht er schon im 19. Jahrhundert zunächst in sog. „Universalisierungsprogramme[n] des Schöpferischen“ bei Schiller, Emerson, Marx, Nietzsche, die aber weiterwirken: seit den 1950ern in psychologischen und pädagogischen Modelle eines kreativen Selbst, im Selbstverständnis der akademischen Mittelschicht. Dann auch in der Subkultur der Boheme mit der Transformation von Kunst in Lebenspraxis; auch sie wirkt weiter, in der jugendlichen und postadoleszenten Counter Culture und in Konsum- und Lebensstilkulturen, die in einem „ästhetischen Kapitalismus“ gipfeln. Außerdem konstatiert Reckwitz (ebd., 98) immanente Entgrenzungen:

Historisch lassen sich zwei Entgrenzungskontexte markieren, die ineinander übergehen: die Avantgarden ab 1900 und die postmoderne Kunst seit den 1960er Jahren. ... [sie] sind als Zusammenhänge zu verstehen, in denen sich die Produktionspraktiken von Kunst, die sozialen Kriterien legitimer Kunstwerke, die Form des Künstlersubjekts und die Stellung des Publikums verändern.

Diese immanenten Entgrenzungen betreffen (ebd. 98 ff.): (1) Prozeduren und Automatismen, am deutlichsten im Surrealismus, (2) Materialisierungen und Technisierungen (sowjet. Kon-struktivismus, Bauhaus, Body Art, Land Art, Minimal Art), (3) die Aktivierung des Rezipienten (Duchamp, Concept Art), (4) Appropriationsverfahren: das relativ Neue (Warhol, Multiples, Postproduction Art), (5) die Ästhetik des Installativ-Performativen (temporäre Objekte, Feedback-Abhängigkeit), (6) den Künstler als Arrangeur (Rechercheur, Selbstkommentator, Atmosphärenmanager, Agent einer politisch-kulturellen Intervention), die Künstler-Performativität (Künstler als Selbstinszenierer und Medienstar).

In der Perspektive von Reckwitz lassen sich zwei verschiedene Frames für das „soziale Kunstfeld“ mit seinen vier Elementen (Künstler – Objekt – Publikum – institutioneller Komplex) umreißen, (1) einer für die Phase der ‚bürgerlichen‘, ‚autonomen Kunst‘; sie kann durch Tendenzen der Grenzmarkierung, Limitierung, Exklusivierung charakterisiert werden; (2) einen zweiten für die Phase der ‚nachbürgerlichen‘, ‚zentrifugalen Kunst‘; für sie gelten als Tendenzen: Entdifferenzierung, Entautonomisierung, Expansion.

Der Vorteil dieser Art der Frame-Konstruktion liegt darin, dass der Künstler hier gleich in seinem sozialen Bezugsfeld betrachtet wird und dass die historische Variation (wenn auch nur in zwei grob vereinfachten Stadien) sichtbar wird. Grundsätzlich müssen Frames immer als flexibel, konkurrierend und perspektivenabhängig gesehen werden; keinesfalls sollen sie hypostasierend als semantisch feste Gegebenheiten verstanden werden (Holly 2001).

Abb. 1 Frame (1): ‚bürgerliches autonomes Kunstfeld‘

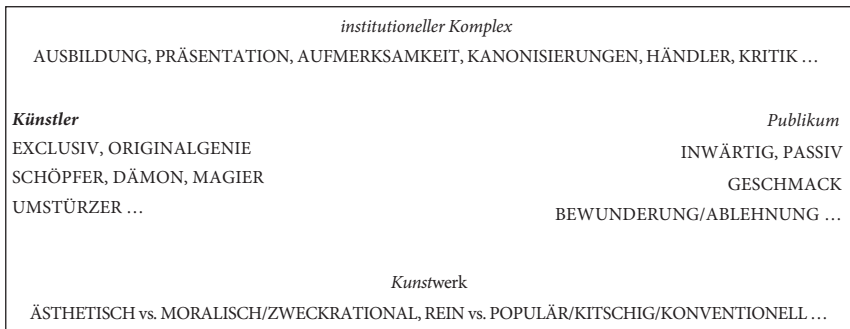
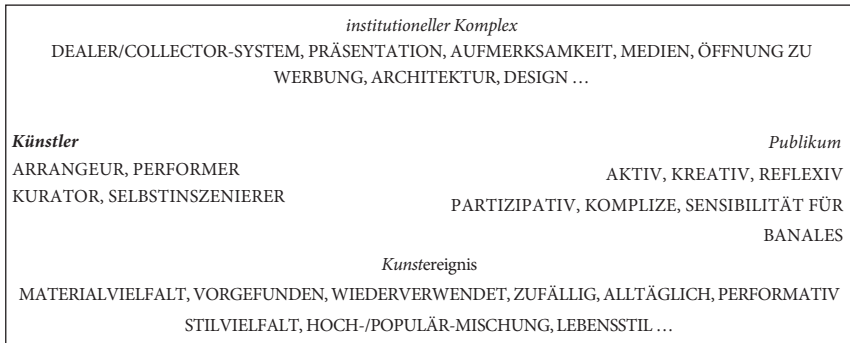


Abb. 2 Frame (2): ,nachbürgerliches zentrifugales Kunstfeld'



3. Bibliographie

- Hofmann, Werner: „Was ist ein Künstler?“. In: Völlnagel, Jörg / Wullen, Moritz (Hrsg.): *Unsterblich! Der Kult des Künstlers*. Hirmer: München 2009.
- Holly, Werner: „,Frame' als Werkzeug historisch-semantischer Textanalyse.“ In: Diekmannshenke; Hajo / Meißner, Iris (Hrsg.): *Politische Kommunikation im historischen Wandel*. Stauffenburg: Tübingen 2001, S. 125–146.
- Kris, Ernst / Kurz, Otto: *Die Legende vom Künstler*. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1934/1995.
- Meinhof, Ulrike H. (Hrsg.): *Living (with) Borders*. Ashgate: Aldershot 2002.
- Reckwitz, Andreas: *Die Entdeckung der Kreativität*. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 2012.

Antonie Hornung (Zürich, Schweiz / Modena, Italien)

Leben mit multiplen Identitäten

1. Identität

Was Sesshaften oft kein Grund zu Reflexion ist, rumort in den Köpfen von Nomaden, die Land und Leute ihrer Herkunft verlassen und sich der Erfahrung aussetzen, dass wir fast überall Fremde sind. Es ist die Frage nach dem „Wer bin ich eigentlich? Wohin gehöre ich denn?“, weil Selbstverständlichkeiten, wie z.B. die Selbstdefinition über eine nationale Zugehörigkeit, durch die Umstände außer Kraft gesetzt sind. Auf feministischer Grundlage entwickelte Helga Bilden in den 90iger Jahren das Konzept von der *Person als dynamische[m] System vielfältiger Teil-Selbste* (Bilden 1997: 233), einen Identitätsbegriff also, der der Tatsache Rechnung trägt, dass Menschen in verschiedenen Lebensphasen und Situationen differente Rollen leben und je nach Kontext und Mitwelt bestimmte Teile ihres Selbst verbergen (müssen). Damit postuliert Bilden die Fähigkeit von Individuen, ihr Verhalten auf unterschiedliche Lebensumstände einzustellen.

2. Vier Fallvignetten

Im Rahmen einer Vorstudie für ein Projekt über die Interdependenz zwischen dem Grad der Mehrsprachigkeit und dem Aufbau einer transnationalen Identität von Menschen mit Migrationshintergrund wurden vier junge Erwachsene in Italien und der Schweiz befragt. Als Methode für die Datenerhebung wurde das *teilnehmende Interview* gewählt: Da die Interviews in der Zweitsprache (Ital., Dt./Schweizerdt.) geführt wurden, waren zuweilen sprachliche Hebammenleistungen nötig. Außerdem verfolgte die Teilnahme am Gespräch das Ziel, Themen, die von den Interviewten angedeutet wurden, deutlicher herauszuarbeiten. Die Interviews wurden mit EXMARALDA nach dem System HIAT transkribiert und den Befragten zur Beurteilung vorgelegt. Auf Zitate in Partiturdarstellung wird aus Platzgründen verzichtet.


Fall 1: AG (m) wird vierjährig von italienischen Eltern aus einem Waisenhaus in Addis Abeba adoptiert und in die Lebenswelt der Emilia Romagna verpflanzt. Die Zweitsprache Italienisch wird zur Erstsprache; seine erste Sprache Amharisch verliert er. Nach erfolgreichem Besuch der Schulen schreibt er sich in den Studiengang „Europäische Sprachen und Kulturen“ (Universität Modena-Reggio Emilia) ein. Daneben hat er als Mitglied

des nationalen Leichtathletik-Teams bei nationalen und internationalen Wettkämpfen bemerkenswerte sportliche Erfolge zu verzeichnen.


Sprachen: (Amharisch)/Italienisch, Englisch, Deutsch, Chinesisch, Spanisch.

- Fall 2: SA (f) wird als Kind eines syrischen kurdischen Vaters und einer arabischen Mutter in Libyen geboren. Auf Libyen und Syrien, wo SA eingeschult wird, folgt Saudi-Arabien. Sie muss, noch nicht zehnjährig, verschleiert zur Schule gehen und erlebt Ausgrenzung durch die Mitschülerinnen. Von Saudi-Arabien zurück nach Syrien. Besuch der öffentlichen und nach der 10. Klasse einer privaten Oberschule. Der Vater beschließt, die Länder, in denen Kurden diskriminiert werden, endgültig zu verlassen und flieht mit Ehefrau und beiden jüngeren Kindern in die Schweiz; SA und ihr Bruder bleiben in Syrien und werden via Familiennachzug nachgeholt. SA migriert nach der 12. Klasse in Syrien in die Schweiz, wo ihre syrische Schulbildung fast nichts zählt. Sie lernt Deutsch und Schweizerdeutsch und erkämpft sich eine Lehrstelle, schließt die Lehre nach vier Jahren erfolgreich ab und wird sofort fest angestellt. Der Traum: Fachabitur und Studium, um Ernährungsberaterin zu werden.

Sprachen: Arabisch/Kurdisch, Deutsch, Schweizerdeutsch, Englisch

- Fall 3: EK (f) wird als Kind türkisch-kurdischer Eltern in Bayern geboren. Der Vater ist Fachkraft im Textilsektor, die Mutter bei Geburt der Tochter noch Teenager. Jung und offen für die neue Kultur, lernt sie schnell Deutsch und wird der Tochter eine wichtige Stütze. Weil sie es will, darf EK schon mit fünf Jahren zur Schule. Aber nur die türkische Schule vor Ort akzeptiert sie. Das erste Jahr bewältigt sie mühelos, da vom Lehrer unterstützt. Mit Umzug der Familie wegen Arbeitsplatzverlusts des Vaters beginnen die Probleme. Die Einschulung in die erste Grundschulklasse in Baden-Württemberg erlebt sie als Demütigung; an die Lehrerin hat sie nur negative Erinnerungen. Nachbarn/Freundinnen helfen weiter und unterstützen sie im Kampf um den Eintritt in die Realschule. Auch der Übertritt an ein Wirtschaftsgymnasium und das Studium an der Universität Basel sind ein Hürdenlauf. Es folgt die Lehramtsausbildung, zuerst in Basel, dann in ZH. Derzeit arbeitet sie als Lehrerin (Sekundarschule). Sprachen: Türkisch/Deutsch, Kurdisch, Englisch 

- Fall 4: LG (f) wird als zweites Kind einer brasilianischen Mutter und eines Schweizer Vaters in Zürich geboren. Kindergarten, Primar- und Sekundarschule durchläuft sie ohne Probleme. Auch der Übertritt ans Gymnasium gelingt mühelos trotz großer Selektion. Diese Schule wird zum

Prüfstein, weil persönliche Interessen von der Schule ablenken, und weil sich die Eltern trennen. Nach misslungener Repetition der 3. Klasse (11. Schulj.) muss sie die Schule verlassen. Auf Praktika an verschiedenen medizinischen Einrichtungen folgt die Lehre am Stadtspital Triemli in Zürich, wo sie sich als Person und wegen Sprachkenntnissen und kulturellem Einfühlungsvermögens geschätzt fühlt. Berufsziel: Neurochirurgin.
 Sprachen: Schweizerdeutsch/Deutsch/Brasilianisch, Italienisch, Englisch, Französisch 

3. Mehrsprachigkeit und multiple Identität

Aufgrund ihrer unterschiedlichen Herkunft und Lebensbedingungen erleben die hier Befragten *Ingroup-Outgroup*-Situationen auf differente Weise: AG, der Italiener äthiopischer Herkunft, fällt wegen seiner Hautfarbe auf, erweist sich aber durch seine hoch entwickelte sprachliche und kulturelle Kompetenz als waschechter Modeneser. SA, die kurdisch-arabische Syrerin, und EK, die kurdische Türkin, haben zwar dunkle bzw. schwarze Haare, stechen aber durch ihr Äußeres in der Deutschschweizer Stadtgesellschaft nicht eigentlich hervor; ihr Anderssein wird erst bemerkt, wenn sie den Mund auf tun: SA spricht ein verständliches Schweizerdeutsch-Standarddeutsch-Gemisch mit leichtem Akzent; EK spricht lupenreines Hochdeutsch, womit sie in der Schweizer Gesellschaft, die sich ihre Diglossie zugute hält, manchmal anstößt. Die blonde Brasilien-Schweizerin LG wiederum gilt in der Deutschschweiz mit ihrem perfekten Zürichdeutsch als Einheimische und erlebt ihr Anderssein in homöopathischen Dosen, wenn sie mit der Mutter unterwegs ist oder sich in Brasilien aufhält.

Wie die vier Befragten Situationen beurteilen, in denen sie mit ihrem Anderssein konfrontiert werden, zeigt, dass ihnen die *Vielfalt* ihrer *Teil-Selbste* bewusst ist und dass sie möglichem ausgrenzendem Verhalten ein *autonomes Selbst* entgegen stellen (Bilden, S. 234 ff.), wie z. B. AG, wenn er die seltsamen Blicke seiner Mitmenschen auf „die mangelnde Kenntnis des Anderen“ zurückführt und als „eine Barriere, die den Filter für eine mögliche Verteidigung darstellt“, deutet. Er verfügt über genügend Distanz, seine Mitmenschen in ihrem Verhalten ihm gegenüber zu beobachten und dieses zu analysieren.

Dass ihre unterschiedlichen Sprachen mit verschiedenen *Teil-Selbsten* korrelieren und dass sie eine *variable elastische Verbindung* zwischen ihren *Teil-Selbsten* aufbauen (Bilden, S. 238 ff.), indem sie sich zwischen ihren Sprachen hin und her bewegen, wird Mehrsprachigen (auch bei unausgeglichener Mehrsprachigkeit) häufig bewusst, wenn sie im Gespräch direkt oder indirekt auf ihre Anderssprachigkeit aufmerksam gemacht werden. Sich über derartiges Shibboleth zu

wundern oder darüber zu schmunzeln, kann denn auch als ein Zeichen dafür verstanden werden, dass die Betroffenen mit den eigenen *Teil-Selbsten* im Reinen sind und sich durch die Erinnerung an sprachliche Unzulänglichkeiten nicht gekränkt fühlen. LG macht deutlich, dass Kinder früh schon ein feines Gespür für Shibboleth entwickeln, als sie sich an ihre kindliche Verwunderung darüber erinnert, dass ihrer brasilianischen Mutter statt auf Schweizerdeutsch in der Standardsprache geantwortet wurde. Die anderen Befragten schmunzeln über Situationen, in denen sie an ihre differente sprachlich-kulturelle Zugehörigkeit erinnert werden. SA beginnt zu lachen, als sie aufgefordert wird, einen Satz, mit dem sie als Kind in Saudi-Arabien häufig diskriminiert wurde, auf Arabisch auszusprechen, denn sie weiß, dass ihr Gegenüber nicht Arabisch kann. Und AG lächelt über seine Begegnung im äthiopischen Pavillon an der EXPO, wo er mit der Tatsache konfrontiert wird, dass er Amharisch, die Sprache, in der man ihn aufgrund seines Aussehens anspricht, nicht versteht.

