

OBST



Sprachbewegungen

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 100

OBST

2022

100

Sprachbewegungen

Herausgegeben von
Joachim Gessinger, Franz Januschek und
Constanze Spieß

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)

Redaktion	Manuela Böhm (Karlsruhe) Christoph Bräuer (Göttingen) Jürgen Erfurt (Frankfurt/Main) Christiane Hohenstein (Winterthur) Martin Reisigl (Wien) Heike Roll (Duisburg-Essen) Ulrich Schmitz (Duisburg-Essen) Constanze Spieß (Marburg)
Redaktionsbeirat	Joachim Gessinger (Potsdam) Eduard Haueis (Heidelberg) Franz Januschek (Oldenburg) Arne Krause (Hamburg) Angelika Redder (Hamburg) Patrick Voßkamp (Duisburg-Essen)
Anschrift der Redaktion	obst-redaktion@uni-marburg.de
Lizenz	CC BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons, Namensnennung - nicht kommerziell - keine Bearbeitung)
OBST im Internet	www.linse.uni-due.de
Unsere seit Jahren bewährte Praxis	Alle Beiträge werden von den HerausgeberInnen eingeworben, unabhängige GutachterInnen entscheiden dann über die Annahme der Beiträge

Umschlag

Joachim Gessinger *Impression, sans paroles*

Bibliographische Information der deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Angaben sind im Internet über <http://www.dnb.de> abrufbar.

ISBN

978-3-8185-0568-4

DOI

<https://doi.org/10.17192/obst.2022.100>

Published online 01-07-22

Satz und Layout:

LEXAT Satz+Text, Potsdam

Inhaltsverzeichnis

JOACHIM GESSINGER / FRANZ JANUSCHEK / CONSTANZE SPIESS	
Editorial	3
ULRICH SCHMITZ	
Kann und soll Linguistik angesichts multimodaler Kommunikation eine eigene Disziplin sein?	11
EDUARD HAUEIS	
Eine Beziehung in der Krise: Fachdidaktik und Sprachwissenschaft	29
MANUELA BÖHM / HEIKE ROLL	
Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft	43
FRANZ JANUSCHEK	
„Qualitative“ Diskursanalyse von Netzkommunikation	65
JÜRGEN ERFURT / JOACHIM GESSINGER	
Sprachbewegungen – oder was bedeutet es, Sprachgeschichte transkulturell zu modellieren?	85
CONSTANZE SPIESS	
»Wo sie das Volk meinen, zählen die Frauen nicht mit.« Strategien der sprachlichen Verhandlung des Frauenstimmrechts in parlamentarischen Debatten des 19. und 20. Jahrhunderts	133

Editorial

OBST 100 – Sprachbewegungen

Von einem Sprachthema fasziniert sein, sich wundern, dass darüber nur wenig bekannt ist, ihm auf den Grund gehen und das Ergebnis der eigenen Forschungen veröffentlichen wollen – das verbindet wohl alle, die sich für Sprachwissenschaft begeistern. Für diesen Zweck gibt es die einschlägigen Fachzeitschriften; und solche gab es auch 1976 schon, als OBST gegründet wurde. OBST entstand, weil eine Gruppe junger Nachwuchs-Linguistinnen und -linguisten damals dem etablierten Verlagswesen misstraute und ihre zum damaligen „Mainstream“ quer liegenden Themen und Perspektiven deshalb in Eigenregie publizieren wollten (vgl. die Abb. im Anhang). Man musste vieles selber machen – tippen mit Schreibmaschine ohne Tippfehler-Korrekturmechanik, wie die Abbildung zeigt, layouten mit cut & paste, zur Druckerei bringen, Druckbogen kontrollieren, fertig gedruckte Exemplare abholen, eintüten, frankieren, adressieren, zur Post bringen, Rechnungen und Mahnungen schreiben, Konto führen, Werbung betreiben und noch manches mehr. Einige der Aktiven aus den Anfangsjahren sind noch dabei. Die Anbindung an die Universität Osnabrück (als ursprüngliche Namensgeberin) ist aber längst erloschen.

Die Liste der Kolleginnen und Kollegen, die seither OBST-Hefte herausgegeben bzw. in der Redaktionsarbeit mitgewirkt haben, ist lang, es wäre nicht sinnvoll, sie hier alle zu nennen oder selektiv einige besonders zu würdigen. Federführend gegründet und lange Zeit geprägt wurde OBST von Helga Andresen und Helmut Glück, daran soll an dieser Stelle erinnert werden.

Die Verhältnisse haben sich seither geändert: OBST ist in Bewegung. Zu etablierten Hochschullehrenden sind wir selbst geworden, neue Redaktionsmitglieder einer jüngeren Generation sind hinzugekommen, andere haben die Redaktion verlassen oder sind in den Beirat gewechselt.

Und so stehen auch mit der 100. Ausgabe von OBST wieder Veränderungen an. Viele der Fachverlage, wie auch der Universitätsverlag Rhein-Ruhr, der seit 2011 unsere Hefte publiziert hat, gibt es aus meist ökonomischen Gründen heute nicht mehr.

OBST wird es von nun an als digitale Open-Access-Fachzeitschrift geben, zu besonderen Anlässen wie diesen auch als gedruckte Ausgabe. Die Zeitschrift wird nicht mehr in einem

Verlag, sondern in einer durch öffentliche Gelder geförderten digitalen Infrastruktur an der Universitätsbibliothek Marburg erscheinen und prinzipiell allen frei zugänglich sein.

Verbunden mit der Veränderung im Hinblick auf die Zugänglichkeit und Distribution von OBST hat sich die Redaktion die immer wiederkehrende, aber aktuell unter veränderten Publikationsbedingungen umso weitreichendere Frage gestellt, mit welchen Themen die Linguistik und insbesondere auch OBST sich zukünftig befassen sollten. So thematisiert diese Jubiläumsausgabe Forschungsfragen, die unseres Erachtens in der kommenden Zeit stärker in den Fokus von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik rücken sollten. Es sind je nach den Arbeitsgebieten der Redaktions- und Beiratsmitglieder durchaus unterschiedliche Gegenstände. Aber ihre Dringlichkeit – das ist das Gemeinsame – ergibt sich nicht bloß aus der mit jeder Exploration bislang marginalisierter Forschungsgebiete ohnehin verbundenen Neugier oder dem Erkenntnisgewinn veränderter Perspektiven auf anscheinend Bekanntes. Die in diesem Heft bearbeiteten Fragestellungen sind zugleich auch eng verbunden mit der gesellschaftlichen Verantwortung, die unsere Wissenschaft trägt und die wir auch als die unsere akzeptieren wollen.

Bevor wir auf das Heft 100 eingehen, wollen wir einen kritischen Rückblick auf die bisherigen 99 regulären Hefte, 12 Beihefte und einen Sonderband werfen. Kritisch vor allem deshalb, weil eben neben einigen Themen, für die OBST bekannt ist und wo wir wichtige Diskussionen angestoßen haben, auch viele OBST-Hefte erschienen sind, bei denen uns genau dies nicht gelungen ist – weil die Diskussionen bereits ohne OBST liefen, weil es kaum Interesse an den Themen gab oder weil andere den Publikationsmarkt geschickter bedienten.

Themen wie *Schweigen* (OBST 42/1990), *Sprache, Kochen und Essen* (OBST 87/2015) oder *Sprache und Geld* (OBST 81/2012) fristen in der Fachdiskussion nach wie vor ein Nischendasein, Themenhefte wie *Höflichkeit* (52/1996) oder *Sprache und/oder Gewalt* (57/1998) wurden von den einschlägigen Fachdiskussionen zunächst oft übersehen, und beim Thema *Sprache und neue Medien*, in OBST seit Heft 50/1995 mit einer ganzen Reihe von Themenheften vertreten, fällt OBST in der polyphonen Fülle der einschlägigen Fachdiskussion eher weniger auf. All dies wird sich ändern, so ist zu hoffen, sobald OBST auch mit diesen früheren Ausgaben im Open Access zur Verfügung steht. Von OBST gesetzt wurde das Thema *Sprache und Geschlecht* (OBST 8 und 9, Beiheft 3 und Sonderband 1978 ff. sowie OBST 90 und 91/2017); und dieses Thema sowie die in allen Facetten geführten Diskussionen zu sprachpolitischen und sprachenpolitischen Fragen (seit OBST 4 und 5/1977 in diversen Heften bis zu den *Klimawandeldiskursen* in OBST 97/2020 und den *Afrikanischen Sprachen in Europa* (98/2021) begründen einen wesentlichen Teil des Rufs von OBST als Stimme einer politisch reflektierten Sprachwissenschaft. Zu diesem Ruf beigetragen hat aber auch die Tatsache, dass OBST sich immer für eine enge Verzahnung linguistischer und sprachdidaktischer Fragestellungen eingesetzt hat, wovon die Fülle unserer Hefte zu Themen um Schriften, Schriftspracherwerb und Analphabetismus, Sprachbewusstheit, Schreiben, Rechtschreiben, Unterrichtssprache, Grammatikunterricht und Zweitspracherwerb seit OBST 1/1976 zeugt.

OBST genießt – trotz des Titels OSNABRÜCKER BEITRÄGE ZUR SPRACHTHEORIE – nicht den Ruf einer primär sprachtheoretischen Zeitschrift. OBST steht für keine eindeutige sprachtheoretische Position, vielmehr kann OBST als Zeitschrift betrachtet werden, innerhalb derer verschiedene sprachtheoretische Positionen zur Geltung gebracht werden können. So hat es eine ganze Reihe von OBST-Heften mit explizit sprachtheoretischen Themen gegeben (von OBST 3/1977 *Theorie der Sprachwissenschaft* und Beiheft 1 *Sprachwissenschaft und Philosophie* bis OBST 99 *Linguistik und Multimodalität*). Methodenreflexion wie -kritik gehört von Anfang an zu den Kernanliegen der Zeitschrift, exemplarisch seien hier die Beiträge zur Diskursanalyse, Gesprächsanalyse und funktionalen Pragmatik (OBST 24/1983 und 82/2012), zur Sprachvariation (OBST 65/2003 und 71/2006), zur Korpuslinguistik (OBST 92/2018) genannt. Wissenschaftskritik und Aufarbeitung der Fachgeschichte ziehen sich als roter Faden durch die gesamte Heftproduktion (Übersicht bei <http://www.linse.uni-due.de/obst-hefte.html>).

Wer alle bisherigen OBST-Hefte kennt (oder auch nur viele), wird aufgrund von deren *Familienähnlichkeit* (Wittgenstein) über einen ziemlich guten sprachtheoretischen und wissenschaftshistorischen Kompass verfügen und mit großer Sicherheit erkennen, was in der gegenwärtigen sprachwissenschaftlichen Landschaft dazu passt – und was nicht. Das ist vielleicht besser und bestimmt nachhaltiger als eine definierte „Linie“ oder theoretische Positionierung. Leitgedanke war jedenfalls bei vielen, wenn auch nicht allen Beiträgen, eine Form der Darstellung und Bearbeitung von Themen zu finden, die sich insbesondere für die universitäre Lehre und die fachwissenschaftliche Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern eignet.

Mit den Themen, die wir in diesem Jubiläumsheft unter dem Titel *Sprachbewegungen* gefasst haben, präsentieren wir keine neuen Theorien, sondern neue Perspektiven und daraus folgende Desiderate, die mit fachinternen und -externen Entwicklungen verbunden sind.

Die Entstehung und Entwicklung der Sprachwissenschaft verdankt sich bekanntlich auch der Vergegenständlichung und Fixierung sprachlicher Praktiken in Form der schriftlichen Zeichen. Ebenso klar ist, dass die Sprachwissenschaft diese Verengung und Fixierung auf Schriftsprache angesichts der heutigen Speichermöglichkeiten kommunikativer Prozesse, eingebettet in ihre diversen Randbedingungen, überwunden hat (zu nennen ist hier exemplarisch nur die Etablierung der Gesprächsforschung, die auch in verschiedenen OBST-Heften ihren Niederschlag gefunden hat). Dafür stehen zum Beispiel die Begriffe *Sprachvariation*, *Mehrsprachigkeit*, *Diskurs*, *Multimodalität*, die zugleich die Dynamik von Sprachgebrauch implizieren. Auch im vorliegenden Heft 100 geht es darum, mit einer akteurszentrierten Perspektive die vielstimmige Modalität sprachlicher Kommunikation ins Zentrum zu rücken und so die unter tatkräftiger Mithilfe der Sprachwissenschaft gesellschaftlich verfestigte Wahrnehmungsschwäche aufzubrechen, die Mehrsprachigkeit, Variation und Mischung als ephemere Erscheinungen marginalisiert – konsequenterweise dann auch gleich noch die Sprecherinnen und Sprecher, Schreiberinnen und Schreiber, die ihre Identität nicht aus nationalsprachlich orientierten Bildungs- und Kulturangeboten

herleiten wollen oder können. So wie deren Recht auf aktive Teilhabe an der Entwicklung von Kultur und Sprache bestritten wird, stoßen auch deren sprachliche Kreativität und kulturelle Praktiken auf tradierte Abwehr. Dies betrifft nicht nur migrantische Minderheiten, wie der Kampf von Frauen um öffentliche Rede und Wahlrecht paradigmatisch gezeigt hat.

Ulrich Schmitz weist in seinem Beitrag *Kann und soll Linguistik angesichts multimodaler Kommunikation eine eigene Disziplin sein?* darauf hin, dass immer mehr multimodale Botschaften unser Leben prägen. Sprache, sei es mündlich oder schriftlich, kommt immer häufiger und enger zusammen mit anderen Modi vor, insbesondere mit Bildern. Hier tue sich ein großes Arbeitsfeld auf, das gerade von der Sprachwissenschaft bisher erst in Ansätzen erforscht wurde. An zwei Beispielanalysen, einem Musikvideo und einem wissenschaftlichen Erklärvideo, demonstriert er, dass, wie und warum Linguistik auch bei der Untersuchung *multimodaler Kommunikate* als strenge Disziplin aus eigenem Recht bestehen bleiben könne und nicht etwa in einer allgemeinen Multimodalitätsforschung aufgehen solle. In der kommunikativen Wirklichkeit hänge zwar alles mit allem zusammen; aber um Erkenntnisse zu gewinnen, müsse man mittels eigener Begriffe aus dieser Vielfalt einen Gegenstand konstituieren, der sich systematisch analysieren lasse. In der Analyse multimodaler Kommunikate kann und sollte es vor allem darum gehen, in welcher Weise Sprache eine kommunikative Arbeitsteilung mit anderen Modalitäten eingeht und wie sie dadurch in ihrer Funktion und Form beeinflusst wird.

Eduard Haueis mahnt in seinem Beitrag *Eine Beziehung in der Krise: Fachdidaktik und Sprachwissenschaft* eine überfällige Neuausrichtung des Verhältnisses von Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft an. In der migrationsgeprägten und sprachlich deutlich heterogenen Gesellschaft führt die Schriftsprachdidaktik zur Verschärfung des Bildungsgefälles, wenn sie sich am „didaktischen Brauchtum“ orientiert, und zwar nicht nur dann, wenn sie bei den Lernenden die Beherrschung der Landessprache als „Muttersprache“ bereits unterstellt („monolingualer Habitus“), sondern auch, wenn sie sich für die Modellierung des zu Lernenden auf die Vorgaben einer Sprachwissenschaft verlässt, die im Geflecht diverser anderer Disziplinen jedoch einen der Didaktik ganz fremden „Denkstil“ (Ludwik Fleck) entwickelt hat. Das Wissen, das zukünftigen Lehrkräften universitär vermittelt wird, müsse hingegen auf einer Modellierung beruhen, die den Ausbau vorhandener Potenziale zur Teilhabe an einer literaten Gesellschaft im Blick behält. Dies käme auch der empirischen Erforschung der Routinen des unterrichtlichen Alltagshandelns zugute, in denen unklare oder irreführende Konzipierungen des (schrift)sprachlichen Lerngegenstands meist unerkannt sedimentiert sind.

Dieses Desiderat wird von Manuela Böhm und Heike Roll in ihrem Beitrag *Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig!* konkretisiert. Mehrschriftigkeit ist in der Linguistik und Sprachdidaktik gegenüber der vorwiegend auf Mündlichkeit fokussierten Mehrsprachigkeit ein recht neues Arbeitsfeld – ein institutioneller Zugang zur Schrift der Herkunftssprachen wird in Schulen nur selten angeboten. Böhm und Roll differenzieren zwischen Mehrschriftigkeit im engeren Sinne als eine spezifische Form der Alphabetisie-

rung und des Umgangs mit Schriftsystemen und Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne als eine sprachenübergreifende Textkompetenz. Um den Zugang zur Literalität der Erstsprache zu öffnen oder zu erhalten, muss Mehrsprachigkeit als mehrsprachige Literalität konzipiert und didaktisch in Schule und Erwachsenenbildung umgesetzt werden. Als Ressource für interaktive Prozesse kann mit dem systematischen Einbau von Mehrschriftigkeit in Curricula die Dynamik von Sprachverhältnissen auch für bildungspolitische Zielsetzungen nutzbar gemacht werden. Wie die Autorinnen in einer Rückblende auf die Entwicklung nach der „pragmatischen Wende“ zeigen, können vorhandene funktionalpragmatisch, handlungstheoretisch und schriftlinguistisch basierte didaktische Konzepte für den sprachlichen Ausbau und den Erwerb eines mehrschriftigen Sprachrepertoires genutzt werden. Es fehle also nicht an theoretischen Modellierungen für den Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit, wohl aber an der Bereitschaft, diese bildungspolitisch wirksam werden zu lassen. Notwendige Schritte zu einem derartigen kulturellen Wandel sind die curriculare Verankerung von mehrsprachiger Literalität in der Ausbildung von Lehrkräften und eine Veränderung der Handlungslogik schulischer Akteure.

Internetkommunikation ist nicht nur durch ihre Multimodalität, sondern u. a. auch durch ihre Hypertextualität und die Möglichkeit der Kopräsenz beliebig vieler, auch füreinander anonymer Teilnehmer weltweit charakterisiert. Die schiere Menge der im Prinzip fixierbaren sprachlichen Äußerungen im Netz lädt geradezu dazu ein, sie mittels quantifizierender Methoden zu analysieren. Das Verhältnis quantitativer zu interpretierenden („qualitativen“) Analysemethoden wird von Franz Janussek in seinem Beitrag *‘Qualitative‘ Diskurse von Netzkommunikation* diskutiert. Wie er am Beispiel eines Forums zu einem ARD-Tagesschaubericht demonstriert, regt eine quantitative Analyse der ebenso eifernden wie versandenden „Diskussion“ sehr wohl zu weiteren Reflexionen an, ohne aber selbst schon valide Ergebnisse zeitigen zu können. Janussek schlägt vor, quantitativ erzeugte große Korpora bestimmter Klassen von Äußerungen (Beispiel Trump per Twitter) zum Basteln einer „Grammatik“ für zum Verwechseln ähnliche Äußerungen zu nutzen. Dieses „Spiel“ solle offenbaren können, in wie weit die im Internet kursierenden sprachlichen Äußerungen überhaupt von intentional handelnden Menschen, und nicht vielmehr von programmierbaren Bots stammen.

Bewegung *als solche* begreifen zu wollen, führt allerdings prinzipiell zu einem Dilemma, weil Begriffe *als solche* immer schon statisch sind. Dass die Linguistik Sprache und Sprachen, ja auch Diskurse als statische Systeme zu beschreiben neigt, mag also durchaus verständliche Gründe haben, auch wenn zahlreiche Ansätze, u. a. die Foucaultsche Diskurslinguistik, die Gesprächsforschung, die interaktionale Linguistik, von der Performativität und Prozeduralität des Sprechens und Schreibens und der Dynamik des Sprachgebrauchs ausgehen und betonen, dass Variation und Wandel die Existenzweise von Sprachen sind. Und dass die Menschen, also wir, in unseren Interaktionen ununterbrochen an Sprache arbeiten, auch wenn uns dies meist nicht bewusst ist. Dies *begrifflich* zu modellieren, ist nicht einfach, selbst dann, wenn die Terminologie wie *Emergenz* oder *Transfer* prozessorientiert ist.