Dass es anstrengend ist, *Kohärenz in der Vielfalt und Kontinuität im Prozess* (Bilden, S. 245 f.) der eigenen, nie endenden Identitätsarbeit zu bewirken, betont EK:

Wo gehöre ich hin? Diese Frage stellt sich einem immer. Immer. Wo gehöre ich hin? Hilfe! [...] Aber Deutsch war für mich eigentlich immer was Positives. Und wenn sie mich Deutsch genannt haben, war ich eigentlich | war ich schon ein bisschen stolz. [...] weil ähm die Deutschen waren in unserer Familie immer oder für mich | für uns immer so: Die sind weiter als als wir. Sie sind | sie haben | sie sind fortschrittlicher. [...] Hm, also in der Schweiz, ich hab' mich ab| aus| ausgegrenzt gefühlt. Ich hatte wirklich nicht viele Schweizer Freunde, an der Uni. Erst gegen Schluss. Eben diese intelligente Lateinstudentin. Das war die einzige Schweizerin, mit der ich zusammen war. [...] Mit Italienern hatte ich viel Kontakt. Ich weiß nicht, die waren mir so nahe, so vom Temperament her. Und Türkinnen gab's gar keine.

Wo sie sich abgelehnt fühlt, vermisst sie ihresgleichen und beginnt, wie sie später sagt, sich neben Deutsch auch um ihre Herkunftssprachen Türkisch und Kurdisch wieder zu kümmern.

4. Leben mit multiplen Identitäten

Die befragten jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund waren in der Lage, sich in der neuen Umgebung eine zukunftsfähige (Aus-)bildungsgrundlage zu schaffen, ohne ihre Herkunft ob der vielfältigen Mühen der Integration zu verleugnen. Sie haben gelernt, ihre Person als ein *dynamisches System* zu begreifen. Offensichtlich stellt die Akzeptanz der verschiedenen *Teil-Selbste*, gekoppelt an die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, den Schlüssel zu einer transkulturellen Identität dar, die es Nomaden ermöglicht, sich in neuen Lebenswelten zurechtzufinden.

Bibliographie

- Bilden, Helga: „Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teilselbste. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft“. In: Keupp, Rainer / Höfer, Renate (Hrsg.): *Identitätsarbeit heute*. Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1997, S. 227–250.
- Gardt, Andreas: „Language and National Identity“. In: Gardt, Andreas / Hüppauf, Bernd (Hrsg.): *Globalization and the Future of German*. De Gruyter: Berlin/ New York 2004, S. 197–211.
- Hornung, Antonie: „Gegen den Strom: individuelle Mehrsprachigkeit trotz Einzugsrichtungs- und Sprachpolitik“. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di Cultura in pericolo – bedrohte Wissenschaftssprachen*. Stauffenburg: Tübingen 2011, S. 261–312.
- Welsch, Wolfgang: „Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen“. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45(1), 1995, S. 39–44.

Katharina Jacob (Heidelberg, Deutschland)

Wenn Europa sein Sprechen reflektiert und sich das Eigene und Gemeinsame konstruiert. Das Projekt *Europäische Sprachkritik Online* (ESO)¹

1. Einleitende Worte

Sprachen sind Resonanzkörper für Weltansichten. Sie sind das Medium, in dem sich kulturell geprägte Praktiken und Identitäten sedimentieren. In Anlehnung an Gardt (2000) kann die Sprache als bedeutsames Moment der Konstruktion nationaler Identitäten bezeichnet werden. Greule/Janich (2002) verstehen Sprachen als zentrale Kulturbausteine Europas. Diese Prämissen liegen der Arbeit im Projekt *Europäische Sprachkritik Online* (ESO) zugrunde. Wenn Sprachen Resonanzkörper kulturell geprägter Handlungs- und Deutungsweisen sind, dann stellt sich die Projektgruppe die Frage, in welcher verdichteter Form sich diese im Sprechen über Sprachen manifestieren. Sprachkritik wird also als ein Kristallisationspunkt kultureller Praktiken und Identitäten gefasst. Die europäische und damit vergleichende Perspektive hat für ihre linguistische Erschließung einen besonderen Reiz: Indem Sprachdiskussionen unterschiedlicher Länder vergleichend untersucht werden, sind Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Sprachkulturen zu erkennen. In dem Projekt *Europäische Sprachkritik Online* (ESO) erfolgt der Sprach- und Kulturvergleich derzeit zwischen dem Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Kroatischen, und zwar in historischer und gegenwärtiger Perspektive.

2. Die Projektgruppe

Das Projekt wird hier im Namen der Projektgruppen vorgestellt. Es ist in dem *Europäischen Zentrum für Sprachwissenschaften* (EZS) beheimatet, das eine Ko-

1 Ekkehard Felder, dem Sprecher des Projektes *Europäische Sprachkritik Online* (ESO), möchte ich meinen ausdrücklichen Dank aussprechen. Er hat mich dazu angeregt, das Projekt auf dem IVG-Kongress zu präsentieren, und die Vorbereitung des Vortrages durch gemeinsame Diskussionen begleitet. Des Weiteren sei dem DAAD gedankt, der meine Kongressreise durch ein Stipendium gefördert hat.

operation zwischen der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg und dem Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim darstellt. In dem Projekt arbeiten demnach fünf Heidelberger Professor/inn/en (Prof. Dr. Ekkehard Felder, als Projektsprecher; Prof. Dr. Beatrix Busse; Prof. Dr. Sybille Große; Prof. Dr. Jadranka Gvozdanovic; Prof. Dr. Edgar Radtke), acht Mitarbeiter/innen (Dr. Kirsten Gather; Katharina Jacob als Projektkoordinatorin; Dr. Janine Luth als EZS-Geschäftsführerin; Dr. Ruth Möhlig-Falke; Dr. Daniela Pietrini; Jennifer Smith; Dr. Jörn Stegmeier; Dr. Till Stellino) und einem Mitarbeiter des IDS (Dr. Horst Schwinn), der Direktor des IDS (Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ludwig M. Eichinger) und einer der ehemaligen Direktoren des IDS (Prof. i. R. Dr. Rainer Wimmer). Ein zentraler Bereich des Projektes ist das Promotionskolleg *Sprachkritik als Gesellschaftskritik im europäischen Vergleich*. In dem strukturierten Programm promovieren seit 2013 fünf Stipendiat/inn/en.² Es wird von der Landesgraduiertenförderung Baden-Württemberg finanziert. Des Weiteren stehen dem Projekt elf nationale und internationale Kooperationspartner/innen beratend zur Seite.³

3. Übersetzungs- und Vergleichsproblematik

Zu Beginn lag das Erkenntnisinteresse auf der Systematisierung der Sprachkritikforschung im Bereich der Germanistik durch die Erstellung eines Lexikons der Sprachkritik. Horst Schwinn skizziert diese Idee in seinem Aufsatz von 2009 *Das Lexikon der Sprachkritik*. Da die Idee zu diesem Vorhaben im Rahmen des *Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften* (EZS) hervorgebracht wurde, forcierte Ekkehard Felder die europäische Perspektive. Aufgrund des zunächst lexikographischen Ansatzes erstellte die Projektgruppe eine Lemmaliste. Es wurden zentrale sprachkritische Termini gesammelt, die in das Lexikon der Sprachkritik aufgenommen werden sollten. Bei dem Vergleich wurde zunächst von dem Deutschen ausgegangen. Dabei wurde deutlich, dass sich manche deutsche Termini recht gut in die anderen Sprachen übersetzen und mit diesen vergleichen lassen, andere wiederum weniger. Das Lemma *Sprachpurismus* lässt sich beispielsweise

2 Johannes Funk, Luisa Larsen, Maria Mast, Pierre Schwidlinski, Bryan Vit. Des Weiteren partizipieren an dem Kolleg die Kollegiatinnen: Hélène Gabriel, Elisa Manca, Verena Weiland, Jessica Weidenhöffer und Kathrin Wenz.

3 Prof. Dr. Wendy Ayres-Bennett, Prof. Dr. Jochen A. Bär, Prof. Dr. Joan Beal, Prof. Dr. Deborah Cameron, Prof. Dr. Anne Curzan, Prof. Dr. Andreas Gardt, Prof. Dr. Mario Grčević, Prof. Dr. Nina Janich, Prof. Dr. Claudio Marazzini, Prof. Dr. Ranko Matasovic, Prof. Dr. Jürgen Schiewe.

recht gut vergleichen (wobei anzumerken ist, dass sich das Konzept in den unterschiedlichen Sprachkulturen natürlich dennoch unterscheidet). Unterschiedliche Ausdrücke können in dem sogenannten Mesokonzept ‚Sprachpurismus‘ gebündelt werden, z.B. die Ausdrücke *Sprachpurismus*, *Sprachreinigung* und *Sprachreinheit*. Für das Französische lassen sich beispielsweise die Ausdrücke *purisme*, *purification* und *pûreté* aber auch der *bon usage* bündeln, für das Englische z.B. *purity*, *to purify* oder *to cleanse the language*. Der Vergleich zwischen den Sprachkulturen erfolgt somit auf der Ebene der Mesokonzepte. Dies wird aber vor allem relevant, wenn es sprachkritische Termini gibt, die sich zwar übersetzen lassen, aber keine konventionalisierte Bedeutung in den anderen Sprachkulturen haben. Das Konzept der *Sprachnormenkritik* im Deutschen muss beispielsweise mit dem Konzept von ein oder mehreren sprachkritischen Termini der Sprachkulturen verglichen werden (vgl. Felder/Schwinn/Jacob in Vorb.).

4. Sprachkritik als Praxis wertender Sprachreflexion

Zu Beginn des Projektes wurde außerdem deutlich, dass der Terminus *Sprachkritik* in der Germanistik vornehmlich wissenschaftlich geprägt ist oder in intellektuellen Kreisen verwendet wird. Sprachkritik kann zwar in *critique of language*, *critique de la langue*, *critica della lingua*, *jezična kritika* übersetzt werden, bedeutet dann aber nicht dasselbe wie in der Germanistik und verweist daher auch nicht auf ein durch die Sprachwissenschaft geprägtes Konzept. In der Anglistik, Romanistik und Slavistik wird zwar zu ähnlichen Bereichen geforscht, diese werden aber eben nicht als *Sprachkritik* bezeichnet. Des Weiteren zeigte sich in den Diskussionen der Projektgruppe, dass der laienlinguistische Bereich mindestens ebenso bedeutend ist und miteinbezogen werden muss wie der fachlinguistische. Daraufhin ergab sich für die germanistischen Projektmitglieder eine Erweiterung des Konzeptes der *Sprachkritik* um die metakommunikative Reflexion in Diskursen allgemein.

Damit die Projektgruppe dieser sprachkulturellen Varianz gerecht wird, definiert sie *Sprachkritik*

als *Praxis wertender Sprachreflexion* und versteh[t] darunter veröffentlichte und öffentlich zugängliche Äußerungen, in denen Sprecherinnen oder Sprecher – explizit oder implizit – eine bestimmte Spracheinstellung oder ein bestimmtes Sprachverhalten als angemessene oder unangemessene Norm festsetzen bzw. durchzusetzen suchen. (Felder/Jacob 2014: 142)

Die Praxis wertender Sprachreflexion manifestiert sich in konkreten Äußerungen und spannt sich auf zwischen Sprachbeschreibung und Sprachbewertung. Sie

unterliegt „nicht nur der negativen oder positiven Beurteilung der Sprache [...], sondern ebenso der aufklärenden Reflexion der Sprache, die Kommunikationsmöglichkeiten aufzeigt.“ (ebd.) Das Attribut *wertend* hat daher zwei Bedeutungen: *wertend* im Sinne von ‚bewertend‘ und *wertend* im Sinne von ‚an Werten orientiert und durch Kriterien explizierbar‘.

5. Datengrundlage und Gegenstände

Die Datengrundlage sind Forschungsbeiträge zur Praxis wertender Sprachreflexion, aber auch Äußerungen, in denen implizit oder explizit Sprachkritik praktiziert wird. Zum einen wird in dem Projekt enzyklopädisch zusammengetragen, was bereits in der Forschung erarbeitet wurde. Zum anderen wird über den empirischen Zugang die Praxis wertender Sprachreflexion in einem Diskurs untersucht, der sich nicht durch ein spezifisches Thema auszeichnet, sondern durch eine spezifische Praxis.

Gegenstände der Praxis wertender Sprachreflexion, an denen sich die Projektgruppe orientiert, sind Termini, Konzepte, Protagonisten, Institutionen, Schriften und Quellen mit sprachkritischer Relevanz. Sie untersucht vor diesem Hintergrund verschiedene Dimensionen der Kritik.

6. Zielsetzungen, Präsentation und Publikation der Forschungsergebnisse

Davon ausgehend hat sich die Projektgruppe folgende Ziele gesetzt:

- Die systematische Aufarbeitung des wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Diskurses zur Praxis wertender Sprachreflexion in den fünf am Projekt beteiligten Sprachen,
- die Erarbeitung einer europäischen und damit sprachkulturvergleichenden Perspektive, und die Erschließung der Korrelationen zwischen Sprache(n) und Identität(en) und
- die Konzeption und Grundlegung einer *Europäischen Sprachkritik*.

Die Projektgruppe präsentiert ihre Ergebnisse in Form von Artikeln und Vergleichsartikeln auf einer multilingualen und multimodalen Online-Plattform (www.europsprachkritik.com; derzeit noch benutzergeschützt). In den Artikeln werden die sprachkritischen Themen aus einzelsprachlicher Perspektive behandelt. Die Vergleichsartikel liefern einen Einblick in die europäische Perspektive. Damit sie stabil und dauerhaft zitierfähig sind, erscheint in naher Zukunft das *Handbuch Europäische Sprachkritik*, ein periodisches Online-Handbuch, das

als Open-Access-Publikation mit der Online-Plattform verlinkt ist. Auf diese Weise können die Online-Plattform und das Online-Handbuch nicht nur von verschiedenen Ländern und in verschiedenen Sprachen eingesehen werden. Die nationalen und internationalen Kooperationspartner/innen können an dem kollaborativen Forschungsprojekt auch als Autor/inn/en und Gutachter/innen partizipieren.

Bibliographie

- Felder, Ekkehard / Schwinn, Horst / Jacob, Katharina: „Sprachnormierung und Sprachkritik in europäischer Perspektive“. In: Felder, Ekkehard et al. (Hrsg.): *Handbuch Europäische Sprachkritik*. (in Vorb.)
- Felder, Ekkehard / Jacob, Katharina: „Die Praxis wertender Sprachreflexion in europäischen Gesellschaften als Spiegel ihres Selbstverständnisses. Das Projekt *Europäische Sprachkritik Online* (ESO)“. In: Niehr, Thomas (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Hempfen: Bremen 2014, S. 141–161.
- Gardt, Andreas (Hrsg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. De Gruyter: Berlin/New York 2000.
- Greule, Albrecht / Janich, Nina (Hrsg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Narr: Tübingen 2002.
- Schwinn, Horst: „Das Lexikon der Sprachkritik“. In: Liebert, Wolf-Andreas / Schwinn, Horst (Hrsg.): *Mit Bezug auf Sprache. Festschrift für Rainer Wimmer*. Narr: Tübingen 2009, S. 187–200.

Nina-Maria Klug (Kassel, Deutschland)

Zur multimodalen Konstruktion deutscher Identität

Geht man vor dem Hintergrund konstruktivistischer Prämissen davon aus, dass unsere gesellschaftliche Wirklichkeit auf dem Weg der Kommunikation konstituiert, tradiert und objektiviert wird, dann ist die Analyse dieser kommunikativen Praktiken der Königsweg zu unserer Wirklichkeit, zu unserem impliziten und expliziten gesellschaftlichen Wissen, das uns hilft, unsere Welt, andere und uns selbst zu verstehen.