Der Titel des Beitrags von Jürgen Erfurt und Joachim Gessinger, *Sprachbewegungen – oder was bedeutet es, Sprachgeschichte transkulturell zu modellieren*, ist in dieser Hinsicht auch in seiner Doppeldeutigkeit und Mehrdimensionalität zu lesen, d. h. Sprachen bewegen sich / Menschen bewegen Sprachen und eben auch: Geschichte ist in Bewegung, ebenso wie die Modelle, sie zu erzählen. Ausführlich diskutieren und vergleichen Erfurt und Gessinger die Diskurse in der deutschen und der französischen Sprachgeschichtsschreibung der vergangenen Jahrhunderte, deren Gemeinsamkeit unter anderem darin besteht, dass sie eine (oder mehrere) homogene Sprache(n) als Fluchtpunkt, Norm o. ä. unterstellen – und zwar *obwohl* durchweg auch die Interdependenz von sprachlicher und allgemeiner kultureller Entwicklung, von Migration, regionaler Variation etc. gesehen wird. Die von den Autoren beispielhaft beschriebenen Entwicklungen der sprachlichen Verhältnisse in Paris und in Berlin veranschaulichen die Notwendigkeit einer *transkulturellen* und *sprecherzentrierten* Modellierung von Sprachen und ihren Geschichten, nämlich Geschichten „individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit kommunizierender und interagierender Akteure“.

Constance Spieß widmet sich in ihrem Beitrag, *Wo sie das Volk meinen, zählen sie die Frauen nicht mit* der Frage nach den kommunikativen Strategien innerhalb der parlamentarischen Verhandlungen des Frauenstimmrechts und damit einer Forschungsfrage, die sowohl im Bereich der Diskurs- wie auch im Bereich der Politolinguistik bislang noch nicht beforscht wurde und ein Forschungsdesiderat in mehrfacher Hinsicht darstellt. In mehrfacher Hinsicht deswegen, weil zum einen sowohl Diskurs- wie Politolinguistik ihre Gegenstände sehr häufig in nicht allzu weiter zeitlicher Entfernung suchen, Untersuchungen zum öffentlich-politischen Sprachgebrauch im 19. Jahrhundert sind somit nicht sehr zahlreich. Zum anderen gibt es auch in inhaltlicher Hinsicht kaum linguistische Untersuchungen zum Sprachgebrauch der ersten Frauenbewegung und in diesem Zusammenhang zum Sprachgebrauch der parlamentarischen Verhandlungen des Frauenwahlrechts. In ihrem Beitrag geht Spieß zunächst auf die spezifische historische und sprachliche Konstitution der ersten Frauenbewegung ein, um in einem weiteren Schritt einen Ausschnitt aus dem Diskurs um das Frauenwahlrecht, nämlich die parlamentarischen Auseinandersetzungen um das Stimmrecht, im Hinblick auf argumentative Strukturen zu untersuchen. Sie arbeitet Grundmuster heraus, die auch die aktuellen Genderdebatten grundlegend bestimmen.

Anhang

- - Esperanto und Verwandtes
- Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb
- Situation der Sprachwissenschaft in der VR-China geplant.

2. Funktion und Wirkung von OBST

2.1. Fachwissenschaft

OBST ist zu einer wichtigen Institution in der Sprachwissenschaft der BRD geworden. Die konzeptionelle Kopplung von periodischer Erscheinungsweise und Themenzentriertheit eines jeden Heftes wird in vergleichbarer Konsequenz von keiner anderen westdeutschen linguistischen Zeitschrift geboten. Nicht zuletzt aufgrund dieser Konzeption ist es so gut wie ausgeschlossen, daß die fachwissenschaftliche Öffentlichkeit OBST bzw. die in OBST geführten Diskussionen übergeht und nicht zur Kenntnis nimmt (wie sie bei Projekten, die nicht an kapitalkräftige Verlage gebunden sind, sehr häufig verfährt).

Wichtiger noch ist die Tatsache, daß OBST vielfach eine Katalysatorfunktion für die Behandlung bestimmter Themen in der linguistischen Öffentlichkeit übernommen hat. Dies gilt für "Sprach(en)politik" und "Sprache und Geschlecht" in besonderem Maße (wohl auch deshalb, weil solche "brisanten" Themen von tonangebenden Teilen der Fachöffentlichkeit lange Zeit unterdrückt wurden: erst zwei Jahre nach OBST nahm sich z.B. die führende westdeutsche Linguisten-Zeitschrift "Linguistische Berichte" des Themas "Sprache und Geschlecht" an), aber auch für das allzu lange fachwissenschaftlich vernachlässigte Thema "Schriftspracherwerb", für die Auseinandersetzung zwischen Tätigkeits- und Handlungstheorie und - so ist zu hoffen - für "Sprache und Erfahrung". Hier hat OBST einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem mit weitaus höherem Risiko kalkulierenden (s. dazu auch w.u.) und deshalb konservativem Verlagskapital.

Ein weiteres zentrales Element der Konzeption von OBST ist ihre interdisziplinäre Orientierung. Diese Orientierung kann bereits an den Themen abgelesen werden, die in OBST behandelt werden. Die die bisherigen Fachgrenzen überschreitenden Produktionen betreffen insbesondere die Pädagogik und Didaktik, die Psychologie, die Soziologie, die Politik und Geschichtswissenschaft, die women's studies, die Sozialpsychologie, die Medienwissenschaft, die Literaturwissenschaft.

Auch hierin unterscheidet sich OBST sehr deutlich von den übrigen sprachwissenschaftlichen Fachzeitschriften. Organisatorisch wird die interdisziplinäre Ausrichtung von OBST daran deutlich, daß Wissenschaftler aus nahezu allen Lehreinheiten des FB 7 in der Redaktion mitarbeiten. Dieser Aspekt wird bei weiteren Planungen auf dieser Ebene zu berücksichtigen sein.

2.2. Universitäre Lehre und Studium

OBST ist die einzige linguistische Fachzeitschrift in der BRD, die für Studierende erschwinglich ist und - bei linguistischem Studienschwerpunkt - sich sogar im Abonnement lohnt. (Auf die Be-
deutsamkeit der Lektüre von Fachzeitschriften im Studium braucht wohl nicht hingewiesen zu werden.) Im Gegensatz zu allen anderen Zeitschriften ist es daher sinnvoll und möglich - und wird auch

ULRICH SCHMITZ

Kann und soll Linguistik angesichts multimodaler Kommunikation eine eigene Disziplin sein?

Resümee

Sprache tritt immer in multimodalen Kontexten auf. Doch durch zunehmende gesellschaftliche Komplexität und dank technischer Erfindungen wird das Zusammenspiel von Sprache und anderen Modi, insbesondere technisch erzeugten stehenden und bewegten Bildern, immer enger und wirksamer. Eine Linguistik, die Sprache, Äußerungen und Texte nicht nur (wie früher meistens) an und für sich selbst, sondern in ihrem multimodalen Gebrauchskontext untersuchen möchte, steht vor erheblichen methodischen Herausforderungen. Angesichts der Fülle und Vielfalt multimodaler Daten sollte Sprachwissenschaft sich auf die Frage konzentrieren, ob und in welcher Weise Sprache eine kommunikative Arbeitsteilung mit anderen Modalitäten eingeht und wie sie dadurch in ihrer Funktion und Form beeinflusst wird. In diesem Aufsatz wird an zwei unterschiedlichen Beispielen (einem Musikvideo und einem wissenschaftlichen Erklärvideo) untersucht, in welcher Weise Sprache bei dynamischen Sehflächen andere Formen annimmt und andere Funktionen erfüllt als sonst üblich. Beide Beispiele sind (wie vermutlich alle dynamischen Sehflächen) mehr oder weniger intensiv ästhetisch komponiert. Dabei zeigen beide Beispiele, dass der Wortlaut sprachlicher Texte (Lexik und Grammatik) in Videos sehr stark auf ihre multimodale Umgebung abgestimmt ist.

Language always occurs in multimodal contexts. However, due to increasing social complexity and thanks to technical inventions, the interplay between language and other modes, especially technically generated still and moving images, is becoming ever closer and more effective. A linguistics that wants to study language, utterances and texts not only (as was mostly the case in the past) in and of themselves, but in their multimodal context of use, faces considerable methodological challenges. In view of the abundance and diversity of multimodal data, linguistics should focus on the question of whether and how language enters into a communicative division of labor with other modalities and how this influences its function and form. This paper uses two different examples (a music video and a science explainer video) to examine the way in which language in dynamic visual surfaces takes on different forms and functions than usual elsewhere. Both examples (like presumably all dynamic visual surfaces) are more or less intensely aesthetically composed.

Both examples show that the wording of linguistic texts (lexis and grammar) in videos is very closely matched to their multimodal environment.

1 Multimodalität – unüberschaubar?

Dieser Jubiläumsband 100 der *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* überfliegt mit einer geistigen Drohne einige weiße Flecken auf der Landkarte der Sprachwissenschaft. Die verschiedenen Beiträge gehen manchem von dem nach, was in der Sprachwissenschaft bisher weder gewusst noch hinreichend gefragt wurde. In diesem Aufsatz wird untersucht, vor welchen Herausforderungen und Gefahren eine Linguistik steht, die Sprache¹, Äußerungen und Texte nicht nur an und für sich selbst, sondern in ihrem multimodalen Kontext untersuchen möchte.

Menschliche Kommunikation geschieht immer multimodal.² Auch Sprache tritt nie monomodal (also als Sprache allein) auf, sondern immer in einem sowohl materiellen als auch multimodalen, situativen, gesellschaftlichen Zusammenhang. „Will man Sprache so beschreiben, wie sie gebraucht wird, lässt sie sich nicht aus ihren multimodalen Kontexten lösen.“ (Klug 2016, 168) In der Sprachwissenschaft hat man aber genau das bis vor Kurzem fast immer gemacht. Und zwar aus guten Gründen. Man kann nicht alles gleichzeitig und mit gleicher Präzision untersuchen. So lässt sich die Geschichte der Sprachwissenschaft verstehen als ein bis heute unentschiedener Kampf zwischen zwei legitimen widersprüchlichen Interessen. Einerseits erwartet man von Wissenschaft methodisch gesicherte und nachprüfbare Resultate. Das gelingt umso besser, je homogener, also je enger umzirkelt der Untersuchungsbereich ist. Andererseits sollen diese Resultate brauchbar, also der kulturellen Wirklichkeit möglichst angemessen sein. Diese ist aber umfassend und unendlich feinkörnig; alles hängt mit allem zusammen.

Den radikalsten Versuch, mit diesem Dilemma fertig zu werden, unternahm Ferdinand de Saussure. In der Lesart seiner Schüler ist die Sprache „ein Ganzes in sich und ein Prinzip der Klassifikation“ (Saussure 1931, 11) und kann folglich unabhängig von anderen Faktoren, insbesondere unabhängig vom „*Leben der Zeichen im Rahmen des sozialen Lebens*“ untersucht werden (ebd., 19). Der authentische Saussure quälte sich zeitlebens damit ab, dass es keinerlei festen „Ausgangspunkt oder Orientierungspunkt in der Sprache [langue] gibt“ (Saussure 2003, 101), und zwar genau weil sprachliche Zeichen „*einzig in einem Prozeß sozialer Zirkulation existieren*“ (Saussure 1997, 209).

Dieser Prozess allerdings ist eben sozial, kulturell, gesellschaftlich, von unüberschaubar vielen und oft unvorhersehbaren Faktoren beeinflusst. Wir können die vielfältigen Bemühungen Saussures, „*dem Spiel der Zeichen*“ (Saussure 2003, 96) auf die Schliche zu kommen, und zwar innerhalb einer eigenständigen Wissenschaft der Sprache, hier

1 „man muß sich von Anfang an auf das Gebiet der Sprache [langue] begeben“ (Saussure 1931, 11).

2 Kress (2010, 1) bezeichnet „‘multimodality’ as the normal state of human communication“.

nicht näher verfolgen.³ Es sei aber darauf hingewiesen, dass Saussures wissenschaftliche Motivation aus einer schonungslosen Abrechnung mit der bisherigen Geschichte der Sprachwissenschaft entspringt, die ihren Gegenstand nicht klar definieren könne (Saussure 1931, 1-7).

Mit Ludwik Fleck könnte man diese Geschichte als eine Abfolge verschiedener Denkkollektive verstehen, die jeweils gemeinsame Anschauungen und Denkstile teilten. „Sie sind überholt worden, nicht weil sie falsch waren, sondern weil sich das Denken entwickelt.“ (Fleck 1980, 85).⁴ Saussure (1931, 1-7) nannte in dieser Reihenfolge Grammatik, Philologie, vergleichende Grammatik mit jeweils lehrreichen Irrtümern und schließlich Junggrammatik. Auf seinen Namen berufen sich dann Strukturalisten; in Abgrenzung dazu beherrscht eine Weile die generative Grammatik zahlreiche linguistische Forschungen; dann folgen (sehr vergrößernd in Erinnerung gerufen) Textlinguistik, zahlreiche interdisziplinäre Bindestrich-Linguistiken (Soziolinguistik, Psycholinguistik ...), mit der so genannten pragmatischen Wende Sprachgebrauchsforschung, in der Folge Gesprochene-Sprache-Forschung, angesichts neuer Techniken Korpuslinguistik, Medienlinguistik, Bildlinguistik⁵ und schließlich aktuell Multimodalitätsforschung. Noch einmal mit Saussure (1931, 8): Der Gesichtspunkt schafft den wissenschaftlichen Gegenstand. Oder mit Fleck (1980, 85): „Die Abhängigkeit der wissenschaftlichen Tatsache vom Denkstil ist evident.“

Das ist aber unbefriedigend. Flecks Denkstiltheorie ist die historisch-soziologische Konsequenz aus Kants Erkenntnistheorie, derzufolge *„die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt“* (Kant 1956, 23 = B XIII). Kant zufolge muss Naturforschung *„die Natur nötigen [...], auf ihre Fragen zu antworten“* so wie ein Richter, *„der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt“* (ebd.). Für die Sprachwissenschaft dürfte das gleichermaßen gelten. Es kommt also darauf an, gute Fragen zu stellen. Müssen sie vom gerade herrschenden Denkstil abhängen? Kann man sich von solchem „Denkzwang“, wie Fleck (1980, 85) auch sagt, befreien?

Wir versuchen es. Der gegenwärtige Denkstil (oder zumindest einer von mehreren) in der Sprachwissenschaft legt großen Wert auf die materielle Grundlage und multimodale Einbettung von Sprache. Es gibt auch gute Gründe für den aktuellen Hype um Multimodalität.⁶ Erstens wird hier ein Feld betreten, das in der früheren Geschichte der Sprach- und Kommunikationswissenschaft entweder keine oder aber nur eine randständige Rolle

3 Vgl. Saussure 1931, 1997, 2003; Jäger 1975, 2010.

4 Drei Jahrzehnte vorher hatte Max Weber den gleichen Gedanken, sah die Ursache von Änderungen aber weniger im Denken als vielmehr in der Kultur: „Aber irgendwann wechselt die Farbe: die Bedeutung der unreflektiert verwerteten Gesichtspunkte wird unsicher, der Weg verliert sich in die Dämmerung. Das Licht der großen Kulturprobleme ist weiter gezogen. Dann rüstet sich auch die Wissenschaft, ihren Standort und ihren Begriffsapparat zu wechseln und aus der Höhe des Gedankens auf den Strom des Geschehens zu blicken.“ (Weber 1904, 87) Heute wird dieser Strom des Geschehens vorrangig von technischen Entwicklungen angetrieben.

5 Saussure (1931, 5) würde diesen Widerspruch in sich einen „irrigen“ Begriff nennen.

6 An wissenschaftlicher Literatur seien exemplarisch nur genannt: Bateman 2008, Deppermann/Linke (Hrsg., 2010), Forceville/Urios-Aparisi (Hrsg., 2009), Fricke 2012, Jewitt (Hrsg., 2014), Klug/Stöckl

spielte. Zweitens werden (seit Buchdruck, Zeitung und Telefon) immer mehr Modi der Kommunikation technisiert und schließlich digitalisiert, so dass heute ein erheblicher und immer noch wachsender Anteil an Kommunikation über bi- oder multimodale Medien verläuft. Drittens lassen eben diese technischen Mittel neue Aufzeichnungs-, Speicher-, Dokumentations-, Recherche- und Analysewerkzeuge zu, mit denen empirische Daten ganz anders und reichhaltiger zugänglich sind als früher.

Und viertens könnte man sich vorstellen, dass durch nochmalige Erweiterung des Blickwinkels in einer multimodal orientierten Sprachwissenschaft sämtliche bisherigen sprachbezogenen Erkenntnisse in ein neues Licht gerückt werden. Wenn man von der Geschichte der Sprachwissenschaft fortschreitende Erkenntnis erwartet, dann wünscht man sich nicht nur eine größer werdende Ansammlung einzelner Beobachtungen, Deutungen und Theorien, sondern auch eine parallel dazu wachsende Architektur möglichst aufeinander aufbauender und insgesamt immer systematischerer Erkenntnisse. In dieser Sicht müsste sich die Logik der bisherigen Geschichte der Sprachwissenschaft (Geschichte – System – Gebrauch) immer mehr in Richtung Multimodalität bewegen. Denn einerseits führen einige der früher fruchtbaren methodischen Abstraktionen heute in erkenntnisarme Sackgassen. Und andererseits verfügen wir seit einigen Jahrzehnten über digitale Techniken, die viele dieser Abstraktionen überflüssig machen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die bahnbrechende Untersuchung über Sprecherwechsel in Gesprächen (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974) konnte sich auf einfache Wort-für-Wort-Transkriptionen mit wenigen Extra-Konventionen (ebd., 731-734) beschränken. Heute gibt es Software für erheblich komplexere Analysen gesprochener Sprache (z. B. EXMARaLDA, Praat) sowie erste Konventionen für multimodale Transkription (Mondada 2014), und man hat die kompletten multimodalen Rohdaten jederzeit reproduzierbar zur Hand.

Allerdings wird Sprache in der aktuellen Multimodalitätsforschung oft (wenn überhaupt) eher nur am Rande berücksichtigt⁷ – und das, obwohl bei multimodalen Kommunikaten Sprache fast immer mit im Spiel ist. Das dürfte auch an methodischen Schwierigkeiten liegen. Denn wer Sprache komplett in ihren stets multimodalen Gebrauchskontexten betrachten will, sieht sich schier unüberschaubaren Herausforderungen gegenüber. Keine Einzelperson beherrscht das gesamte Feld aller beteiligten Disziplinen. Bei interdisziplinärer Forschung in Arbeitsgruppen gibt es unterschiedliche Termini, Methoden und Denkweisen, so dass wechselseitige Missverständnisse naheliegen. Außerdem: Was tun, um nicht in der Fülle der heterogenen Daten zu versinken? Und schließlich: Wie in allen Wissenschaften ist es außerordentlich schwer, wenn nicht unmöglich, multifaktorielles Geschehen in Gänze zu überblicken. Meist dient es der Erkenntnis, von mehreren oder vielen solcher Faktoren zu abstrahieren. Sie werden dann zu für das Untersuchungsziel un-

(Hrsg., 2016), Krause/Schmitz (Hrsg., 2021), Kress 2010, Müller et al. (Hrsg., 2013/2014), Norris (Hrsg., 2016), Norris 2020, Wildfeuer et al. (Hrsg., 2019), Wildfeuer/Bateman/Hiippala 2020.