1. Zur Frage *der* deutschen Identitätskonstruktion?

Die Rede von *unserem* Wissen und speziell: unserer Identität als besonderer, selbstreferenzieller Form dieses Wissens, setzt zugleich die Annahme voraus, dass es auch ganz andere soziale Wirklichkeiten gibt als diese, die als die unsere bezeichnet werden kann. Mit dieser Feststellung ist die *Diversität* von Wirklichkeitskonstruktionen angesprochen, die auch beim Zugriff auf deutsche Identität zu berücksichtigen ist. Auch hier sollte es darum gehen zu beschreiben, wie kollektive Identitäten unterhalb der gemeinsamen Dachidentität des Deutscheins konstituiert, reflektiert und etabliert werden oder wurden – und zwar auf der Basis von Faktoren wie Herkunft, Alter, Geschlecht, Hautfarbe oder sexueller Orientierung. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversität von Gesellschaften wird diese Art der Differenzialanalyse immer wichtiger. Der Beispielteil dieses Beitrags wird sich deshalb nicht auf eine gesamtgesellschaftliche Einheitsidentität, sondern exemplarisch auf eine ganz bestimmte aller möglichen deutschen Identitäten beziehen, nämlich auf die schwarze deutsche bzw. afrodeutsche.

2. Zur grundsätzlichen Multimodalität von Kommunikation und Konstruktion

Sprache spielt im Rahmen kollektiver Konstruktionen von Identität eine wichtige Rolle. Sie wird aber nie isoliert gebraucht. Menschen greifen immer auch auf andere Zeichenmodalitäten als die Sprache zurück – und diese Zeichenmodalitäten sind ebenso parasprachlicher (z.B. typographischer, prosodischer) wie nichtsprachlicher

Art (z.B. bildlicher, musikalischer). Mit dem Terminus *Multimodalität* wird dieser kommunikative Rückgriff auf verschiedene Zeichenmodalitäten bezeichnet (Klug/Stöckl 2015). Er ist nicht nur üblich, wie es z.B. für die Einbettung von Schrift oder Rede in den Kontext von bewegtem oder statischem Bild, von Ton, von Gestik, Mimik usw. in Print- wie Audio-, audiovisuellen und digitalen Medien gilt, er ist sogar zwingend notwendig, bedenkt man, dass Sprache erst durch die Einbettung in den parasprachlichen Kontext von Graphie oder Intonation *überhaupt* gebraucht, also als Schrift oder Rede materialisiert und erfasst werden kann. Durch die Verknüpfung entstehen kommunikative Einheiten unterschiedlicher Art, in denen jede einzelne der gebrauchten Zeichenmodalitäten einen notwendigen Beitrag zur Konstitution und Repräsentation gesellschaftlichen Wissens, zur Konstruktion von Welt und Selbst beiträgt. Dazu zwei Beispiele:

Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3



Wie im Beispiel des *Bunds für deutsche Schrift* (BfDS, Abb. 1), einer Reklamemarke aus dem Jahr 1918, weniger die Sprache selbst als die paraverbalen Zeichen der *gebrochenen Schrift* als essenzieller Ausdruck und Faktor deutscher Identität begriffen werden, so kann die Referenz der sprachlichen Prädikationen in den zwei Beispielen von NPD-Wahlplakaten aus den Jahren 2012 und 2013 (Abb. 2 und Abb. 3) erst über die nonverbalen Zeichen des Bildes erschlossen werden. Nur durch die Rezeption des Bildes lässt sich hier verstehen, wer oder was aus Sicht der NPD-Akteure als „natürlich deutsch“ verstanden wird und vor dem Aussterben zu schützen ist: Nämlich Kinder, die die äußerlichen Attribute des blonden Haars und der blauen Augen besitzen. Während deutsche Identität für den BfDS also eng mit dem kulturellen Wert einer bestimmten Schrift verbunden wird, sind es für die NPD rein biologische Eigenschaften, die das Deutschsein ausmachen.

3. Zum Frame als Repräsentationsformat gesellschaftlichen Wissens

Frames werden im Rahmen dieses Beitrags als die konzeptuellen Repräsentationsformate des kollektiven Wissens begriffen, das zum Verstehen von Zeichenformen und darüber von Welt und Selbst die notwendige Voraussetzung ist (s. Busse 2012). Im Verlauf der Kommunikation werden ihre Leerstellen durch Eigenschafts-Prädikationen inhaltlich gefüllt. Dies geschieht i. d. R. auf der Basis von Standardprädikationen, die innerhalb einer Diskursgemeinschaft als besonders *typisch* gelten und ob ihrer Konventionalität i. d. R. *implizit* bleiben. Während implizite Prädikationen Frames einen hohen Grad an *Stabilität* verleihen, begründen explizite Prädikationen deren *Flexibilität*. Sie sind der Motor jedes Bedeutungswandels, der Weiterentwicklung gesellschaftlichen Wissens, denn sie können etablierte Zuschreibungen in konkreten Kommunikationskontexten modifizieren oder sogar ersetzen. Zugleich sind sie das Schwert „semantischer Kämpfe“ (Klein 1989), im Rahmen derer Ausdrücken bzw. Referenten von unterschiedlichen Gruppen verschiedene Prädikationen zugewiesen werden und versucht wird, die eigene Deutung gegen diejenige der anderen durchzusetzen. Allen Prädikationen ist gemeinsam, dass sie sowohl sprachlicher wie auch nicht-sprachlicher, denotativer wie deontischer, d. h. Darstellung, Wertung und Appell verbindender Natur sein können.

4. Zur beschreibungsrelevanten Unterscheidung von Selbst- und Fremdprädikationen

Da *WIRFrames* oft in Auseinandersetzung mit bestehenden bzw. konkurrierenden *IHRFrames* ent- und bestehen, kann sich lohnen, auch solche Fremdprädikationen mit in die Analyse von Selbstkonzeptualisierungen einzubeziehen, die vom identitätsbildenden Kollektiv wahrgenommen, zum Reflexionsgegenstand gemacht und entweder akzeptiert und in das Selbstbild integriert oder verworfen und durch neue, selbstbestimmende Prädikationen ersetzt und etabliert werden (sollen).

5. Zum Beispiel afrodeutscher Identitätskonstruktion

In diesem Sinne lässt sich auch die kollektive afrodeutsche Identitätsbildung grundsätzlich als eine Reaktion auf standardisierte Fremdzuschreibungen begreifen, die eines gemeinsam haben: Sie alle finden ihren Grund in der äußerlichen Eigenschaft der schwarzen Hautfarbe.

5.1 Fremdprädikation

Eine dieser Fremdprädikationen basiert auf dem konventionellen Schluss (Topos), dass ein schwarzer Mensch nicht zugleich ein deutscher Mensch sein kann. Dieses Muster drückt sich explizit in Bezeichnungen wie *Ausländer*, *Fremder* oder *Afrikaner* aus. Implizit schlägt es sich bereits in alltäglichen Fragen *nach der eigentlichen Herkunft* (hier Bsp. 1) oder dem *Lob deutscher Sprachkompetenz* nieder (Bsp. 2):

1. „Woher kommen Sie? [...] die Frage stellt jedes Mal die Selbstverständlichkeit in Frage, dass man als Schwarze aus Deutschland kommt.“¹
2. „Und eigentlich sollte ich mich wohl auch ein bisschen geschmeichelt fühlen, wenn mein fehlerfreies Deutsch immer wieder anerkennend gelobt wird.“²

Die Prädikation des Fremd- bzw. Nicht-Deutschseins kann als Ausgangspunkt afrodeutscher Selbstbestimmung begriffen werden.

5.2 Selbstprädikation

Im Rahmen dieser geht es nun darum, standardisierte Prädikationen – z.B. die des *Fremdseins* – durch die wiederholte Explikation von Selbstprädikationen – wie die des *Deutschseins* – zu ersetzen. Dazu lässt sich seit Mitte der 1980er Jahre eine zunehmende Zahl afrodeutscher Printtexte (z.B. von Autobiographien), Audio-Texte (v.a. Popsongs/Raps), audiovisueller Texte wie Dokumentarfilmen oder Musikvideos und digitaler Texte und Hypertexte wie Webseiten und Blogs nachweisen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie mit und über verschiedene Modalitäten dafür argumentieren, dass Schwarzsein und Deutschsein sich nicht ausschließen, dass es durchaus schwarze Deutsche bzw. Afrodeutsche gibt. Da es sich bei dieser Prädikation jedoch um eine strittige Konklusion handelt, die der standardisierten Fremdprädikation des Nicht-Deutschseins gegenübersteht, bedient sich die afrodeutsche Seite nun verschiedener Argumentationsmuster, um das eigene Deutschsein mit – oder trotz – schwarzer Hautfarbe zu belegen.

Während die Fremdprädikation vor allem auf der *äußerlichen* Kategorie der Hautfarbe fußt, wird die Selbstprädikation hauptsächlich aus der tiefen *inneren* Verbundenheit mit deutschem Land (als Heimat) und deutscher Kultur gezogen – und das geschieht sowohl auf eine zutiefst multimodale Weise.

1 Katharina Oguntoye, in: *taz*, 16.02. 2004, S. 28.

2 Adibeli, in: Massingue, Eva (Hrsg.): *Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. Brandes & Apsel: Frankfurt a.M. 2005, S. 60.

Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6



Während die *deutsche*, hier speziell: die *kaisertreue* (Abb. 4), *bairische* (s. Abb. 5) oder *nationalsozialistische* (Abb. 6) Einstellung schwarzer Deutscher bildlich

durch die Darstellung ‚typisch deutscher‘ Kleidungsmerkmale realisiert wird, geschieht das musikalisch z.B. durch die wiederkehrende intertextuelle Bezugnahme auf deutsche *Volks- und Heimatlieder*.

6. Fazit

Pragmasemantische Analyse kann also dabei helfen „bewußt zu machen, daß es nicht nur eine, nämlich unsere eigene, als selbstverständlich unterstellte, Wirklichkeit gibt, sondern viele Wirklichkeiten. Und sie kann uns also darin üben, andere Wirklichkeiten besser zu verstehen.“ (Hermanns 1995, S. 96) Dazu sollte sie sich zunehmend daran orientieren, dass Sprache immer im multimodalen Kontext anderer Zeichenmodalitäten gebraucht wird. Eine isolierte Analyse der Sprache kann dazu führen, dass relevante Prädikationen nicht in der Weise erfasst werden können, wie sie für die Wirklichkeit, die Identität von Kollektiven von Bedeutung sind, so dass man leicht an der kommunikativen Wirklichkeit vorbei analysiert.

Bibliographie

- Busse, Dietrich: *Framesemantik. Ein Kompendium*. De Gruyter: Berlin/Boston 2012.
- Hermanns, Fritz: „Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik“. In: Gardt, Andreas / Mattheier, Klaus / Reichmann, Oskar (Hrsg.): *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien*. Niemeyer: Tübingen 1995, S. 69–101.
- Klein, Josef: *Politische Semantik. Beiträge zur politischen Sprachverwendung*. Westdeutscher Verlag: Opladen 1989.
- Klug, Nina-Maria / Stöckl, Hartmut: „Sprache im multimodalen Kontext“. In: Felder, Ekkehard / Gardt, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Sprache und Wissen*. (HSW. Bd. 1). De Gruyter: Berlin/Boston 2015, S. 242–266.
- Massingue, Eva (Hrsg.): *Sichtbar anders – aus dem Leben afrodeutscher Kinder und Jugendlicher*. Brandes & Apsel: Frankfurt a.M. 2005.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1 Reklamemarke *Bund für deutsche Schrift* 1918.

Abb. 2 *NPD*-Wahlplakat 2012.

Abb. 3 *NPD*-Wahlplakat 2013.

Abb. 4 Filmstill *Typisch deutsch – Schwarze Vorbilder* (<http://schwarzrotgold.tv/>).

Abb. 5 Hans-Jürgen Massaquoi mit Klassenkameraden 1933. Titelbild zur Autobiographie: Hans-Jürgen Massaquoi: *Neger, Neger Schornsteinfeger. Meine Kindheit in Deutschland*. Schroedel: Bern/München 1999.

Abb. 6 Karl-Heinz Huber mit Oma Maria und Pfarrer in Niederbayern Ende 1950er Jahre. Titelbild zur Autobiographie: *Charles M. Huber: Ein Niederbayer im Senegal*. Mein Leben zwischen zwei Welten. Scherz: Frankfurt a.M. 2004.

Djamel Eddine Lachachi (Oran, Algerien)

Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und Identität in Algerien

Die Frage nach dem Verhältnis von Sprache, kultureller Identität und politischer Selbstbestimmung hat eine besondere Aktualität in der heutigen Welt und so auch in unserem Land. Zurzeit nimmt die soziolinguistische Diskussion über interkulturelle sprachliche Regelungen im Hinblick auf die verschiedenen in Algerien existierenden (Fremd-)Sprachen bzw. Varietäten zu. Mit diesem Beitrag versuchen wir, dieser Debatte eine andere Dimension zu geben und sie in eine weitere Perspektive einzuschreiben: die der Mehrsprachigkeit.

Im folgenden werden die sprachliche Lage in Algerien betrachtet, die historischen Faktoren und die verschiedenen Sprachen vs. Dialekte. Gleichzeitig wird auf das Thema der Sprachpolitik und der Rolle der Sprache für die kulturelle Identität in Algerien eingegangen. Mit diesen Punkten versuchen wir einen Überblick über die soziolinguistische Situation in Algerien zu schaffen.

Die algerische Situation in Bezug auf Spracherwerb sieht wie folgt aus:

Der Unterricht in Deutsch findet nach dem Französisch- und dem Englischunterricht statt. Der Lernende ist älter (16 Jahre) und er hat weniger Zeit (nur drei Jahre), um sich die Sprache anzueignen, im Vergleich zu der ersten Fremdsprache, für die die doppelte Zeit zur Verfügung steht. Die Besonderheit in Algerien liegt also in der Tatsache, dass Deutsch nur als dritte Fremdsprache erworben werden kann.

1. Was bedeutet nun „Mehrsprachigkeit“?

Mehrsprachigkeit hat in den letzten Jahren beständig an Bedeutung gewonnen. Es gibt Untersuchungen zum zunehmenden Sprachenbedarf in Betrieben und Institutionen. Folglich fordern (und verordnen) Bildungspolitiker auch eine Frühförderung, insbesondere von Englisch, in Grenzregionen auch von Nachbarsprachen, in manchen Regionen von Nachbarschaftssprachen (vgl. EU: Erziehung zur Mehrsprachigkeit im 21. Jahrhundert).

Hier möchte ich Raasch ausführlich zitieren: „Wir haben gesagt, dass es die Dimension der Internationalität und der Globalisierung gibt, daneben die Dimension der regionalen Identität, und dann natürlich die Mutter- oder Erstsprache.“ Raasch sieht in seinem Vortrag vier Sprachen für die Mehrsprachigkeit in Europa vor. Diese vier Sprachen haben wir wiederum in ein Modell gebracht, das so lautet:

- zunächst die Mutter- oder Erstsprache,
- dann die regionale oder Nachbarsprache,
- dann die internationale Sprache, eine lingua franca zum Beispiel,
- und wir fügen dann hinzu: eine Distanzsprache, die die Lernenden über eine größere Distanz in eine andere kulturelle Welt hineinträgt.