⁷ Siehe aber Deppermann (2020), Klug/Stöckl (Hrsg., 2016), Stöckl 2019, Wildfeuer/Bateman 2018, Wildfeuer/Bateman/Hiippala 2020.

erheblichen Randbedingungen erklärt.⁸ Die Präzision der so erzielten Erkenntnisse ist aber erkauft mit Scheuklappen gegenüber Zusammenhängen: wissenschaftliche Intelligenz im sorgfältig abgezielten Bereich, Dummheit gegenüber dem großen Ganzen.

Wie kann man aus diesem Dilemma herauskommen? Wir gehen nicht als allgemeine Multimodalitätsforscher, sondern als Linguistinnen und Linguisten an die Sache, grenzen die Frage ein und interessieren uns ausschließlich dafür, in welcher Weise andere Modalitäten Sprache (Wortlaut, Grammatik) in multimodaler Umgebung beeinflussen bzw. in welcher Weise andere Modalitäten mit ihr eine kommunikative Arbeitsteilung eingehen.⁹ In dieser Hinsicht sind Beziehungen zwischen (meist schriftlicher) Sprache und statischem Bild durchaus untersucht worden¹⁰, weniger aber zwischen (meist mündlicher) Sprache und bewegten Bildern¹¹. Deshalb verzichten wir fürs Erste auf Perfektion und versuchen es experimentell, abduktiv und risikobereit. Wir orientieren uns an Lakatos, der meinte, unter manchen Umständen müsse eine allzu strenge Methodologie den Ideen eine Atempause geben:

But some of the greatest scientific research programmes progressed on inconsistent foundations. Indeed in such cases the best scientists' rule is frequently: *'Allez en avant et la foi vous viendra'*. This anti-Popperian methodology secured a breathing space both for the infinitesimal calculus and for naive set theory when they were bedevilled by logical paradoxes. (Lakatos 1971, 113)

Legen wir also einfach los.

2 Sprache bei dynamischen Sehflächen

„Sehflächen sind Flächen, auf denen Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden.“ (Schmitz 2011, 25) Dynamische Sehflächen sind Sehflächen, auf (und akustisch bei) denen sich Zeichen im zeitlichen Ablauf bewegen. Die technische Grundlage dafür sind heute meistens Bildschirme (Fernsehen, Computer, Smartphones); es können aber auch Kino-Leinwände oder Displays an Geräten sein. Für die Linguistik stellt sich hier die Frage, in welcher Weise Sprache in ihre technisiert-multimodale Umgebung eingebettet ist. Etwas dramatischer formuliert: Nimmt Sprache auf dynamischen Sehflächen andere Formen an und erfüllt sie andere Funktionen als sonst üblich?

Diese Frage soll im Folgenden an zwei unterschiedlichen Beispiel-Analysen verfolgt werden. Beide Beispiele, ein Musikvideo und ein wissenschaftliches Erklärvideo, reprä-

⁸ „Die organische Abgeschlossenheit jeder Denkgemeinde geht parallel einer stilgemäßen Beschränkung der zugelassenen Probleme: es müssen immer viele Probleme unbeachtet oder als unwichtig oder sinnlos abgewiesen werden.“ (Fleck 1980, 137)

⁹ Eine solche „Denkstilveränderung – d. h. Veränderung der Bereitschaft für gerichtetes Wahrnehmen – gibt neue Entdeckungsmöglichkeiten und schafft neue Tatsachen.“ (Fleck 1980, 144)

¹⁰ Z. B. Diekmannshenke/Klemm/Stöckl (Hrsg., 2011, Schmitz 2010; 2017, Stöckl 2004; 2015.

¹¹ Z. B. Holly 2004; 2007; 2016 (mit weiterführender Literatur).

sentieren zwei sehr unterschiedliche (von zahllosen) multimodalen Textsorten.¹² Beide teilen aber drei gemeinsame Merkmale. (1) Sie sind dramaturgisch sorgfältig geplant und ästhetisch intensiv durchgearbeitet. (2) Alle Texte wurden schriftsprachlich detailliert vorbereitet und werden akustisch vorgetragen. (3) Die so gesprochenen Texte sind ausschließlich monologisch – im ersten Fall von zwei verschiedenen Handlungsbeteiligten (Sohn und Mutter), im zweiten Fall von einem einzigen handlungsunbeteiligten Sprecher.



Abb. 1: Standbild bei 0:39 Minuten aus „Einfach klein sein“¹³

Als erstes Beispiel dient das offizielle Musikvideo der Gruppe „Deine Freunde“ zu ihrem Kinderlied „Einfach klein sein“ aus dem Jahre 2012. Bis Juni 2022 wurde es über 1,2 Millionen Mal aufgerufen. Es dauert 4:51 Minuten. Es geht um einen etwa neunjährigen Jungen, der von seinen übermäßig leistungs- und erfolgsorientierten Eltern zu höchsten Leistungen auf allen nur erdenklichen Gebieten angetrieben wird, während er doch nur gerne einfach Kind sein möchte.

Im zweiten Video aus dem Jahr 2000 wird ein physikalisches Schlüsselexperiment erklärt, nämlich das Doppelspaltexperiment, das in der Quantenphysik häufig zur Demonstration des Welle-Teilchen-Dualismus dient. Es steht seit 2014 im Internet und wurde bis Juni 2022 über 1,8 Millionen Mal aufgerufen. Das gesamte Video dauert 26:36 Minuten; wir betrachten hier aber nur die ersten 4:51 Minuten.

12 Zur Verwendung dieses Begriffs vgl. Schmitz 2016. Der hier spezifischere Ausdruck *Videosorten* ließe zu sehr Nichtsprachliches assoziieren.

13 Deine Freunde – Einfach klein sein, <www.youtube.com/watch?v=FJDTtGhsoTk>.

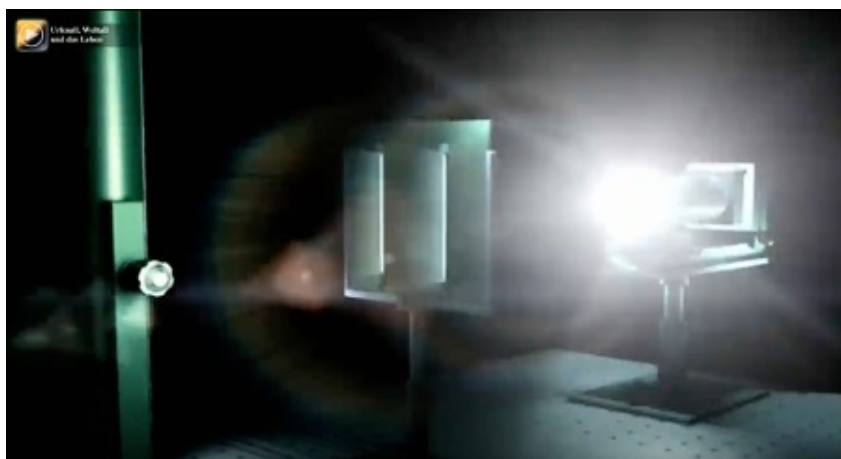


Abb. 2: Standbild bei 1:44 Minuten vom Doppelspaltexperiment¹⁴

Eine exakte deskriptive Analyse jedes der beiden Videos würde zu einem Drehbuch führen, nach dessen Anweisung ein mehr oder weniger identisches Video gedreht werden könnte. Das kann aber kein sinnvolles Ziel sein. Auch der wissenschaftliche Geograph will die Erdoberfläche nicht noch einmal erschaffen; und selbst der praktisch orientierte Kartograph verwendet nur ausgewählte Daten für ein abstraktes Diagramm, das bestimmten Zwecken dient. Entsprechend sollten Wissenschaftler, die multimodale Beziehungen untersuchen, eine klare Frage formulieren, mit denen sie wie eine Wünschelrute ihre Objekte zu bestimmten, abstrahierenden Antworten zwingen. Entweder hat man die Frage bereits, bevor man die Untersuchungsobjekte anschaut. Das führte zu einer eher induktiven, eher positivistischen Methode. Hier läuft man Gefahr, dass Frage und Material nicht in einer Weise zusammenpassen, die interessante Ergebnisse zulässt. Oder aber man hat zuerst die Objekte und entwickelt aus deren Betrachtung abduktiv die Frage, ein eher hermeneutischer Weg. Hier läuft man Gefahr, möglicherweise interessante Eigenschaften der Untersuchungsobjekte zu übersehen. Am meisten Erfolg verspricht eine Kombination beider Wege. Dabei wiederum entsteht das Problem eines unendlichen Zirkels: Je genauer ich das Material kenne, je mehr Daten ich daraus gewinne, desto umfangreicher und schließlich endloser wird mein Forschungsprojekt. (Und wenn man darüber nicht süchtig geworden ist, kann man schließlich froh sein, dass die Zeit und/oder die Geldmittel begrenzt sind.)

¹⁴ Quantenmechanik – Doppelspalt, Verschränkung und Nichtlokalität, <www.youtube.com/watch?v=7BV0Fs4eMOI>. Eine Produktion der Gerald Kargl Ges.m.b.H. (Filmproduktion Wien) 2000. Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien und FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald. Buch & Regie: Gerald Kargl.

Wir haben in unserem Fall, der ja nur der Demonstration und Diskussion dient, zunächst die gesprochenen und geschriebenen Texte beider Videos transkribiert. Das ist nicht schwer, weil es sich ausschließlich um offensichtlich vorbereitete und monologisch vorgebrachte Schriftsprache handelt. Deswegen sind die üblichen Transkriptionsregeln aus der Gesprächsanalyse hier nicht relevant. Wichtig ist aber, die zeitliche Abfolge der einzelnen Syntagmen (hier kleinster Sinneinheiten) zu notieren, damit ihr Zusammenspiel mit Bild und Ton erkennbar wird.

Sodann müssen die optischen Anteile in ihrer zeitlichen Abfolge sprachlich so dokumentiert werden, dass man auch ohne Betrachtung des Films wissen kann, worum es im Einzelnen geht. Bei der Segmentierung einzelner Einheiten kann man sich an den (ggf. ebenfalls zu notierenden) verschiedenen Kameraeinstellungen und -schnitten orientieren.