Mehrsprachigkeit ist in der Welt nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Eine wichtige Voraussetzung für diesen Schritt sind Strukturen, um sprachliche und kulturelle Vielfalt produktiv zu nutzen und darüber hinaus die Entwicklung übergreifender Konzepte zu sprachfördernden Maßnahmen in Schule und Kindergarten zu forcieren. Zur Förderung von Mehrsprachigkeit und der Wertschätzung sprachlicher Vielfalt äußern sich Thomas Fritz und Mario Rieder (2008, S. 21) wie folgt:

Ein wesentlicher Aspekt der Förderung von Mehrsprachigkeit und der Wertschätzung sprachlicher Vielfalt ist unseres Erachtens die Ausbildung von Unterrichtenden. Dies bedeutet vor allem eine sprachenübergreifende Ausbildung, damit die künftigen Unterrichtenden Vorteile, aber auch Herausforderungen von Mehrsprachigkeit erleben können. Es bedeutet jedoch auch eine inhaltliche Ausrichtung der Angebote der Ausbildung auf Konzepte der Mehrsprachigkeit und ein Inkludieren von sprachenpolitischen Inhalten, die also weit über die Vermittlung methodischen Handwerkszeugs hinausgehen muss.

Algerien ist ein Beispiel für natürliche Mehrsprachigkeit. Ein Land, eine Gesellschaft aber benötigt mehr als die Kompetenzen in zwei, drei oder vier Fremdsprachen. Wir erkennen also einen Widerspruch zwischen geforderter Mehrsprachigkeit und der Forderung nach dem Erlernen der einen Landessprache für Migranten und Migrantinnen, deren mitgebrachte Mehrsprachigkeit nicht wahrgenommen wird: Ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit, die sich ausschließlich auf europäische Nationalsprachen bezieht, Französisch und heute besonders Englisch.

Algerien ist ein mehrsprachiges Land wie viele andere afrikanische Länder und wird so bleiben. Die Fremdsprachen werden wie die lokalen Sprachen in unterschiedlichen Formen der Kommunikation verwendet: ethnischer, interethnischer und offizieller. Diese Gegebenheiten in Algerien kommen allen Sprachen zugute. Einige davon sind komplementär zueinander, andere leben in Konflikt miteinander, wie z.B. Französisch und einheimische Sprachen, die in vielen Bereichen in Konkurrenz um die Rolle der ‚offiziellen Sprache‘ stehen. Französisch und Englisch befinden sich in einer zurzeit noch geringeren Diglossie-Situation, auch wenn Englisch nur als Fremdsprache betrachtet wird: Französisch wird in offiziellen Angelegenheiten gebraucht, Englisch dagegen im informellen Sektor.

Französisch und Arabisch wiederum befinden sich in einer stärkeren Diglossie-Situation. So haben wir in Algerien mit drei konkurrierenden Sprachen zu tun:

- arabe classique (Standard) (Klassisches Arabisch bzw. MSA)
- arabe algérien (algerisches Arabisch)
- français (Französisch).

Jeder Algerier verfügt über individuelle Prägungen und spricht mindestens einen weiteren Dialekt bzw. eine andere Sprache. Man spricht hier von „translingual“, was sich von *bilingual* unterscheidet. In Algerien spricht normalerweise jeder Absolvent einer weiterführenden Schule fünf Sprachen: seine Muttersprache (Algerisch oder Tamazight), MSA, Französisch, Englisch und eine andere Fremdsprache, abgesehen von den anderen regionalen Dialekten. Als Beispiel soll Tamazight, die Langue nationale, erwähnt werden. Tamazight wurde vom Präsidenten in seiner Rede am 12. März 2002 als Nationalsprache festgelegt: „La langue amazighe est reconnue constitutionnellement comme langue nationale sans qu'un référendum soit nécessaire.“ Nun gibt es in Algerien zwei Nationalsprachen: Arabisch und Tamazight. Für die Fachleute des Berberischen und für Linguisten gibt es also noch viel zu tun.

2. Mehrsprachigkeit und Identität

Die Vermittlung von Identität erfolgt vor allem über Sprache. Dabei ist Sprache jedoch nicht nur Medium, sondern zugleich auch Objekt der Identitätskonstruktion. Hier könnte man die spezifischen Bedingungen mehrsprachiger Identitätsentwicklung von Algeriern der zweiten Generation in Frankreich untersuchen. Außerdem könnten wesentliche Kennzeichen des von Frz.-Ar. gesprochenen Substandards beschrieben werden. Wer die gleiche Sprache spricht, kann sich nicht nur mit dem anderen verständigen, sondern die Fähigkeit zur Verständigung stiftet immer auch ein Gefühl der Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit.¹

Der Großteil der Kinder und Jugendlichen konstruiert die eigene Identität mehrsprachig. So ordnet z.B. mein Sohn Amine seine sechs Sprachen den verschiedenen Kommunikationsräumen zu, an denen er teilhat:

- *Arabisch* in der Schule,
- *Französisch* lernt er gerne in der Schule,
- *Englisch* ebenso,
- *Oranisch* spricht er mit seinen Freunden,

1 <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1253450.htm>

- *Algerisch*, vermischt mit *Oranisch*, spricht er mit uns (Familie), und
- *Deutsch* spricht er mit dem Fernseher.

Grundsätzlich haben Menschen keine Probleme damit, ihre verschiedenen Sprachen so zu organisieren, dass sie sie je nach Umfeld verwenden. Das machen schon drei- oder sechsjährige Kinder, es sei denn, die sozialen Umstände würden dazu führen, dass das menschliche Gehirn auf Einsprachigkeit programmiert oder dem Individuum die subjektive Möglichkeit genommen wird, sich frei seiner Mehrsprachigkeit zu bedienen.² So entsteht eine mehrsprachige Identität.

3. Schluss

Ein weiterer Punkt, der zu behandeln wäre, sind die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen Identität und Mehrsprachigkeit im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht dabei das mehrsprachige Individuum. Dazu finden sich sowohl theoretische als auch empirische Studien aus den Bereichen der Soziolinguistik, der Migrationsforschung, der Literaturwissenschaft, der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie der Erziehungswissenschaft. Man sollte an eine interdisziplinär-kulturwissenschaftliche Annäherung an die Thematik denken, die spannende Perspektiven auf die Frage nach der komplexen Verknüpfung von Sprache und Identität eröffnet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die sprachliche Situation und die Sprachpolitik in Algerien außerordentlich komplex sind. Es liegt eine Mischung aus lokalen und fremden Sprachen vor, die aus einer eher eindimensionalen Gesellschaft eine mehrsprachige, auch multikulturelle machen.

Bibliographie

- Dakhli, Jocelyne: *Trames de langues: usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Maisonneuve & Larose: Paris 2004.
- Fritz, Thomas / Rieder, Mario: „Sprachenpolitische Herausforderungen für die Ausbildung von Unterrichtenden an österreichischen Volkshochschulen“. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2: Wien 2008, S. 19–22.

2 Krumm, Hans-Jürgen: „Bunt ist besser als nur Deutsch“. Mehrsprachigkeit und europäische Identität“. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2: Wien 2008, S. 23–41.

- Krumm, Hans-Jürgen: „Bunt ist besser als nur Deutsch“. Mehrsprachigkeit und europäische Identität“. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. VÖV-Edition Sprachen 2: Wien 2008, S. 23–41.
- Lachachi, Djamel Eddine: „Situation sociolinguistique et plurilinguisme en Algérie“. In: Bastian, Sabine / Burr, Elisabeth (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen*. Maidenbauer Verlag: München 2008, S. 65–81.
- Lévy, Simon: „Problématique historique du processus d’arabisation au Maroc, pour une histoire linguistique du Maroc“. In: Cressier, Patrice / Aguadé, Jordi / Vicente, Ángeles (Hrsg.): *Peuplement et arabisation du Maghreb occidental. Dialectologie et histoire*. Casa de Velázquez : Zaragoza 1998, S. 11–26.
- Queffelec, Ambroise / Lafage, Suzanne: „La Langue française en Afrique (Maghreb et Afrique subsaharienne): Bibliographie scientifique“. *BOFCAN* 11, 1997, S. 11–187.
- Taleb Al-Ibrahimi, Khaoula: *Les Algériens et leur(s) langue(s), Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. El-Hikma: Alger 1995.

Maria A. Marchwacka (Paderborn, Deutschland)

Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft als Dilemma kultureller Zugehörigkeit?

1. Plurilingualismus in der Migrationsgesellschaft

Plurilingualismus gehört zu einem festen Bestandteil der Migrationsgesellschaft. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass ca. 20 %¹ der in Deutschland lebenden Personen eine Zuwanderungsgeschichte haben, in der Alterskohorte der unter 21-jährigen sind es ca. 35 % (e.g., BAMF 2012). Das mehrsprachige Aufwachsen, häufig in Form der Bilingualität, setzt Kenntnisse in unterschiedlichen Sprachsystemen voraus, da mit dem Wechsel der Sprachen auch die verbalen², nonverbalen und paraverbalen Aspekte der Kommunikation geändert (ggf. modifiziert) werden.

Inwiefern die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit entfaltet wird, hängt prinzipiell von dem Lebensalter, der familiären Sozialisation sowie der sozialen Kontakte ab. Einen besonderen Stellenwert bei dem Erwerb der Mehrsprachigkeit übernimmt die schulische Sozialisation, da diese maßgeblich die Bildungssprache prägt. In diesem Kontext ist auf die Kritik von Gogolin hinzuweisen, die den „monolingualen Habitus der multikulturellen Schulen“ problematisiert und Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem fordert (e.g. Gogolin 1994).

2. Sprache als Indikator der Zugehörigkeit?

Die Identitätsentwicklung findet in den Kommunikations- und Interaktionsprozessen der sozialen Räume statt, dabei übernimmt die sprachliche Kommunikation eine Schlüsselrolle (e.g. Krappmann 1988). Insofern kann Sprache als Kulturträger und als Indikator für kulturelle Zugehörigkeit angesehen werden.

Die Konstruktion der (mehrsprachigen) Identität wird situativ in Abhängigkeit von sozialen Lebenswelten und in der Auseinandersetzung mit Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern durch die jeweilige Sprachverwendung konstruiert ggf. hergestellt. Hierzu nimmt Lüdi folgende Differenzierung vor – die

-
- 1 Darunter sind 8,7 % Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit und 10,5 % mit deutscher Staatsangehörigkeit (Deutsche mit Zuwanderungsgeschichte).
 - 2 Hierzu ein Beispiel: Manche Begriffe (aber auch Gesten, Körpersprache) sind kulturspezifisch und existieren nur in einer Sprache bzw. sind anders konnotiert.

unwillkürlich „manifestierte“ Identität (*identité manifestée*), die durch biologisch determinierte aber auch verdeckte soziale Aspekte (u. a. Aussprache, Akzent) markiert ist und die „beanspruchte“ Identität (*identité revendiquée*) (Lüdi 2007: 43). Während sich die „manifestierte“ Identität mit Fremdzuschreibungen (den gesellschaftlich zugewiesenen Attributen) konfrontiert sieht und in dem sozialen Prozess ihre Identität konstruiert, lässt die „beanspruchte“ Identität bei Verwendung der Sprache die persönlichen Wahlmöglichkeiten zum Ausdruck bringen und kreiert persönliche Identität. Die dynamische Konstruktion der Identität ist insbesondere in den Lebenswelten u. a. Jugendlicher mit Zuwanderungshintergrund erkennbar, da sie sich zwischen zwei (oder auch mehreren) kulturellen Wertesystemen und Sprachen (Kommunikationsstilen) im Alltag bewegen, diese auch situativ wechseln. In diesem Kontext gewinnt das Konzept der Patchworkidentität nach Keupp et al. (2008) in der Migrationsgesellschaft an Bedeutung, das Identitätsbildung als einen dynamischen und endlosen Konstruktionsprozess auffasst (e.g. Keupp et al. 2008: 63 ff.). Forouton/Schäfer (2009) plädieren für den Begriff „hybride Identität“, der das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums zu mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen impliziert (e.g. Foroutan/Schäfer, 2009: 11). Der Prozess der Identitätsbildung wird u. a. in der Mehrsprachigkeit manifestiert: Exemplarisch soll auf das linguistische Phänomen (Interlanguageeffekte) des „Code-Switching“ hingewiesen werden, das die Möglichkeit zulässt, innerhalb einer Äußerung von einer Sprache zur anderen zu wechseln. Die sprachlichen Kontaktphänomene erlauben den Sprechenden, eine neue Kommunikationsart zu kreieren, die von der jungen Generation als eine „eigene, identitätsstiftende Sprachform“ wahrgenommen wird (e.g. Oppenrieder/Thurmair 2003: 51). Das Phänomen „Code-Switching“ konstruiert eine plurielle Identität, die Synergieeffekte ermöglicht, und die ihren Ausdruck in der Kommunikation findet.

3. Sprache und Zugehörigkeit – Explikationen Jugendlicher mit Zuwanderungshintergrund

Die Wechselprozesse zwischen den kulturellen Orientierungssystemen verlaufen für „hybride“ Identitäten im Alltag meist unbewusst. Diese werden jedoch durch die Fremdzuweisung sichtbar gemacht und als inkohärent bewertet: „mehrsprachig aufwachsende Menschen [werden] [...] von unserer Gesellschaft als nicht verwurzelt, nicht harmonisch betrachtet“ (Krumm 2009: 236). Angesichts der Diskrepanzen zwischen der Fremd- und Selbstzuschreibung stellt sich die Frage nach der kulturellen Zugehörigkeit und nach der Relevanz der Erst- und Zweit- und/bzw. Drittsprache.

3.1. Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden problemzentrierte Interviews mit 25 Probandinnen und Probanden (die zweite und dritte Generation der englisch-, griechisch-, italienisch-, polnisch-, russisch- und türkischsprachigen Jugendlichen) im Alter von 13–25 Jahre durchgeführt; die Befragten besuchten Gymnasien, Realschulen, Berufskollegs oder studierten Lehramt in Nordrhein-Westfalen. Die Forschungsfrage lautete: Inwiefern wird die Erst- und Zweit- bzw. Drittsprache als identitätsstiftend betrachtet? Hierzu wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, dem ein Kategoriensystem zugrunde lag und u. a. folgende Kategorien implizierte – Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch, Emotionen und kulturelle Zugehörigkeit.

3.2. Sprachkenntnisse, Emotionen und Zugehörigkeit

Die befragten Jugendlichen verfügen über bessere Deutschkenntnisse als über Kenntnisse der Erstsprache: Während Deutsch sowohl in Form der Bildungs- als auch der Umgangssprache im Alltag verwendet wird, findet Konversation in der Erstsprache meist umgangssprachlich (primär mündlich) innerhalb der Familie und in dem Freundeskreis statt.

Die Kommunikation in der Erstsprache wird vorwiegend durch Sprachkenntnisse der Eltern motiviert und durch familiäre Zugehörigkeit begründet: Exklusivität und Betonung der gemeinsamen kulturellen Werte, Normen und Traditionen sowie Respekt der Familie und deren Herkunft gegenüber manifestiert sich in der Verwendung der Sprache. Insofern fungiert Sprache und Kultur der Eltern (bzw. deren Identifikation³) – aus Sicht der Befragten – als ein verbindendes Element der familiären Kommunikation (Attribuierung mit der Familienkultur).

Hierbei kommt der Erstsprache ein besonderer emotionaler Stellenwert („Wohlfühlfaktor“) zu, vorwiegend durch „Geborgenheit“ symbolisiert:

Wenn ich Türkisch spreche, dann fühle ich mich geborgen, weil ich weiß, dass ich dazugehört und auch eine von ihnen bin. (...). Für mich bin ich nur Türkin und werde es auch immer bleiben, ... Die Sprache ist mir einfach sehr wichtig. Sie ist ein Teil von mir. Ich bin mit der Sprache ja groß geworden... (17 Jahre, Gesamtschule)

Während der der Zweitsprache tendenziell die kognitive Rolle zugeteilt wird, pointiert die Erstsprache vordergründig die Emotionalität (u. a., Ärger, Freude):

3 Die Ausnahme bildet die Gruppe der (russischen) (Spät-)Aussiedler, da hier die Identifikation mit der deutschen Sprache und Deutschland (als Selbstzuschreibung) erfolgt.

Ich schimpfe eigentlich immer auf Englisch. Ich finde es noch wichtig anzumerken in welcher Sprache ich träume. Denn obwohl ich überwiegend Deutsch spreche, träume ich komischerweise immer auf Englisch. Das macht sich vor Allem bemerkbar, wenn ich im Schlaf spreche, da das immer auf Englisch ist. (18 Jahre, Gesamtschule)

[...] wenn ich eine türkische Freundin auf Türkisch gratuliere, zum Geburtstag oder auch wenn jetzt Bayram (= türk. Feiertag) ist oder so, ist das viel, viel positiver und gefühlvoller, als wenn ich sie jetzt auf Deutsch beglückwünschen würde. (16 Jahre, Realschule)

Einstimmig finden die befragten Jugendlichen die Bilingualität und Plurilinguität als Bereicherung in ihrer Entwicklung. Gleichwohl verweisen sie nur sporadisch auf Synergieeffekte der Sprachen und Kulturen:

ich nehme mir aus den Kulturen in denen ich aufgewachsen bin (...) was am meisten Sinn für mich erscheint heraus. (...) deswegen identifiziere ich mich eigentlich...zu 100 % zu keiner Kultur, sondern ich nehme mir einfach aus den Sachen die mir am meisten „gefallen“ die Sachen heraus und danach lebe ich. Es ist halt so...ich kenne ja beide Seiten das ist halt der Vorteil davon. (25 Jahre, Student)

4. Perspektiven der Plurilingualität

Für die Zugehörigkeit der befragten Jugendlichen fungiert die Erstsprache (als Familiensprache) sowie die Identifikation der Eltern – ihre Einstellung zu der jeweiligen Kultur, die Verwendung der Sprache (ferner die Sprachkenntnisse) – aber auch die berufliche und gesellschaftliche Einbindung der Eltern als identitätsstiftend. Im Gegensatz dazu wird dem Geburtsland, der Staatsangehörigkeit sowie der Bildungssprache im Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl von den Befragten wenig Relevanz beigemessen. Insofern ist das monolingual standardisierte Identitätskonzept unserer Gesellschaft zu hinterfragen und die Relevanz der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit für das Selbstkonzept und Zugehörigkeit der Jugendlichen hervorzuheben. Diese Zielvorstellung erfordert die Gewährleistung der Übergänge zwischen den Lebenswelten sowie Kontinuität des Sprachgebrauchs. Hierzu sollen die Bildungssprachen Deutsch und die Erstsprache in die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen integriert werden. Maßgeblich dabei ist die Einbeziehung der Erstsprache in den weiterhin noch monolingualen Habitus der Schule.

Bibliographie

- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Das Bundesamt in Zahlen*. Nürnberg 2012.
- Foroutan, Naika / Schäfer, Isabel: „Hybride Identitäten muslimischer Migranten“. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten*. 5, 2009, S. 11–18.

- Gogolin, Ingrid: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann: Münster/New York 1994.
- Keupp, Heiner et. al.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg 2008.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimension der Identität*. Klett-Cotta: Stuttgart 1988.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten“. In: Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Springer: Wiesbaden 2009, S. 233–239.
- Lüdi, Georges: „Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme“. In: De Florio Hansen, Inez / Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Stauffenburg: Tübingen 2007, S. 39–58.
- Oppenrieder, Wilhelm / Thurmair, Maria: „Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit“. In: Janich, Nina / Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Gunter Narr: Tübingen 2003, S. 39–60.

Maria Mast (Heidelberg, Deutschland)

Sprache und kulturelle Identität: Kultureme als diskurslinguistische Analysekategorie?

1. Sprache, Kultur und Identität

Als Medium der Identitätskonstruktion schafft Sprache kulturelle Identität. Sprache ist in diesem Prozess als konstitutiver Teil der Kultur zu betrachten, der kulturelle Identität zwar nicht alleinig schafft, aber doch maßgeblich beteiligt ist an deren Schaffung (Hermanns 1999, S. 355). Die vorliegende Studie stellt die Analyse eines Korpus aus Leserkomentaren zu dem Thema ARBEITSZEIT – bzw. im Spanischen HORARIO LABORAL – vor.¹

2. Studie „Arbeitszeit“ und „horario laboral“

2.1. Untersuchungskorpus

Das Untersuchungskorpus besteht aus Leserkomentaren zu Online-Artikeln der deutschen Wochenzeitung *Die Zeit* und der spanischen Tageszeitung *El País*. Über ein mehrschrittiges Auswahlverfahren² ergibt sich ein Gesamtkorpus von 532 deutschen Kommentaren (57.461 Token) und 2012 spanischen Kommentaren (127.100 Token). Für die qualitative Analyse wurde pro Sprache ein Kommentarstrang ausgewählt, der sich aufgrund der Ähnlichkeit der Ankerpunkte und der Kommentaranzahl besonders für den Vergleich eignete. Dieses kleinere Auswahlkorpus besteht aus 88 Kommentaren (10.715 Token) im Deutschen sowie 119 Kommentaren (9524 Token) im Spanischen.

-
- 1 In der vorliegenden Studie kann dies aus Platzgründen nur auszugsweise erfolgen. Siehe dazu Mast, Maria (in Vorb.): *Kultureme im intra- und interlingualen Vergleich als sprachspezifischer Spiegel des Denkens. Eine Analyse am Diskurs über Beruf und Alltag*. Dissertation an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
 - 2 Suche in Online-Ausgaben der Zeitungen nach Artikeln, die mit dem Schlagwort „Arbeitszeit“/„horario laboral“ ausgezeichnet sind. Weitere Auswahlkriterien: Erscheinungszeitraum zwischen 01.12.2014 und 31.07.2015. Mindestanzahl 50 Kommentare. Es ergeben sich fünf deutsche und sieben spanische Artikel als Ankerpunkte für die Erstellung des Kommentarkorpus.

2.2. Sprachvergleichende Analyse – Themenkonstanz bei unterschiedlicher Sachverhaltsverknüpfung

In beiden Korpora wird das Thema ARBEITSZEIT verhandelt und mit dem Thema ARBEITSPLATZ verknüpft. Im Spanischen rankt sich die Debatte um den Ausdruck des „presentismo“, der bezeichnet, dass spanische Arbeitnehmer, so wird unterstellt, täglich lange am Arbeitsplatz anwesend sind, ohne jedoch produktiv zu arbeiten. Als Lösung für dieses Problem wird im spanischen Korpus der Blick ins Ausland gerichtet: Man könne von Ländern wie Deutschland, Frankreich oder den USA lernen, bei höherer Produktivität weniger Stunden zu arbeiten. In der Argumentation der spanischen Leser wird vor allem „flexibilidad“ als Lösung betrachtet. So schildert ein Leser bspw. den Arbeitsalltag in Schottland:

Lois Bello

Trabajo en en Escocia y en mi empresa, aunque el horario oficial es de 9 a 17, trabajamos flexitime. [...] Cuento esto porque hay muchísimas cosas que con naturalidad se pueden hacer para conciliar la vida personal y la profesional disfrutando así de ambas en equilibrio. [...] 29/07/2015, a las 14:58³

In den Kommentaren der deutschen Leserschaft wird das Thema der FLEXIBILITÄT ebenfalls verhandelt, jedoch deutlich kritischer.

Die Flexibilisierung des Arbeitsalltags soll unter anderem dazu dienen, Beruf und Privatleben besser zu vereinbaren (siehe Anm. 3). Dieser Gedanke findet sich im Deutschen in dem Ausdruck der „work-life-balance“, im Spanischen in der Diskussion um die „conciliación laboral“, die wiederum vom Kulturvergleich geprägt ist:

Steve Urkel

En España ya nos montamos la conciliación laboral por nuestra cuenta [...]. ¡Qué van a venir a enseñarnos estos europeos cuadrículados de trabajar todos los días y comer un sándwich en la mesa de trabajo, hombre!
29/07/2015, a las 12:36⁴

-
- 3 Komm. zu „Calentar la silla hasta que se marche el jefe“, *El País* 29.07.2015. Dt. Übers.: ‚Ich arbeite in Schottland und in meinem Unternehmen arbeiten wir „flexitime“/Gleitzeit, obwohl die offiziellen Arbeitszeiten von 9 bis 17 Uhr sind. [...] Ich erzähle das, weil es sehr viele Dinge gibt, die ganz natürlich getan werden können, um Privatleben und Arbeitsleben zu vereinbaren und so beides zu genießen.‘
 - 4 Komm. zu „Calentar la silla hasta que se marche el jefe“, wie Anm. 3. Dt. Übers.: ‚In Spanien sind wir selbst schuld daran, dass es keine work-life-balance gibt [...]. Mensch, auf dass endlich die kleinkarierten Europäer kommen und uns beibringen, jeden Tag zu arbeiten und ein Brötchen am Schreibtisch zu essen!‘

Die drei angeführten Themen ARBEITSPLATZ, FLEXIBILITÄT, VEREINBARKEIT VON BERUF UND PRIVATLEBEN werden in beiden Korpora verhandelt. Das Element des Kulturvergleichs findet sich hingegen vor allem in den Kommentaren der spanischen Leserschaft und stellt einen augenscheinlichen Unterschied zum deutschen Korpus dar.

2.3. ESSEN als kulturspezifisches Subthema im spanischen Korpus

Ein Thema, das vermehrt in den Kommentaren des spanischen Korpus aufgegriffen wird, ist ESSEN. So werden etwa die häufigen Kaffeepausen am Arbeitsplatz, die lange Mittagspause und das fehlende gemeinsame Abendessen mit der Familie zum Gegenstand der Debatte gemacht.

kissin kissin

Lo de las jornadas laborales viene por la estúpida costumbre de „almuercito“, „cafecito“ y „una horita o más para comer“. He trabajado en UK, y allí, ni almuerzo ni gaitas. [...]

14/12/2014, a las 15:23⁵

In der quantitativen Analyse des Gesamtkorpus wird die Relevanz des Themas deutlich: So kommt das Verb „comer“ (essen) als Infinitiv bereits 160 Mal vor, das 4-Gramm „una hora para comer“ (eine Stunde, um zu essen) zwölf Mal und das Lexem „almuerzo/s“ (Frühstück/Mittagessen) immerhin fünfzehn Mal.⁶ Auch in diesem Kontext wird sehr häufig auf Länder referiert, in denen der Arbeitsalltag anders strukturiert ist.

3. Kulturelle Identität

Im spanischen Korpus dominiert der Blick auf die eigene Kultur und Mentalität im Vergleich zum „Anderen“. Der Vergleich dient der Abgrenzung zu anderen kulturellen Gruppen; eine spanische Identität wird nicht nur reflektiert, sondern auch konstruiert. Nach Assmann kann Identität Individuen wie auch Gruppen zugesprochen werden. Sie ist vor allem „eine Sache des Bewußtseins, d.h. des

5 Komm. zu „España, ¿buena para vivir, mala para trabajar?“, El País 14.12.2014. Dt. Übers.: ‚Die langen Arbeitstage kommen von diesen dummen Gewohnheiten des „Frühstückchens“, „Kaffeechens“ und „einem Stündchen oder mehr fürs Mittagessen“. Ich habe in Großbritannien gearbeitet und da gibt es kein Frühstück und gar nichts.‘

6 Im deutschen Korpus kommen die Ausdrücke „Frühstück“ und „Mittagessen“ nicht vor. Der Infinitiv „essen“ findet sich fünf Mal im deutschen Gesamtkorpus (entspricht 87 Treffern pro Million, vgl. „comer“ mit 1259 Treffern pro Million).

Reflexivwerdens eines unbewußten Selbstbildes.“ (Assmann 1999: 130). Diese Form der Identitätsherstellung manifestiert sich in der Metareflexion der eigenen Rolle und Kultur.

4. Fazit und Ausblick

Kultur und kulturelle Identität werden über Sprache konstituiert. Am Beispiel des Themas *ARBEITSZEIT* bzw. *HORARIO LABORAL* wurde deutlich, wie die Sachverhalte in deutschen und in spanischen Leserkomentaren konstituiert und verknüpft werden. Einige Themen wurden in beiden Korpora verhandelt, aber mitunter auf unterschiedliche Art und Weise verknüpft, andere Themen waren spezifisch für ein Korpus, und die Abgrenzung der eigenen Mentalität von anderen Kulturen erfolgte besonders im spanischen Korpus.

Um die sozio-kulturellen Spezifika, die sich im Medium Sprache äußern, diskursanalytisch präziser fassen und Unterschiede von Gemeinsamkeiten abgrenzen zu können, schlage ich die Einheit des „Kulturems“⁷ vor, das sprachlich fassbare Einheiten beschreibt, die kulturspezifische Bedeutung tragen, als gesellschaftliche Phänomene von den Mitgliedern einer Kultur wahrgenommen werden und im Vergleich mit anderen Kulturen definiert und abgegrenzt werden können. Mithilfe der Analysekatgorie des „Kulturems“ soll in weiteren Korpusstudien überprüft werden, ob es sich bei einzelsprachlichen Auffälligkeiten, wie bspw. der genannten Konstruktion der eigenen spanischen Mentalität, um kulturspezifisch markierte Sprechweisen handelt.

Bibliographie

- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Beck: München 1999.
- Hermanns, Fritz: „Sprache, Kultur und Identität. Reflexionen über drei Totalitätsbegriffe“. In: Gardt, Andreas / Haß-Zumkehr, Ulrike / Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Sprachegeschichte als Kulturgeschichte*. De Gruyter: Berlin et al. 1999, S. 351–392.
- Oksaar, Els: *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsvorschung*. Vandenhoeck u. Ruprecht: Göttingen 1988.
- Poyatos, Fernando: „The communication system of the speaker-actor and his culture. A preliminary investigation“. *Linguistics* 83, 1972, S. 64–86.

7 Der Terminus „Kulturem“ wurde zunächst von Poyatos (1972) und Oksaar (1988) eingeführt und wird hier in abgewandelter Form definiert.

Ulrike Meinhof (Southampton, Großbritannien)

Identität durch Musik

Werner Holly stellt in diesem Band die Frage nach der Rolle und Funktion von Kunst und Künstlern im Zusammenhang mit Fragen der Identitätsbildung in modernen Gesellschaften. Mein Beitrag zu Identitätsbildungen junger Menschen stützt sich auf deren Engagement für Musik. Er beruht auf einer empirischen Studie, die ich seit 2013 an zwei Opernhäusern in Deutschland und Großbritannien durchführe, und zwar mit folgenden Fragestellungen: Wie werden Künstleridentitäten bei Kindern und Jugendlichen angeregt, ausgebildet und dargestellt? Welche Strategien entwickeln renommierte Opernhäuser, Musik und Oper einem jungen Publikum nahezubringen?