Schließlich gilt es, in gleicher Weise auch Musik, Töne und Geräusche sprachlich und chronologisch zu dokumentieren.¹⁵ Hier sei nur der Beginn der Partituren für beide Beispiele gezeigt:

0:00	blendet langsam auf Doppelbett mit Aufschrift	Manchmal will ich einfach klein sein	Choral im Hintergrund;
0:04	„DEINE FREUNDE / einfach klein sein“	Und ich weiß nicht, wie das geht.	Text wird gesungen
0:07	Kamera fährt nach links über schlafenden Jungen	Manchmal kann der Tag gemein sein,	
0:10		Ohne dass man was erlebt.	
0:12	Schlafzimmertür, daneben großer Bildschirm mit tickender Uhrzeit: „06 59 58“	Manchmal will ich einfach klein sein	
0:15	auf dem Schirm erscheint Wecker (7 Uhr), Mutter joggt ins Schlafzimmer des Jungen	Und ich weiß nicht, wie das geht.	
0:18	liegender Jungenkopf von hinten mit Folie auf dem Hals, auf der ein Startknopf-Icon steht	Manchmal kann der Tag gemein sein...	
0:20	Mutter drückt diesen Startknopf		
0:21	auf der Folie leuchtet ein Akku-Diagramm auf		
0:24	Gesicht des aufwachenden Jungen	Meine Eltern möchten, dass ich mal Karriere mach’.	Choral im Hintergrund endet
0:27	Mutter jogt aus dem Schlafzimmer raus	Deswegen soll ich tausend Sachen machen jeden Tag.	Text jetzt als Sprechgesang mit rhythmischer Musik untermalt
0:30	Junge setzt sich im Bett auf	Ich soll die Dinge lernen, um die es geht im Leben.	
0:33		Deswegen muss ich Schach spielen und Chinesisch reden.	
0:36	Mutter turnt im Vorraum (Diele), Junge tritt ein	Wozu ich Lust hab? Tut mir leid, mir fällt nix ein,	
0:37	Vater tritt telefonierend aus einer anderen Tür		
0:39	und geht in eine dritte; Mutter turnt immer noch	Denn ich muss gerade wieder irgendwo der Beste sein.	
0:43	Vater kommt wieder raus und geht in die 4. Tür	Und wie es aussieht, wird sich das nie wieder ändern.	

15 Je nach Forschungsinteresse kann das unterschiedlich detailliert erfolgen. Natürlich können auch Stimmführung und weitere Parameter notiert werden, um das Zusammenspiel verschiedener Modi, die Verteilung relevanter Informationen darauf und die Folgen für die sprachliche Formulierung zu untersuchen.

0:45		Andere haben Spaß,	
0:47	Junge schaut auf seinen Terminkalender	ich hab 'n Terminkalender.	
0:48	Eltern am Frühstückstisch, Vater telefoniert	Sie scheuchen mich, erst dorthin, dann hierhin.	
0:51	Schwenk weiter am Frühstückstisch zum Jungen, der über aufgetürmten Schulbüchern liest	Und alles angeblich nur, weil ich so talentiert bin.	
0:55	Blick aus dessen Perspektive auf beide Eltern	Und das muss ich euch jetzt jeden Tag beweisen	
0:56	Junge zieht unter einem Schulbuch ein Blatt hervor	Und aufzählen, wie irgendwelche Nebenflüsse heißen.	
1:00	Junge zieht einen Bleistift hervor	Mein alter Spielplatz, du warst so farbenfroh.	
1:03	Junge zeichnet	Keine Zeit mehr für dich, der Ernst des Lebens wartet schon.	
1:06	Mutter kommt hinzu, schlägt Buch zu, blickt streng	Dabei will ich doch nur 'ne Runde auf dir hocken	
1:08		Und später dann nach Hause kommen mit schmutzigen Klamotten.	
1:12	Szenenwechsel: Junge sitzt hinten im Auto	Manchmal will ich einfach klein sein,	Text wird gesungen (wie oben)
1:16		Und ich weiß nicht, wie das geht.	
1:18	Junge joggt neben joggender Mutter	Manchmal kann der Tag gemein sein,	
1:22	joggender Junge allein im Kopfprofil	Ohne dass man was erlebt.	
1:24	Junge sitzt wieder hinten im Auto	Manchmal will ich einfach klein sein,	
1:28		Und ich weiß nicht, wie das geht.	
1:31		Manchmal kann der Tag gemein sein...	
1:33	das Akku-Diagramm leert sich von grün auf rot		

Abb. 3: Partitur „Einfach klein sein“

0:00	Berglandschaft von weit oben		Vogelgezwitscher
0:05	aus der Ferne rauscht ein Flugzeug heran		nahender Flugzeuglärm
0:06	Schnitt, Düsenjäger rast jetzt von links durchs Bild		lauter Flugzeuglärm
0:08		Warum kann ein Flugzeug fliegen?	
0:10	Bergsteiger neben Gipfelkreuz betrachtet die Landschaft, Düsenjäger (DJ) rast von links vorbei,		(weiter Vogelgezwitschern und Lärm)
0:13	DJ fliegt erneut von links vor gesamter Landschaft	Das Zusammenspiel bestimmter physikalischer Umstände macht es möglich,	
0:18	DJ in Nahaufnahme wirbelt von unten nach oben	viele Tonnen schweren Stahls leicht wie eine Feder	starkes Flugzeugmotorgeräusch
0:21	DJ von oben betrachtet wirbelt über Berglandschaft	hoch in die Lüfte zu heben.	
0:26	(weiter so)	Ursache und Wirkung sind im Voraus berechnet.	verwandelt sich in Wirbelton
0:29		Denn sie sind ein bestimmendes Prinzip, das unsere Welt beherrscht.	Motorrauschen
0:33	Luftbild der weiten Landschaft mit kreuzendem DJ		
0:34	(weiter so)	Sie sind ein Grundsatz der klassischen Physik, mit dessen	Flugzeug braust heran

0:38	Bergsteiger neben Gipfelkreuz vor rasendem DJ	Hilfe wir uns die Natur nach logischen Kriterien erklären können.	
0:43	Bild blendet aus, schwarzer Grund	Doch – diese Regel gilt nicht immer.	Flugzeuggeräusche hören auf
0:48	von rechts wandert ein weißer Lichtspalt herein, dann eine flackernde weiße Lichtquelle	Ein simples physikalisches Experiment mit Licht eröffnete uns vor etwa einhundert Jahren,	Projektorgерäusche beginnen
0:54	weiter flackerndes Licht	dass diese Logik nicht überall anzuwenden ist.	
0:57	(weiter so)	In der Welt der kleinsten Dimensionen herrschen Gesetze, die uns seltsam und absurd erscheinen,	
1:03	(weiter so)	und die dennoch zu einer neuen,	
1:05	eine Schrifttafel blendet auf: „Gibt es den Mond wenn niemand hinsieht?“	grundsätzlichen Theorie über die Natur geführt haben:	Projektorgерäusche hören auf
1:10	zusätzlich: „Die geheimnisvolle Welt der Quanten“	der Quantentheorie.	
1:11			magische Ein-Ton-Musik beginnt
1:13	Schrift verschwindet, Mondfoto blendet auf		
1:18	Mondfoto wird überblendet durch Lichtquelle		Ein-Ton-Musik endet
1:19	Lichtquelle flackert, Kamera fährt allmählich zurück	Dieses Experiment mit Licht, das alle wesentlichen Elemente der neuen Physik aufzeigt,	Projektorgерäusche setzen ein
1:25	technisches Gerät wird allmählich sichtbar	ist der sogenannte Doppelspaltversuch.	zusätzlich beginnt ein Brummen
1:29	Kamera fährt weiter zurück,	Sein Aufbau ist einfach.	
1:31	so dass die Lichtquelle von der Seite erscheint	Eine Lichtquelle schießt Photonen auf	nur das Brummen bleibt
1:34	schwarzer Detektor mit auffunkelten Lichtpunkten	einen gegenüberliegenden Detektor.	
1:37	ein anderes technisches Gerät erscheint	Dazwischen wird eine Trennwand geschoben.	leise ertönt auch der Projektor
1:40	Photonenquelle und Trennwand werden sichtbar	Diese besitzt zwei Spalte, die unabhängig voneinander geöffnet und geschlossen werden können.	
1:47	Kamera bewegt sich weiter über die Geräte		nur das Brummen bleibt
1:50		Welche Geheimnisse offenbart uns nun dieser simple technische Aufbau?	magische Ein-Ton-Musik beginnt

Abb. 4: Partitur Doppelspaltexperiment

In beiden Fällen sind alle drei Modi (Film, Text, Geräusche) offenkundig klar aufeinander abgestimmt. Beispielsweise erscheint die weckende Mutter in der zwölften Sekunde des Klein-Sein-Videos auf die Zehntelsekunde exakt um 07.00.00 Uhr, während der Liedtext gerade von einer Traumvorstellung („Manchmal will ich einfach klein sein“) auf die realen Hindernisse übergeht („Und ich weiß nicht, wie das geht.“). Und – nur als zweites von zahlreichen Beispielen – im Doppelspalt-Video verstummen erstmals nach 65 Sekunden alle Geräusche, kurz bevor der Sprecher bei 1:10 die Worte „der Quantentheorie“ spricht, während punktgenau gleichzeitig die Schrift „Die geheimnisvolle Welt der Quanten“ aufscheint und unmittelbar danach ein geheimnisvoller länger anhaltender Klang ertönt.

Damit ist die Einleitung beendet und das Thema der nun folgenden Erklärung erstmals genannt.