1. Bayreuth: Oper *für* Kinder

Wagner für Kinder wurde 2010 von der Festspielleiterin Katharina Wagner ins Leben gerufen. Am Rande der jährlichen weltberühmten Richard-Wagner-Festspiele finden auf der Probephöhne der Festspiele zehn Aufführungen einstündiger Kurzfassungen von jeweils einer Wagner-Oper statt. Der Auftakt der beim Bayreuther Publikum außerordentlich beliebten sogenannten Wagner für Kinder-Opern war *Tannhäuser* 2010, gefolgt vom *Ring des Nibelungen* 2011, *Die Meistersinger von Nürnberg* 2012, *Tristan und Isolde* 2013, *Lohengrin* 2014 und schließlich *Parsifal* 2015. Die Handlung dieser komplexen Werke wird entsprechend verkürzt und dramaturgisch kindergerecht aufbereitet. Musikalisch auf die Höhepunkte der Partitur gekürzt und durch gesprochene Texte miteinander verknüpft, entstehen so gut verständliche Aufführungen, von denen einer der erwachsenen Zuschauer bei der Premiere 2015 mir sagte, dass er „nun endlich einmal den Parsifal kapiert habe“. Was die Musik angeht, werden die Kinderoperen von professionellen Sängern und Dirigenten der eigentlichen Festspiele sowie einem professionellen Orchester vorgeführt. Die Kinder selber sind in erster Linie Zuschauer, obwohl einige Inszenierungen auch Mitglieder eines Kinderchors aus Bayreuth (Spatzenchor) als Statisten, Bühnenarbeiter und sogar gelegentlich als Sänger (e.g. Brautchor im *Lohengrin*) mit auftreten lassen. Doch im Allgemeinen wird musikalisch darauf bestanden, dass hier „Wagnerklang mit Profis“ erzeugt wird (Interview mit Daniel Weber, 8/2014). Stärker als in der musikalischen Verarbeitung wird der Ausbildungsgedanke in der Vernetzung verschiedener Institutionen umgesetzt. Kostüme für die Darsteller werden beispielsweise nach Ausschreibungen an aus-

gewählten Schulen entworfen, prämiert und in die Tat umgesetzt. Daniel Weber sieht den Kontext, in dem hier „für Kinder“ gearbeitet wird in dem größeren Zusammenhang eines vielschichtigeren *Education*-Programms:

DW: Natürlich ist das Ziel --- Kinder zunächst einmal mit der Kunstform der Oper in Kontakt zu bringen, weil es ja für viele auch ein Erstkontakt ist. Und natürlich steht immer hinter allem die Hoffnung, dass das quasi das Publikum von morgen und übermorgen ist. Man sollte da vielleicht schon realistisch sein. Aber auf jeden Fall ist mal ein Kontakt geschaffen, und natürlich werden die nicht alle mit Begeisterung da dran bleiben, aber für einige ist das sicherlich 'ne neue Welt vor allen Dingen, die sie ja nicht erleben. [...] Also was wir auch immer angestrebt hatten, soweit das möglich ist, dass man den Education-Gedanken auch auf Mitwirkende ausdehnt, also dergestalt dass die Regisseure quasi noch nicht fertige Regisseure sind, und später kam dann dazu die Kooperation mit dem Studiengang Maskenbild der Theaterakademie in München, das sind auch Studenten, und das ist auch Teil deren Studien und mitunter auch Abschlussarbeiten. [...] > Auch wenn wie du ja auch gesehen hast, die Mitwirkenden Profis sind [...] > Also wenn es mit der Musik angeht, das ist ein professionelles Orchester, das sind 30 Leute, das ist relativ viel für ne Oper, das möchten wir uns aber leisten, und ich finde es immer wieder erstaunlich, welcher Wagnerklang da in den Arrangements drinsteckt und die Sänger sind natürlich auch Profis auf anderen Ebenen, da versuchen wir natürlich auch verschiedene Nachwuchssänger mit einzubinden. Wir haben auch ne Verbindung zur hiesigen Uni, dergestalt, dass Studenten der Theaterwissenschaften hier hospitierten.

Glyndebourne-Education: Oper mit Kindern

Wie in Bayreuth so dienen auch die Initiativen der Glyndebourne Youth Opera (GYO) dem Ziel, die Kunstform der Oper Kindern und Jugendlichen nahezu bringen, jedoch steht nicht „für“, sondern „mit“ im Zentrum der Aktivitäten. Glyndebourne-Education feiert 2016 sein 30-jähriges Jubiläum und ist ein ganzjähriges Unterfangen mit professionellen Leitern und eigener Verwaltung, projektbezogenen Ausbildern und Künstlern für Musik, Drama und Bewegung. Projekte, die sich über mehrere Monate oder in Intensivkursen hinziehen, laufen parallel oder wechseln sich ab mit eintägigen oder Wochenend-Workshops. Vielseitige „outreach“-Programme in Glyndebourne selbst oder in der weiteren Umgebung binden Schulklassen, Alzheimer-Patienten oder junge Straftäter mit ein. Für angehende professionelle Sänger mit weniger privilegiertem Hintergrund sorgt die Glyndebourne Academy, und speziell an Kinder und Jugendliche richtet sich die Glyndebourne Youth Opera 1 (8–14 Jahre) und Glyndebourne Youth Opera 2 (14–18 Jahre). Die Tabelle macht den Unterscheid zwischen den Bayreuther und den Glyndebourner Jugendinitiativen deutlich.

Wagner für Kinder, Bayreuth

Spezialisiert auf **Richard Wagner Opern**

10 Aufführungen, parallel zu den Festspielen, auf der **Probephöhne** der Festspiele

‘Wagnerklang’ durch **professionelle Sänger/ Dirigenten/ Orchester**

Kinder **in erster Linie als Publikum**

Kindergerechte Aufbereitung durch Kürzung und gesprochene Texte, um Handlung zu erklären

‘Educationgedanke’ bei Regie, **Bühnenbild, Kostümen, aber nicht bei der Musik**

Glyndebourne Youth Opera I und II

Vielfältiges Musikangebot: von klassischer Oper zu eigens komponierter neuer Musik;

Ganzjährig. Einmalige oder mehrfache Aufführungen in Glyndebourne je nach Projekt auf einer der **Probephöhnen, aber auch auf der grossen Bühne im Auditorium**

Proben für Projekte auf höchstem Lernniveau in Gesang, Drama, Bewegung, einstudiert von **professionellen Dozenten.**

Kinder und Jugendliche **bilden Kern des Ensembles von GYO, eventuell mit ein oder zwei Nachwuchssängern als Solisten**

Ungekürzte kürzere Opern **im Original** (z.B. Purcells „Dido and Aeneas“) sowie Premieren von neuer Musik

‘Educationgedanke’ **allumfassend; ausgerichtet auf Arbeit an Musik/ Drama/ Bewegung für beteiligte Kinder/ Jugendliche**

Aus einer Reihe von zwischen 2013 und 2015 aufgenommenen Gesprächen und Interviews sowie Filmausschnitten auf der Glyndebourner Website¹ lassen sich eine Reihe von Schlüsselementen erkennen (kursiv), die immer wieder die starke Wirkung der Arbeit aus der Perspektive der beteiligten Kinder und Jugendlichen, sowie der künstlerischen Ausbilder und Projektleiter unterstreichen

1 <https://www.youtube.com/watch?v=FiXZ0YntJ0o>

und die das Thema „Kunst und Identität“ empirisch beleuchten. Im Zentrum der Jugendarbeit in Glyndebourne steht die **Entdeckung einer neuen sozialen und künstlerischen Welt**, die sowohl spielerisch durch Spiele, Rollenspiele und Rollenumkehrungen wie auch durch konzentrierte Arbeit mit komplexem Musiktheater eröffnet wird. Für die meisten Anfänger in GYO stellt dies eine **Schwellenüberschreitung in eine fremde Welt** dar, die für viele prägenden, gar zukunftsentscheidenden Charakter hat. Allein die Tatsache, dass die meisten Proben und Aufführungen der Jugendoper auf dem Gelände, den Probebühnen und der Opernbühne des Glyndebourne Festivals selbst stattfinden, gibt Zugang zu einer sonst vorwiegend exklusiven Sphäre. Genau wie auf Bayreuths Grünem Hügel, so spielt auch in Glyndebourne der **Genius Loci** eine große Rolle im Mythos der Festspiele. Das zauberhaft in die Sussex-Landschaft eingebettete Opernhaus auf dem Landsitz der Familie Christie wird in erster Linie von denjenigen besucht, die sich teure Opernkarten und vornehme Picknicks in der langen Pause in den Parkanlagen leisten. Sowohl Opernhaus und Gärten wie auch die Kunstform der Oper selber werden durch die Jugendlichen ihrer elitären Atmosphäre entkleidet und schrittweise erobert. **Begegnung mit Kunst geht also weit über die Zuschauerrolle hinaus: Kunst wird quasi Schule des Lebens.** Hierbei spielen die professionellen Ausbilder die Schlüsselrolle. Jede Oper wird von musikalischen Direktoren, Dramaturgen und Repetitoren für Klavier einstudiert – in Proben an Wochenenden und in den Schulferien oft über mehrere Monate hinweg.

Mary King beschreibt ihre Arbeit mit den Jugendlichen an Purcell's „Dido and Aeneas“ folgendermaßen:

Für Dido wollte ich ein paar weitere Ebenen dazubringen, nennen wir es Professionalisierung, sodass man einen höheren Grad an Fähigkeiten erreicht. Denn es gibt ja eine ganze Reihe von Jugendlichen in dieser Gruppe, die wirklich Sänger werden wollen und ich denke, dass es gut ist, sie eine Stufe weiter nach oben zu heben. So hat die Solistin Kezia (Soloistin für Dido) gerade ihre erste Saison im Glyndebourner Festspielchor hinter sich und Nick (Aeneas) hat bereits mit dem Festspielchor gearbeitet und tritt jetzt als Solist auf, und dann haben wir diese fantastischen Spieler vom Orchestra of the Enlightenment, die auch noch einen Schritt unter dem professionellen Hauptorchester sind, aber einen über den Studenten. Und so entwickelt sich für die Jugendlichen im Chor die Ambition. Sie sehen die nächste Stufe, nicht gleich bis zur Carmen, nur ein kleines bisschen über dem, was sie schon können, sodass sie denken, so könnte ich auch sein. Also Rebecca sieht sich das an und sieht, da will ich auch sein, wie komme ich dahin von dem Punkt, wo ich jetzt bin. Und man kann sehen mit jemandem wie ihr, die gar nicht unbedingt eine instinktive Bühnenbegabung hat, wie sie sich vor deinen Augen entwickelt als Darstellerin, und

dann wächst die Stimme mit, denn die Stimme kommt aus dem ganzen Körper und nicht nur aus der Kehle. Und das ist so aufregend. Diese Ambition, Stufe für Stufe, immer eine Ebene weiter rauf

Die Initiation findet also schrittweise statt. Für viele entwickeln sich hier **berufliche Zukunftsperspektiven**, die nicht nur in Musikkarrieren, sondern auch in Musikausbildung, Bühnenbild, Theater und künstlerische Verwaltung münden. So hat zum Beispiel eine der Dramaleiterinnen, Freya, erst durch ihre Teilnahme in GYO2 die Oper entdeckt; James hat 2015 die schwer zu bestehende Aufnahmeprüfung für eine der *Royal Schools of Music* bestanden und ist inzwischen auf dem Weg zur Opernsängerausbildung, die Schwestern Kitty (GYO2) und Gigi (GYO1) wurden 2015 in den Chor von *Carmen* mit übernommen, Jack (GYO2) plant Drama oder Musik auf dem College zu studieren, Frances (GYO2) strebt ein Stipendium im Imperial College in London an, das ihr erlaubt, neben dem angestrebten Medizinstudium gleichzeitig am *Royal College of Music* weiter Musik zu machen, Sam (GYO2) will Bühnenbildner/Designer werden, da ihn die Arbeit der Designerin Berne inspiriert hat. Für viele stellen sich so **die Weichen in eine kreative Karriere**, wobei immer auch **Selbstzweifel und Zwiespälte mit Selbstbestätigung und Selbstfindung** einhergehen. Andere betonen vor allem das **wachsende Selbstvertrauen, das gegenseitige Kennenlernen und immer wieder den Spaß an der Sache**.

Emanuel Ruoss (Zürich, Schweiz)

„Schweizerdeutsch“-Diskurse im 19. Jahrhundert. Dialekte als Gegenstand nationaler Selbstverständigung

1 Sprache als Gegenstand nationaler Selbstverständigung

Sprache ist nicht nur ein bedeutsames Medium der Herstellung individueller und kollektiver Selbstverständigung, sondern sie dient auch als Gegenstand gemeinschaftsbildender Prozesse. Gerade in Deutschland spielte die Verständigung über die eigene Sprache seit dem 17. Jahrhundert eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Stiftung nationaler Identität; nationale und kulturelle Zugehörigkeit wurden in besonderem Masse auch über die gemeinsame (National-)Sprache definiert (vgl. Stukenbrock 2005).

Als liberale Ideen und die Zielvorstellung eines Nationalstaates seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch in der Schweiz an Bedeutung gewannen, war es im mehrsprachigen Staatenbund aus naheliegenden Gründen nicht zielführend, sich in gleicher Weise wie Deutschland auf Sprache als einendes Moment nationaler Zusammengehörigkeit zu berufen. Dennoch ist die Sprache zumindest in der deutschsprachigen Schweiz im 19. Jahrhundert zu einem Gegenstand nationaler Selbstverständigung geworden. Im Zentrum des Interesses stand dabei nicht die Einzelsprache Deutsch und ihre Emanzipation gegenüber anderen Nationalsprachen, sondern das *Schweizerdeutsch* und seine Abgrenzung gegenüber der Schrift- bzw. Hochsprache.

Der vorliegende Tagungsbeitrag wird sich mit diesem Prozess einer nationalen Selbstverständigung mittels Sprache in der Deutschschweiz des 19. Jahrhunderts befassen. Dazu werden zwei rekurrente Verfahren, die sprachliche Homogenisierung in Form von sprachlichen Sammelbezeichnungen sowie die Korrelation von Sprachcharakter und Volkscharakter, vorgestellt, mit denen in sprachreflexiven Texten der Zusammenhang zwischen einer *Schweizer Sprache* und dem *Schweizer Volk* bzw. der *Schweizer Nation* hergestellt wird.

2 Begriffliche Konstruktion einer ‚Nationalsprache‘

Zentrales Thema sprachreflexiver Texte des 19. Jahrhunderts ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Schweizer Dialekten und der Hochsprache. Wird

in diesem Zusammenhang auf die Dialekte Bezug genommen, wird jedoch kaum je zwischen einzelnen diatopischen Varietäten differenziert, sondern Gegenstand ist jeweils ein sprachliches Kollektiv, in dem alle Deutschschweizer Dialekte zusammengefasst werden. Als Sammelbezeichnungen dienen Begriffe wie „Schweizerdialekt“ (z.B. Stalder 1819), „Schweizerische Mundart“, „Schweizerdeutsch“ (z.B. Mörikofer 1838) oder „Schweizersprache“ (z.B. Aufruf 1862), in denen linguistische Vielfalt zugunsten einer sprachlichen Einheit homogenisiert wird. Es ist letztlich diese ‚Einheitssprache‘, die als Gegenstand in den sprachreflexiven Texten verhandelt wird, wobei ihre sprachlichen Eigenschaften beschrieben und der Hochsprache vergleichend gegenübergestellt werden.

Für die hier erwähnten Begriffe ist dabei bedeutsam, dass sie die sprachlichen Einheiten, die sie bezeichnen, nicht nach linguistischen, sondern nach politischen Kriterien determinieren. Zur *Schweizersprache* oder dem *Schweizerdeutschen* gehören dann folgerichtig nur jene Dialekte, die innerhalb der (Deutsch-)Schweiz gesprochen werden. Die zeitgenössisch bereits bekannte Erkenntnis, dass die Deutschschweizer Dialekte aus dialektologischer Perspektive einer Dialektgruppe angehören, die sich über die Schweiz hinaus in süddeutsche und österreichische Gebiete erstreckt, wird dabei zugunsten der Behauptung einer einheitlichen ‚Nationalsprache‘ vernachlässigt.

Im sprachreflexiven Diskurs, in dem nicht zuletzt versucht wurde, eine Verbindung zwischen dem Schweizer Volk und *seiner* Sprache herzustellen (s. u. Abschnitt 3), erhalten diese Sammelbezeichnungen für die Schweizer Dialekte damit eine dezidiert nationalkonstitutive Funktion. Sie tragen dazu bei, die Vorstellung einer einheitlichen schweizerischen Sprache begrifflich zu fassen und der Schweiz ihre eigene ‚Nationalsprache‘ zu konstruieren. Zugleich wirken die Begriffe konstitutiv für die Vorstellung einer auf dieser ‚Sprache‘ basierenden (Sprach-)Gemeinschaft der *Schweizerdeutsch*-Sprechenden, die das *Schweizer Volk* bzw. die *Schweizer Nation* gerade auch sprachlich als eigenständige nationale Gemeinschaft erscheinen lässt.