An dieser Stelle kann nur als These vermutet werden, dass sämtliche dynamischen Sehflächen mehr oder weniger intensiv ästhetisch komponiert wurden. Denn es erfordert viel Bedacht und Können, derartige multimodale Kommunikate zu bauen, und zwar allein schon deshalb, weil (nicht ganz einfache) technische Geräte benutzt werden müssen. Das ist bei mündlichem Sprechen nicht der Fall und bei Schreiben – handschriftlich oder per Smartphone oder Computer – sehr viel weniger. Unsere beiden Beispiele weisen aufgrund ihrer multimodalen Textsorte (Kinderlied und Erklärvideo) und der professionellen Studioproduktion ein besonders starkes Maß an bewusst geplantem ästhetischem Design auf. Aber auch profanere Erzeugnisse etwa von Journalisten (z. B. Nachrichten-Videos) sowie trivialere Beispiele von Laien (z. B. Urlaubsvideos) sind ästhetisch komponiert, und zwar sehr viel aufwendiger als monomodale Texte.¹⁶

Was bedeutet das aber für das Kerngebiet der Sprachwissenschaft? Sind sprachliche Texte in multimodalen Kommunikaten (hier auf dynamischen Sehflächen) anders geformt als außerhalb? Auch hier lautet die Antwort-These: Ja. Denn wenn das Gesamtkommunikat mehr oder weniger bewusst ästhetisch gestaltet wird, muss das notwendigerweise auch Konsequenzen für den Text haben. Im Falle von Liedern war das schon immer so: Bei gesungenen Liedern müssen Silbenzahl und Metrum des Textes zu Melodie und Rhythmus der Musik passen. Oft reimen sich auch die einzelnen Verse; so, wenngleich meist unrein, oft auch in unserem „Klein-Sein“-Beispiel. Der kommunikative Effekt schon des bloß gesungenen Liedes ohne Video wäre erloschen, wenn man den gleichen Sinn in lässig gesprochener Prosa mitteilte. Der hinzukomponierte Film verstärkt seine Wirkung aber ungemein, ohne dass der durchschnittliche Hörer die Kunstfertigkeit dahinter klar bemerkte.

Auch im zweiten Beispiel, dem Erklärvideo, müssen Text und Bild einander angepasst sein. Auch hier wäre der Text für sich allein weitgehend verständlich, aber wenig effektiv. Er wäre sogar kontraproduktiv. Denn es wird zunächst überhaupt nicht klar, was Flugzeuge mit Quantentheorie zu tun haben könnten. An einigen Stellen ist der Text sogar fragwürdig: Nicht „Ursache und Wirkung“ sind „ein bestimmendes Prinzip“ und auch kein „Grundsatz der klassischen Physik“, sondern allenfalls deren hier nicht näher bestimmtes Verhältnis. Auch dass ein Flugzeug „leicht wie eine Feder hoch in die Lüfte“ gehoben werden kann, würde in einem Schulaufsatz als doppelter Ausdrucksfehler gelten. Der zugehörige Film scheint aber genau diesen Wortlaut zu illustrieren. Und die zahlreichen Bewegungen im Film samt interessanter Ton-Untermalung wecken das Interesse des Zuschauers. Kurzum: Hier sind es didaktische Rücksichten, die dazu führen, dass der Text sich dem Bild anpassen muss. Das Bild soll den Text unterstützen.

16 Van Leeuwen (2020, 21) bemerkt: „Like other multimodal researchers [...] I have noted the increasing importance of aesthetics, even in non-artistic texts and other semiotic artefacts“.

In beiden Fällen macht das Bild den Text unterhaltsam. Beim Lied wird durch das Zusammenspiel von Sprache und anderen Modalitäten eine alltäglich familiäre Lebenswelt so eindrucksvoll lebendig inszeniert, dass deren skurril-übertriebenen Momente nicht unglaublich, sondern komisch wirken, woraus kritisches Potential entsteht. Die ästhetische Komposition lässt sogar vergessen, dass es gar nicht der Junge ist, der das Lied parallel zu seinen Handlungen singt, sondern vielmehr eine Männerstimme seine Phantasie überzeugend ausdrückt. Beim Erklärvideo bliebe der Text ohne seine audiovisuelle Einbettung arg langweilig. Ein durchschnittlicher Schüler im Physikunterricht dürfte schnell abschalten.

Beide Texte würden wohl auch ohne ihren multimodalen Kontext (Bild und Ton) weitgehend funktionieren, das heißt: bei entsprechender Motivation verständlich sein – umgekehrt aber nicht (wie man am Computer selbst ausprobieren kann). Das „Klein-Sein“-Video ohne Lied zeigt verschiedene Szenen aus dem Erleben eines Kindes; deren Zusammenhang und Bedeutung bliebe aber unklar, und die vom Gesamtvideo tatsächlich intendierte Bedeutung käme nicht zur Geltung. Das Erklärvideo ohne Text wäre vollends unverständlich.

Dieser Befund illustriert die zentrale Bedeutung von Sprache in vielen multimodalen Kontexten. Je nach multimodaler Textsorte, Thema und ästhetischem Arrangement wird der Anteil von Sprache an der Gesamtbedeutung unterschiedlich groß sein. Man vergleiche etwa schriftliche Theater Texte mit der multimodalen Theateraufführung, PowerPoint-Folien mit dem tatsächlichen Vortrag oder auch textärmere multimodale Textsorten wie Diagramme, Displays an Geräten oder Stummfilme.

Schauen wir nun den Wortlaut der beiden Texte genauer an. Das Lied umfasst 615 Wörter, das Erklärvideo (bis 4:51) 450 gesprochene und 12 geschriebene Wörter. Beim Lied hat man also pro Sekunde durchschnittlich 2,1 Wörter wahrzunehmen, beim Erklärvideo 1,6. Das ist auch sinnvoll, weil das Lied trotz seines ernsten Inhalts mit seinen grotesken Bildern eher spielerisch daherkommt, während der langsamere Sprecher des anderen Textes sich um einen spürbar erklärenden Gestus bemüht.

Das Lied formuliert die Gedanken und Gefühle des Jungen, unterstützt durch die im Bild gezeigte Lebenswelt, durch die er getrieben wird. Der Text ist klar aufgebaut. Im ersten, längsten Teil (bis 3:11) umfassen drei identische Siebenzeiler je vier Vierzeiler, gefolgt von vier identischen Refrainstrophen mit je vier kurzen, apodiktischen Zeilen. Darauf folgt ein textloses Flötenvorspiel des Jungen. In der anschließenden Pause (ab 3:46) hält die ehrgeizige Mutter einen Prosamonolog vor anderen Gästen. Schließlich (ab 4:01) wird der bekannte Siebenzeiler zwei Mal wiederholt und klingt allmählich aus. Alles in allem umfasst es 61 Sätze (mit durchschnittlich je 10 Wörtern). Davon sind 55 (90 %) recht einfach gebaut (nämlich nur Hauptsatz 24, parataktischer Hauptsatz + Hauptsatz 6, hypotaktischer Haupt- und Nebensatz 14, kombiniert Hauptsatz + Hauptsatz + Nebensatz 11). Die restlichen sechs folgen einem etwas komplizierteren Aufbau (z. B. HS + NS + NS). Schnittfolge und Architektur der Bilder sind dem Textverlauf exakt angepasst.

Auch der Text des Erklärvideos folgt einem durchdachten, allerdings wesentlich einfacheren Aufbau. Zuerst wird an klassische Physik erinnert (bis 0:43), um davon die Quantentheorie abzusetzen (bis 1:11). Im Rest werden der Aufbau und ein erstes erstaunliches Ergebnis des Experiments erläutert (hier nur betrachtet bis 4:51). Das gelingt in zusammen 36 Sätzen (mit durchschnittlich je fast 13 Wörtern). Davon sind 30 (83 %) einfach gebaut (nämlich nur Hauptsatz 13 oder hypotaktischer Haupt- und Nebensatz 17), wobei sich diese beiden Konstruktionen häufig unmittelbar abwechseln. Satzlänge und Komplexität nehmen im Laufe des Textes tendenziell zu; die sechs etwas komplizierteren Konstruktionen erscheinen erst in der zweiten Hälfte. Das dürfte didaktisch so gewollt sein, um das Publikum allmählich in seinen Bann zu ziehen und zunehmend lernen zu lassen. Die parallel gezeigten Bilder machen den gesprochenen Text im ersten Teil anschaulich, unterstützt durch eindeutig aus dem Bild erschließbare Geräusche, und werfen im zweiten Teil auch Rätsel auf, hier unterstützt durch seltsame Geräusche.

Wie sieht es mit dem Wortschatz aus? Im Liedtext kommen 38 verschiedene (zusammen 72) Substantive vor. Mit vielen davon lässt sich die hier erlebte Welt schon recht gut charakterisieren (*Cembalo, Chancen, Eltern, Goldkind, Hause, Informationen, Karriere, Kind, Mama, Spiel, Stock, Talentscout, Terminkalender, Ziele*). Unter den 53 verschiedenen (zusammen 139) Verbformen stechen dagegen nur wenige besonders hervor (*aufzählen, beweisen, erlebt, füttern, hocken, kümmern, lernen, scheuchen, trainier, üben*). Auch unter den 15 verschiedenen (zusammen 31) Adjektiven fallen nur wenige auf (*gemein, farbenfroh, goldene, schmutzigen, stocklosen, talentiert*), die aber zusammen mit den genannten Substantiven und Verben eine einigermaßen gute Vorstellung der kleinen Erzählung geben können. Fast alle anderen benutzten 373 Wörter (Adverbien, Präpositionen etc.) sind im Alltag häufig gebrauchte Allerweltswörter.

Im Erklärvideo dagegen kommen 68 verschiedene (zusammen 95) Substantive vor. Erwartungsgemäß sind darunter allerlei Fachwörter (z. B. *Detektor, Doppelspaltversuch, Lichtteilchen, Photonen, Quantentheorie*), aber auch andere im Alltag seltene Wörter (z. B. *Abschussbedingungen, Apparatur, Impuls, Trennwand, Windrichtung*) sowie Wörter, die man hier kaum erwartet hätte (z. B. *Feder, Flugzeug, Geheimnisse, Lüfte, Mond, Pistolenkugeln, Stahls*). Schon daran lässt sich – wie ja auch an den gewählten Bildern – erkennen, dass es sich um einen didaktisch orientierten Text über ein eher schwieriges physikalisches Thema handelt. Die 58 verschiedenen (zusammen 81) Verbformen dagegen sind – anders als im Lied – kaum prägnant (z. B. *ändern, erfassen, gibt, herrschen, öffnet, treffen, verteilen*). Auch daraus lässt sich schließen, dass es sich wohl kaum um eine Erzählung handelt. Ähnliches gilt für die 40 verschiedenen (zusammen 47) Adjektive (z. B. *beide, einfache, gleichen, kleinsten, schweren, wesentlichen*), wobei einige wenige auf einen Fachtext deuten (z. B. *gleichbleibender, logischen, physikalischen*). Fast alle anderen 239 Wörter sind wie beim Lied häufig gebrauchte Allerweltswörter.