3 Korrelation von *Sprache*, *Volk* und *Nation*

In sprachreflexiven identitätsbezogenen Argumentationen spielt die Korrelation von Sprache mit aussersprachlichen, gemeinschaftsbildenden Konzepten wie z.B. *Volk* oder *Nation* eine massgebliche Rolle. Sie dient dazu, einen Zusammenhang zwischen der eigenen Sprache und der Nation nachzuweisen, der man sich zugehörig fühlt (vgl. Gardt 2000). Auch im sprachreflexiven Diskurs der Deutschschweiz wird Sprache mit den Konzepten *Volk* und *Nation* korreliert,

wobei vorrangig versucht wird, den unauflöselichen Zusammenhang zwischen einem Schweizer „Sprach-“ und einem Schweizer „Volkscharakter“ nachzuweisen.

Kennzeichnend für diese Argumentationen ist eine Hypostasierung bzw. Personifikation von Sprache und Volk. Behauptet wird dann eine direkte Beziehung zwischen dem ‚Charakter‘ des Sprachwesens und jenem des Volkes, wobei Eigenschaften, die man am *Schweizerdeutschen* festzustellen glaubt, als Symptom des Charakters ihrer Sprecher bzw. ihrer Sprechergemeinschaft gedeutet werden. Dieser Auffassung zufolge soll der Schweizer Volkscharakter seit Jahrhunderten die Spezifika des *Schweizerdeutschen* geprägt haben. Gleichzeitig sollen aber reflexiv auch die Wesenszüge der Sprache auf das Volkswesen und dessen Charakter zurückgewirkt haben.

Sprachwesen und *Volkswesen* – und durch das Volk letztlich auch die Nation, die durch dieses Volk konstituiert wird – sind in dieser Perspektive unauflöselich miteinander verquickt; geht das eine zugrunde, ist das andere unweigerlich existentiell bedroht. Exemplarisch für diese Sichtweise schreibt Alfred Hartmann (1858: 343): „So lange es eine Schweiz giebt, so lange wird auch ‚Schwizerdütsch‘ gesprochen werden; sollte jedoch einst das Schweizerdeutsch außer Mode kommen, dann müßte es auch mit der alten Schweiz [...] bald zu Ende gehen.“ Das gemeinsam geteilte *Schwizerdütsch* wird so zu einer existenziellen Konstituente der Nation, der sich die Sprecher dieser ‚Sprache‘ zugehörig fühlen.

Dass der Korrelation von *Schweizerdeutsch* und *Schweizervolk* eine starke nationalideologische Bedeutung zukommt, verdeutlicht auch das folgende Zitat aus dem Aufruf zur Sammlung eines Schweizerdeutschen Idiotikons von 1862:

Unsere Sprache, das sind wir selber [...]! Mit unserer eigenthümlichen Sprache aber würden wir unsere schweizerische Denkart aufgeben, würden aufhören, wir selber zu sein. So lange wir unsere Sprache festhalten, so lange hält die Sprache uns als eine Nation zusammen, und schützt unsere Individualität besser als der Rhein. (Aufruf 1862)

Aussergewöhnlich deutlich wird hier der „eigenthümlichen Sprache“ auch die Funktion eines nationalen Abgrenzungskriteriums gegenüber den anderen deutschsprachigen Ländern, insbesondere Deutschland, zugesprochen.

4 Abschliessende Bemerkungen

Im sprachreflexiven Diskurs der Deutschschweiz des 19. Jahrhunderts wird *Schweizerdeutsch* (sowie andere Sammelbezeichnungen) als Begriff und als Gegenstand Teil einer schweizerisch-nationalen Selbstverständigung. Die ‚eigene‘ Sprache verfestigte sich so im Laufe des Jahrhunderts zu einem eigentlichen

„Schweizer Nationalsymbol“ (Ammon 1995: 287) – gerade auch in Abgrenzung gegenüber der Standardsprache als „Nationalsymbol“ (vgl. Mattheier 1991: 42) der Deutschen.

Ebenso charakteristisch wie folgenreich für diese Entwicklung ist auch im sprachreflexiven Diskurs der Deutschschweiz die „Übereinanderblendung“ von sprachlichen mit kulturell-ethnischen, historischen und politischen Bereichen (vgl. Gardt 1999: 109). Erst unter der Prämisse eines solchen Zusammenhangs kann letztlich die eigene Sprache, das *Schweizerdeutsch*, als existentieller Teil dessen verstanden werden, was die Schweizer historisch wie auch gegenwärtig als Volk und Nation ausmacht.

Trotz der nationalen Bedeutung, die der *Schweizersprache* zugemessen wird, zeichnet sich der metasprachliche Diskurs der Deutschschweiz gerade dadurch aus, dass die nationalideologische Argumentation sich stets in einem Spannungsfeld zwischen der Betonung sprachlich-nationaler Individualität und dem Bewusstsein kultureller Zugehörigkeit zum deutschen Sprach- und Kulturraum bewegt. So wird *Schweizerdeutsch* zwar als Ausdruck und Symptom schweizerischen Volkstums und Nationalität dargestellt, zugleich gilt jedoch im Bereich der Schriftsprache und in wenigen mündlichen Kontexten der unhinterfragte Vorrang des Hochdeutschen.

Mit einigem Recht ist anzunehmen, dass die Anbindung der Schweizer Dialekte an Volk und Nation dazu beigetragen hat, das Prestige der Schweizer Dialekte zu steigern. Dass zugleich der Hochsprache stets ihre Berechtigung zugesprochen wurde, mag letztlich von Bedeutung dafür gewesen sein, dass sich in der Schweiz im 19. Jahrhundert eine Diglossiesituation stabilisieren konnte, in der sowohl die Dialekte als auch die Hochsprache ihr je eigenes Recht im Sprachgebrauch behaupten.

Bibliographie

Primärliteratur:

- Aufruf 1862 = Schweizer-Sidler, H[einrich] / Staub, Fritz / Thomann, Konr[ad] / Vögelin, Salomon / Wyss, G[eorg] von: *Aufruf betreffend Sammlung eines Schweizerdeutschen Wörterbuchs*. Zürich 1862.
- [Hartmann, Alfred]: „Schwizerdütsch“. (Aus dem Feuilleton des „Bund“). *Volkschulblatt* 5/22, 1858, S. 342–345.
- [Mörikofer, Johann Kaspar]: *Die Schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schriftsprache aus dem Gesichtspunkte der Landbeschaffenheit, der Sprache, des Unterrichts, der Nationalität und der Literatur*. Ch. Beyer: Frauenfeld 1838.

Stalder, Franz J.: *Die Landessprachen der Schweiz, oder, Schweizerische Dialektologie. Mit kritischen Sprachbemerkungen beleuchtet, nebst der Gleichnisrede von dem verlorenen Sohne in allen Schweizermundarten.* Sauerländer: Aarau 1819.

Sekundärliteratur:

Ammon, Ulrich: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten.* De Gruyter: Berlin/New York 1995.

Gardt, Andreas: *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert.* (De Gruyter Studienbücher). De Gruyter: Berlin/New York 1999.

Gardt, Andreas: „Nation und Sprache. Aufriß des Themas“. In: Gardt, Andreas (Hrsg.): *Nation und Sprache.* De Gruyter: Berlin/New York 2000, S. 1–3.

Mattheier, Klaus J.: „Standardsprache als Sozialsymbol. Über kommunikative Folgen gesellschaftlichen Wandels“. In: Wimmer, Rainer (Hrsg.): *Das 19. Jahrhundert. Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch.* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1990). De Gruyter: Berlin 1991, S. 41–72.

Stukenbrock, Anja: *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945).* De Gruyter: Berlin/New York 2005.

Heinz Sieburg (Esch Sur Alzette, Luxemburg)

Die Rolle der deutschen Sprache bei der Herausbildung der luxemburgischen National-Identität

1. Befunde

Für die Identitätskonstruktion Luxemburgs ist die spezifische Sprachsituation des Landes von hoher Relevanz. Gemäß dem Sprachengesetz von 1984 ist Luxemburg ein dreisprachiges Land. Luxemburgisch fungiert dabei offiziell als Nationalsprache. Französisch und Deutsch werden ebenfalls als Landessprachen genannt. Diese Triglossiesituation ist Ergebnis komplexer historischer Entwicklungen, wobei der deutschen Sprache eine besondere, wenngleich problematische Rolle zukommt.

Die Gründung Luxemburgs im 19. Jahrhundert basiert nicht auf dem Willen einer vorgängigen Nation, vielmehr erfolgte die Ausbildung einer nationalen Identität sekundär. Vehikel hierbei war zum einen die allmähliche Etablierung einer eigenständigen Luxemburger Landessprache als anerkannte Hochsprache, zum anderen ein Selbstverständnis als ‚Mischkultur‘, die sowohl französische als auch deutsche Kultureinflüsse verbindet und eben auch die beiden Sprachen Französisch und Deutsch im Sinne der landestypischen Mehrsprachigkeit.

Die historische Erfahrung mit den großen Nachbarstaaten ist dabei keineswegs unbelastet. Vielmehr ist die Geschichte Luxemburgs rückblickend als eine Abfolge wechselner Vereinnahmungen durch die Nachbarstaaten zu beschreiben. Insbesondere die Okkupation durch Nazi-Deutschland ist im kollektiven Bewusstsein noch fest verankert, mit Nachwirkungen auf das Prestige der deutschen Sprache, insbesondere weil diese von den Nationalsozialisten als Hebel einer ‚Heim-ins-Reich-Politik‘ missbraucht wurde.

Symptomatisch hierfür ist die von den Besatzern im Oktober 1941 angesetzte Personenstandserhebung, die die Okkupation des Landes durch ein Bekenntnis der Bevölkerung zu ihrem (vermeintlichen) ‚Deutschtum‘ zu legitimieren suchte (Péporté et al. 2010: 280 f.). Gefragt nach Volkszugehörigkeit, Muttersprache und Staatsangehörigkeit, antwortete der Großteil der Luxemburger jedoch nicht, wie von den Nazis intendiert, mit ‚deutsch‘, sondern weit überwiegend ‚luxemburgisch‘. Dieses ‚3 Mal Luxemburgisch‘ gilt heute als nationaler Erinnerungsort Luxemburgs (*lieu de memoire*). Gleichzeitig zeigt sich hier die enge Verkopplung

zwischen Sprache und nationaler Identität, aber auch das historisch heikle Verhältnis zwischen Luxemburgisch und Deutsch.

Das Luxemburgische ist das zentrale Element der Identitätskonstruktion der Luxemburger und von höchstem nationalsymbolischem Wert (vgl. Gilles et al. 2010). Luxemburgisch ist nicht nur gesetzliche Nationalsprache, sondern zugleich die Muttersprache der (autochthonen) Luxemburger, der höchste Loyalität entgegengebracht wird. Vordergründig leistet allein das Luxemburgische die Konstituierung einer eigenständig abgrenzbaren Sprachgemeinschaft und verbürgt somit nationale Souveränität und Autonomie. Zugleich obliegt dem Luxemburgischen idealiter die Funktion der sozialen Kohäsion der in nationaler Hinsicht stark heterogenen Luxemburger Wohnbevölkerung.

Dagegen spielte das Deutsche in der Nachkriegszeit die Rolle einer Negativfolie. Die Geringschätzung und Abwertung der deutschen Sprache durchbricht allerdings eine sprachkulturelle Traditionslinie, in der das Deutsche von Beginn an als ein integraler Bestandteil der Luxemburger Sprach- und damit der Kulturgeschichte zu begreifen ist.¹ In der jüngeren Generation haben sich die Vorbehalte gegenüber der deutschen Sprache allerdings deutlich minimiert (vgl. Gilles et al. 2010). Gründe hierfür sind neben dem zeitlich-biografischen Abstand zum 2. Weltkrieg die ganz lebenspraktischen Vorteile einer (auch) deutschsprachigen Kompetenz sowie der Umstand, dass aufgrund der sprachgenealogisch engen Verwandtschaft die Erlernung des Deutschen auf der Basis des Luxemburgischen keine große Hürde darstellt.

2. Vergleiche

Die Spezifik der Luxemburger Sprachmodellierung und Identitätsbildung tritt noch deutlicher hervor, wenn man sich ihr über den Vergleich mit der Schweiz und Österreich nähert. Zwar gehören auch in der Schweiz Deutsch und Französisch zu den Landessprachen, diese sind allerdings – im Gegensatz zu Luxemburg – landschaftlich verteilt und weniger nach Domänen geordnet. Eine Parallelität zeigt sich insofern, als das identitäre Bewusstsein ebenfalls an eine dritte Sprache, nämlich den alemannischen Dialekt (Schwyzerdütsch) gebunden ist, welches in der Deutschschweiz von praktisch allen sozialen Gruppen verwendet wird. Die deutsche Sprache ist hier auf eher formelle Sprech-Situationen (Nachrichtensprecher) beschränkt, fungiert aber als Schriftdeutsch, erfüllt also die schriftsprachliche Funktion, die das Schwyzerdütsch eben nicht innehat.²

1 Zur Situation des Deutschen in Luxemburg vgl. Sieburg 2013.

2 Vgl. Koller (2000).

Eine analoge Verteilung – Luxemburgisch als gesprochene Sprache und Deutsch als dessen schriftsprachliches Pendant – gilt bis zu einem gewissen Grad auch in Luxemburg. So ist die Luxemburger Presse und ist auch der sonstige Lesekonsum stark an die deutsche Schrift-Sprache gebunden. Im Unterschied zur Schweiz ist das Luxemburgische aber auch zur Schriftsprache entwickelt: Nur ein Kriterium, warum Luxemburgisch eben kein Dialekt (mehr) ist. Allerdings ist das Schrift-Luxemburgische bis heute auf einzelne Nischen beschränkt (Kinderbücher, Familienanzeigen, SMS etc.).

Unter alleiniger Berücksichtigung der sprachhistorischen Voraussetzungen wäre das Schweizer Modell, den landestypischen Dialekt im Medium der gesprochenen Sprache zu verwenden und das Deutsche im Medium der Schrift, aber immerhin ein hypothetisch auch für Luxemburg gangbarer Weg der sprachlichen Identitätsbildung gewesen.

Hypothetisch gangbar wäre bis zu gewissen Grad aktuell aber auch das österreichische Modell: Österreich ist zwar ein (allein) deutschsprachiges Land, dennoch funktioniert auch hier die sprachbezogene Nationen- und Identitätsbildung (vor allem in Abgrenzung zu Deutschland), und zwar im Sinne der Ausformung und offensiven Profilierung einer eigenständigen österreichischen Standardvarietät des Deutschen. Linguistisch steht das im Einklang mit dem Plurizentritätskonzept, wonach viele Sprachen eigenständige nationale Varianten entwickelt haben, die gleichberechtigt nebeneinander stehen (Ammon et al. 2004). Gerade der Fall Österreich erweist, dass sprachliche Identitätsbildung sich nicht gegen eine andere Sprache als solche, hier das Deutsche, richten muss, sondern innerhalb des Deutschen verwirklicht werden kann. Oder, Ammon zitierend (2000: 516): „Bei plurinationalen Sprachen wird der Gedanke des Zusammenhangs zwischen Sprachen und Nationen von eigenständigen Sprachen auf bloße Varietäten übertragen. An die Stelle einer eigenständigen Nationalssprache tritt nun die Nationalvarietät.“

Österreich hat seine Nationalvarietät (von allen deutschsprachigen Ländern) am weitestens entwickelt, was sich unter anderem durch entsprechende Normenkodifikationen zeigt (vgl. etwa Sedlaczek 2004). Identitätsbildend war sicherlich nicht zuletzt ein nationales, sprachpatriotisch unterfüttertes ‚Sprachenmanagement‘, das die Eigenständigkeit des österreichischen Deutsch gegenüber dem ‚deutschländischen Deutsch‘ betont. Beleg hierfür ist etwa auch die forcierte Aufnahme von Austriazismen in das Amtsdeutsch der EU (vgl. Ammon 2010: 522).

Analog zur österreichischen existiert auch eine luxemburgische Standardvarietät des Deutschen (Sieburg 2012). Deren Kodifikation könnte dazu beitragen,

das Luxemburger Standarddeutsch als national identitätsstiftend wahrzunehmen, wodurch gegenüber Deutschland eine sprachliche Abgrenzung ohne kommunikative Abtrennung möglich wäre.

3. Perspektiven

Sprachprognostische Aussagen lassen sich – schon aufgrund der dynamischen Multinationalität des Landes – kaum treffen. Insbesondere gilt dies bezogen auf die Frage, ob das Deutsche seinen Platz im Kontext der Luxemburger Mehrsprachigkeit zukünftig behaupten wird.

Generell gilt aber: Alles allein auf die Karte des Luxemburgischen als Nationalsprache zu setzen, ist angesichts der geringen Sprecherzahl nicht denkbar, ohne eine sprachliche Selbstisolation in Kauf zu nehmen. Der Verlust einer der beiden flankierenden Landessprachen Französisch und Deutsch würde dagegen dazu führen, aus einer zentralen Mittellage zwischen Romania und Germania in eine Randlage einer dieser Kultur- und Sprachräume verschoben zu werden. Außerdem würde die unausbalancierte Dominanz einer der ‚großen Sprachen‘ auf Dauer wohl den Sprachtod des Luxemburgischen bedeuten. Diese Risiken stabilisieren (indirekt) wohl insgesamt die Triglossie-Situation in Luxemburg – und geben Anlass, den Wert der nationaltypischen Mehrsprachigkeit als einen unverzichtbaren identitätsfördernden Faktor wahrzunehmen.

Bezogen auf den Status der deutschen Sprache gäbe es gute Gründe, diese als Luxemburger Eigensprache aufzufassen, was sich einerseits durch die ältere Sprachgeschichte Luxemburgs legitimieren ließe. Und andererseits beweist auch das Vorhandensein einer Luxemburger Standardvarietät des Deutschen, dass die deutsche Sprache eben nicht Fremdsprache und (unter patriotisch-identitären Vorzeichen) nicht Import von außen ist, sondern legitimer kultureller Eigenbesitz und damit – im wohlverstandenen Sinne – ebenfalls als ein integraler Bestandteil der National-Identität des Landes angesehen werden könnte.

Bibliographie

- Ammon, Ulrich: „Sprache – Nation und die Plurinationalität des Deutschen“. In: Gardt, Andreas (Hrsg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. De Gruyter: Berlin/New York 2000, S. 509–524.
- Ammon, Ulrich et al.: *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. De Gruyter: Berlin/New York 2004.

- Gilles, Peter et al.: „Sprachen und Identitäten“. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.): *Doing Identity in Luxembourg. Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Millieus*. transcript: Bielefeld 2010, S. 63–104.
- Koller, Werner: „Nation und Sprache in der Schweiz“. In: Gardt, Andreas (Hrsg.): *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. De Gruyter: Berlin/New York 2000, S. 563–609.
- Péporté, Pit et al.: *Inventing Luxembourg. Representations of the Past, Space and Language from Nineteenth to the Twenty-First Century*. Brill: Leiden/Boston 2010.
- Sedlaczek, Robert: *Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch*. Ueberreuter: Wien 2004.
- Sieburg, Heinz: „Luxemburger Deutsch? Zur Frage einer nationalen Varietät der deutschen Standardsprache in Luxemburg“. In: Gruzca, Franciszek et al. (Hrsg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010: Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Bd. 3. Peter Lang: Frankfurt a. M. et al. 2012, S. 139–143.
- Sieburg, Heinz: „Die Stellung der deutschen Sprache in Luxemburg“. In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven: Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. transcript: Bielefeld 2013, S. 81–106

Doris Wagner (Turku, Finnland)

**„Es ist eben keine Heimatstadt, nicht meine
Heimatstadt, in der ich geworden war.“
Zu den Emigrationsschwierigkeiten
des deutschjüdischen Linguisten und
Volkskundlers Ernst Lewy (1881–1966)
in Irland**

1. Vorbemerkung

Der deutschjüdische Linguist Ernst Lewy, der in der Nazizeit nach Irland emigrierte, war mit dem finnischen Germanisten Emil Öhmann (1894–1984) befreundet. In Öhmans Briefwechsel befinden sich sechs unbekannte Briefe von Ernst Lewy aus den Jahren 1956–1964.¹ In ihnen schreibt er über sein Schicksal, das ihn nach Irland verschlagen hat. Besonders interessant ist ein von ihm verfasstes Gedicht, das er seinem Brief vom 31.11.1964 beilegte und in dem er Bilanz zieht über sein Leben. Aufgrund von Lewys Sprachauffassung und dieses Gedichts wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit Lewys Integration in die irische Gesellschaft gelungen war.

2. Wichtige Lebensdaten

Ernst Lewy ist am 19.9.1881 in Breslau geboren und studierte nach seinem Abitur 1899 Literaturwissenschaft, Volkskunde und Linguistik. 1904 erfolgte die Promotion und im Jahr 1910 seine Habilitation. Als Privatdozent ab 1915 in Berlin, gibt er die Dozentur wieder auf und finanziert seine wissenschaftliche Arbeit bis 1922 privat. 1925 wird Lewy Titularprofessor in Berlin am Ungarischen Institut der Humboldt-Universität, 1931 außerordentlicher Professor. 1935 entlässt ihn die Universität aufgrund seiner jüdischen Abstammung. Lewys Hauptarbeitsgebiet war die Finnougristik. Er war verheiratet und hatte zwei Kinder (Holfter 2008: 363–370).

1 Der Briefwechsel Öhmans befindet sich in Handschriftensammlung der Helsinki-er Nationalbibliothek, Signatur: coll. 340.2, Verzeichnis Nr. 46.

3. Lewys Emigration nach Irland

Als Jude wird für Lewy die Situation im nationalsozialistischen Deutschland gefährlich. Er sucht nach Möglichkeiten, im Ausland Fuß zu fassen, und zwar in Palästina, Spanien², England und Finnland³. Diese Versuche scheitern. Es gelingt ihm schließlich, als fast 56-Jähriger mit Hilfe des Oxfordder Ägyptologen Alan Gardiner, im Jahr 1937 nach Irland zu emigrieren. Seine Familie kommt später nach. Nach seiner Anfangszeit in Westirland, wo er sich auch Irisch-Kenntnisse erwirbt, übersiedelt er 1939 nach Dublin und wohnt ab 1941 mit seiner Familie in Woodtown House, weit abgelegen vom Dubliner Zentrum (Holfter 2008: 370–376).

Lewys Kontakte im akademischen Bereich gehen auf seine Berliner Verbindungen zurück. Mit diesen Kollegen spricht er wohl Irisch oder Englisch, zuhause mit seiner Familie Deutsch. Ab 1939 hält er Vorlesungen am University College Dublin auf Irisch bzw. Englisch. Sein 1942 entstandenes Hauptwerk *Der Bau der europäischen Sprachen* erschien in deutscher Sprache, was für ihn „gerade zu diesem Zeitpunkt“ „ein grosses Erlebnis“ war (Holfter 2008: 377).

4. Gescheiterte Rückkehr nach Deutschland

Nach dem Krieg fragt Lewy 1946 an der Humboldt-Universität in Berlin an, ob er auf seine alte Stelle zurückkehren könne, was ihm jedoch verwehrt wurde. Neben innerinstitutionellen Querelen dürfte auch das Alter Lewys (er war inzwischen fast 65 Jahre alt) ein Grund dafür gewesen sein. Nach diesem negativen Bescheid redet Lewy sich Irland schön: In Briefen schreibt er über Irland euphorisch u. a. als ‚neue Heimat‘ und ‚das schönste Land Europas‘. Seine Briefe schreibt er auf Deutsch. Mit ihnen hält er Kontakte aus dem Exil zur alten Heimat (Holfter 2009: 141–144).

Im Jahr 1947 bekommt Lewy die irische Staatsbürgerschaft und im gleichen Jahr eine Professur für Sprachwissenschaften an der Royal Irish Academy (www.esf.uni-osnabrueck.de/biographien-sicherung/14-1/195-lewy-ernst-).

5. Sprache und Identität

Sprache ist für den Linguisten Lewy von zentraler Bedeutung. Er vertrat die Humboldt'sche Sprachauffassung, die Sprache als Tätigkeit und nicht nur als

-
- 2 Er schickte bereits seine Bibliothek voraus und bekam nur noch einen Bruchteil seiner Bücher wieder, was ihn sehr verbitterte, wie er in seinen Briefen vom 16.1.1956, 14.6.1960, 16.6.1960 und 31.11.1964 an Öhmann schreibt.
 - 3 In seinen Briefen vom 16.9.1960 und 31.11.1964 an Öhmann schreibt er über diesen missglückten Migrationsversuch nach Finnland und bemerkt, dass die Turkuener Studenten ihn ja nicht wollten.

Werkzeug begreift. Lewys Sprachauffassung wird besonders deutlich in einem Auszug aus seinen *Kleinen Schriften*, wo er im Kapitel *Über das Wesen der Sprache* schreibt (Lewy 1961: 120/121):

„Die Sprache, unsere Sprache ist unsere Freiheit und unsere Natur, unser Sein und unsere Geschichte, unsere Vergangenheit und unsere Gegenwart [...], unsere Sprache ist unser Leben; UNSERE SPRACHE SIND WIR.“

Er betrachtet jedoch gleichzeitig den Strukturalismus als Notwendigkeit, um bestimmte Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlicher Strukturen zu beschreiben.

Deutsch ist Lewys Muttersprache und somit Teil seiner Identität. Der starke Zusammenhang zwischen Lewys Muttersprache und seiner Identität wird deutlich in einer Antwort auf die Frage des irischen Gelehrten Hubert Butlers, wie sich Lewys Einstellung zu Deutschland geändert hätte. Lewy antwortet in seinem Brief vom 11.10.65 auf Deutsch und auf Englisch.⁴ Die deutsche Fassung, in der er schreibt, sein „Verhältnis zu Deutschland [sei] sehr freundlich und eng, und sehr anders“ unterscheidet sich von der englischen Fassung, in der er zusätzlich über Hitler spottet und ihn einen „Monkey Moustache“ nennt. Hier treten die beiden Identitäten Lewys zutage: Die gewachsene Identität mit der deutschen Muttersprache ist ihm so wichtig, dass er diese Sprache reinhält. Die angenommene Identität mit der Fremdsprache benutzt er wie eine Faschingsmaske, die ihrem Träger erlaubt, Dinge zu sagen, die er mit seiner gewachsenen Identität nicht äußern würde.

Alles bisher Gesagte über Lewys Sprachauffassung sowie über Identität und Sprache kulminiert in einem handgeschriebenen Gedicht, in dem Lewy seine Lebenssituation in Irland bilanziert. Er legte dieses aus der Nachsicht geschriebene Gedicht seinem Brief an Emil Öhmann am 31.11.1964 bei:

Heute bin ich wieder einmal
in der Stadt gewesen,
der ich nahe wohne.
Dublin.
Ein merkwürdiger Ort.
Da sind Strassen mit schönen Häusern.
Eine ganz grade,
Die in die Berge zu führen scheint.
Ich kann's nicht vergessen:
Hier lebte Swift
Einer der grössten Schriftsteller

4 Vollständig zitiert bei Holfter (2008: 383–384 und Fußnote 85).

Und unglücklichsten Menschen.
 Wie er unglücklich war,
 Und warum,
 Ist gleichgültig zu wissen.
 Er war es.
 Man fühlt es durch das geniale Schreiben durch.
 "Ich habe es mit den Menschen immer so gehalten:
 Alle Berufe, Stände, Völker, waren mir zuwider.
 Nur die Einzelnen hab ich herzlich geliebt."
 Die Stadt sieht aus, wie alle von heute.
 Sogar ein paar Hochhäuser sind schon vorhanden
 Aber mitten drin liegt St. Stephen's Green.
 Wieso bin ich hier?
 in dieser fremden grossen Stadt,
 der Hauptstadt von Irland?
 Ach wir wissen es. Ist es nötig, es immer wieder zu wiederholen?
 Lange bin ich schon hier,
 Überall wo ich bin, ist schon Erinnerung,
 An Menschen, die mir hier gestorben sind,
 Oder an Menschen, die hier vorüber gegangen sind
 An mir, und dann verschwanden.
 Es ist eben keine Heimatstadt;
 Nicht meine Heimatstadt,
 In der ich geworden war.
 Es ist eine fremde Stadt,
 In der ich leben musste,
 So gut es auch war
 Für mich und die meinen
 Dass wir hier leben durften.

In diesem Gedicht wechseln Emotionen mit rationalen Elementen. Es spricht von Hoffnungslosigkeit, Resignation, Zerrissenheit, Trauer, Distanz und Verzweiflung. Zusammenfassend drückt es meines Erachtens auf erschütternde Weise Lewys mangelnde Integration und Identifikation aus, die bei ihm fest mit der Muttersprache und der dazugehörenden Kultur verbunden sind. Da er aus sein Heimatland und damit seine Kultur zwangsweise verlassen musste und schmerzlich vermisst, fühlt er sich einsam. Dies geht auch aus einem Zitat aus seinen „Kleinen Schriften“ hervor, wo er schreibt (1961: 118): „Wer aber noch nicht so einsam geworden ist, wer noch im Kreise seiner Nation lebt, der betet in den Tagen der Not zu seiner Sprache, die größer ist als er, die mehr kann als er, weil alles, was Ahnen ersehnt, erlebt und geleistet haben, in seiner Sprache, die ihre Sprache ist, schläft, ruht und lebt. Heilig ist dem Verzweifelnden seine Sprache.“

6. Fazit: Inwieweit ist Ernst Lewys Integration in die irische Gesellschaft gelungen?

Lewys Integration ist meines Erachtens zwar strukturell gelungen, denn er las Zeitung, hatte eine gute Ausbildung, einen angesehenen Beruf und war politisch interessiert. Sozial gelang sie jedoch nur teilweise, denn seine Kontakte beschränkten sich hauptsächlich auf seine aus Deutschland mitgebrachte Familie, wie er in seinem Brief an Öhmann vom 16.9.60 schreibt und auf das Briefeschreiben mit ehemaligen deutschen Kollegen. Was die kulturelle Integration betrifft, geht aus vielen Briefen und auch aus dem Gedicht hervor, dass er die irische Kultur und das Land „von außen“ betrachtet, sich also nicht als Teil davon fühlt. Er identifiziert sich nach wie vor mit der deutschen Kultur und Sprache. Die gewachsene sprachlich-kulturelle Identität hat er sich bewahrt, weil sie ihm weitaus wichtiger war als die angenommene. Hier ist also eher von ethnischer Segregation als von Identifikation und Integration zu sprechen.

Bibliographie

- Holfter, Gisela: „Akademiker im irischen Exil: Ernst Lewy (1881-1966)“. *German Life and Letters* 61(3), 2008, S. 363-387.
- Holfter, Gisela: „Ein Fallbeispiel zur Rückkehrproblematik aus dem Exil – Ernst Lewy, der erste deutsche Professor der Finnougristik“. In: Goodbody, Axel H. / O’Dochartaigh, Pól / Tate, Dennis (Hrsg.): *Dislocation and Reorientation: Exile, Division and the End of Communism in German Culture and Politics. In Honour of Ian Wallace*. Rodopi: Amsterdam 2009, S. 139-151.
- Lewy, Ernst: *Der Bau der europäischen Sprachen*. Proceedings of the Royal Irish Academy (Vol XLVIII, Section C, Nr. 2) Dublin 1942.
- Lewy, Ernst: *Kleine Schriften*. (Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen der Sprachwissenschaftlichen Kommission 1). Akademie-Verlag: Berlin 1961.