Der Anteil der Substantive im Erklärvideo-Text liegt fast doppelt so hoch wie im Liedtext (20,6 % vs. 11,7 %). Ähnlich verhält es sich bei den Adjektiven (10,2 % vs. 5,0 %). Dafür nutzt das Erklärvideo weniger Verben als das Lied (17,5 % vs. 22,6 %). Auch alle

übrigen Wortklassen (Adverbien, Präpositionen etc.) zusammen kommen im Erklärvideo relativ weniger vor als im Lied (51,7 % vs. 60,7 %). Auch darin schlägt sich der Unterschied zwischen einem eher fachlichen und einem eher alltäglichen Sprachstil nieder.

Dem entspricht auch die multimodale Aufbereitung. Der von einem ausgebildeten Sprecher ruhig und mit Nachdruck vorgetragene fachdidaktische Text ist eingebettet in anschauliche Bilder und nimmt teils unmittelbaren Bezug darauf. In der Eingangssequenz, die Aufmerksamkeit für das eher spröde Thema wecken soll, zeigen sie, wie ein Betrachter die Bewegungen eines Flugzeugs im hellen und offenen Raum verfolgt; passende natürliche und technische Geräusche untermalen die Szenerie. Danach (ab 0:43) gehen Text und Bild über zu einem physikalischen Experiment, dessen Aufbau in einem völlig abgedunkelten Innenraum und dessen überraschende Resultate im Bild gezeigt und im Text beschrieben werden; die optische und akustische Kulisse suggeriert Geheimnisvolles.

Der gesungene Liedtext hingegen formuliert Gedanken und Gefühle des Jungen, während das Bild entweder ihn in seiner Umgebung oder diese Lebenswelt aus seinem Blickwinkel zeigt. Auch hier nehmen Text und Bild häufig unmittelbaren Bezug aufeinander. So blickt der Junge bei „ich hab ‘n Terminkalender“ (0:47) für eine halbe Sekunde auf seinen vollen Terminkalender; die Dirigierbewegungen des Flötenlehrers passen exakt auf den stark betonten Rhythmus des Textes („richtige Dinge kümmern“, „vernünftige Ziele“ etc., 1:57-2:03); und während „dass ich überall ‘ne goldene Medaille krieg“ gesungen wird, sieht man die dominante Mutter in der Küche vor einem aufgehängten Schild mit der Aufschrift „Herrin der Lage“ einen Goldpokal blitzblank putzen (2:11).

Bei derart ausgefeilter Korrespondenz zwischen Text und Film in beiden Fällen darf man vermuten, dass nicht zuerst ein komplett fertiger Text formuliert und anschließend bebildert wurde. Vielmehr dürfte nach einer ursprünglichen Idee eine Art Drehbuch entstanden sein, so dass ab einer bestimmten Stufe in der Produktion sämtliche Modi (mündliche Sprache, Film, ggf. schriftliche Sprache im Film, Musik, Geräusche) gezielt aufeinander abgestimmt wurden. Da von den Texten grammatisch vollständige Sätze und im Falle des Liedes auch ein bestimmter Rhythmus sowie teilweise unreine Reime erwartet werden, liegt in der letzten Produktionsphase die Hauptlast auf dem korrekten Schnitt der verschiedenen Filmszenen, damit alles gut übereinstimmt.

3 Linguistik und Multimodalitätsforschung

Beide Beispiele zeigen, dass der Wortlaut sprachlicher Texte (Lexik und Grammatik) in Videos sehr stark auf ihre multimodale Umgebung abgestimmt ist. Wir sehen und hören ein Geschehen, das nach einem bestimmten Regieplan zeitlich so abläuft, dass sämtliche Modi synchron zueinander passen. Ähnliches geschieht auch außerhalb von Videos und Filmen im realen Alltag: Auch dort passen in der Regel (bei nichtpathologischer Kommunikation) alle Einzelheiten der Kommunikation zueinander. Doch dort wirken sämtliche Akteurinnen und Akteure gemeinsam am Ablauf der Geschehnisse, so dass die jeweils nächsten Ereignisse nicht unbedingt vorhersehbar sind. In Filmen und Vi-

deos, die ja auf identische Reproduktion hin angelegt sind, ist alles im Vorhinein von den Produzentinnen und Produzenten erdacht und festgelegt, und zwar aufgrund der technischen Bedingungen erheblich strikter als etwa im Theater. Die notwendigerweise vorausgedachte Planung erzwingt ein bewusstes ästhetisches Design, das auch auf das Zusammenspiel von Text, Bild und Ton achtet, auch wenn das bei unterschiedlichen multimodalen Textsorten unterschiedlich streng bzw. locker gehandhabt werden mag.¹⁷

Hier konnte nur an Video-Beispielen knapp vorgeführt werden, wie eine linguistisch orientierte Untersuchung von Sprache in technisierten dynamischen multimodalen Umgebungen angegangen werden kann. Dabei sollte es vor allem darum gehen, ob und in welcher Weise Sprache eine kommunikative Arbeitsteilung mit anderen Modalitäten eingeht und wie sie dadurch in ihrer Funktion und Form beeinflusst wird.

Je weniger Beispiele herangezogen werden, desto stärker hermeneutisch geprägt wird der Zugang sein. Naheliegende Verallgemeinerungen werden umso überprüfbarer ausfallen, je mehr und je unterschiedlichere Exemplare analysiert werden. Dabei dürfte und sollte nach und nach eine immer ausgefeiltere Methodik zur Untersuchung dynamischer Sehflächen entwickelt werden. Der Aufwand ist beträchtlich, sowohl bei der Erstellung sinnvoller Korpora als auch bei der Auswahl und Zuordnung von Metadaten sowie bei der quantitativen und qualitativen Auswertung. Das dürfte mit ein Grund dafür sein, dass die Sprachwissenschaft sich bisher erst vergleichsweise zögerlich mit dem „Wirbel der Zeichen“ (Saussure 1997, 355) eben auch innerhalb technisierter multimodaler Umgebungen, hier speziell innerhalb dynamischer Sehflächen, beschäftigt hat. In der Tat sollte das Verhältnis von Aufwand und Ertrag gut bedacht sein, denn es gibt innerhalb und außerhalb der Linguistik viele andere bedenkenswerte Probleme.

So gesehen ist es letztlich nicht von großer Bedeutung, ob Linguistik angesichts multimodaler Kommunikation eine eigene Disziplin sein kann und soll. Ihr über Jahrhunderte erarbeitetes theoretisches Niveau und ihre methodische und thematische Vielfalt sollten aber nicht in einem modischen Denkstil untergehen, der allzusehr auf viele Spielarten von Multimodalität fixiert ist, ohne die meist zentrale Rolle von Sprache dabei hinreichend zu berücksichtigen.

Literatur

- Bateman, John A. (2008) *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Boeckmann, Barbara/Dorothee Meer et al. (2019) Multimodale Produktbewertungen in Videos von Influencerinnen auf YouTube: Zur parainteraktiven Konstruktion von Warenwelten. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 70, 139-171.

17 Vgl. z. B. für Influencer-Videos Boeckmann/Meer et al. 2019.

- Deine Freunde – Einfach klein sein, <www.youtube.com/watch?v=FJDTtGhsoTk>, eingesehen am 9.6.2022.
- Deppermann, Arnulf (2020) Sprache in der multimodalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf/Silke Reineke (Hrsg.) *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston: De Gruyter, 51-85.
- Deppermann, Arnulf/Angelika Linke (Hrsg., 2010) *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2009. Berlin/New York: De Gruyter.
- Diekmannshenke, Hajo/Michael Klemm/Hartmut Stöckl (Hrsg., 2011) *Bildlinguistik. Theorien - Methoden - Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt.
- Fleck, Ludwik (1980) *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* [1935]. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Forceville, Charles J./Eduardo Urios-Aparisi (Hrsg., 2009) *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Fricke, Ellen (2012) *Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Holly, Werner (2004) Sprechsprache und bewegte Bilder: Audiovisualität. In: Holly, Werner/Almut Hoppe/Ulrich Schmitz (Hrsg.) *Sprache und Bild I und II*, 122-134 [= Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 51.1 und 51.2].
- Holly, Werner (2007) Audiovisuelle Hermeneutik. Am Beispiel des TV-Spots der Kampagne „Du bist Deutschland“. In: Hermanns, Fritz/Werner Holly (Hrsg.) *Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens*. Tübingen: Niemeyer, 387-426.
- Holly, Werner (2016) Nachrichtenfilme als multimodale Texte. In: Klug/Stöckl (Hrsg.), 392-409.
- Jäger, Ludwig (1975) *Zu einer historischen Rekonstruktion der authentischen Sprach-Idee F. de Saussures*. Dissertation Universität Düsseldorf.
- Jäger, Ludwig (2010) *Ferdinand de Saussure zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Jewitt, Carey (Hrsg., 2014) *The Routledge handbook of multimodal analysis* [2011]. 2. Aufl. London etc.: Routledge.
- Kant, Immanuel (1956) *Kritik der reinen Vernunft* [1781]. Werke, Bd. II (Hrsg. Wilhelm Weischedel). Wiesbaden: Insel.

- Klug, Nina-Maria (2016) *Multimodale Text- und Diskurssemantik*. In: Klug/Stöckl (Hrsg.), 165-189.
- Klug, Nina-Maria/Hartmut Stöckl (Hrsg., 2016) *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin: De Gruyter.
- Krause, Arne/Ulrich Schmitz (Hrsg., 2021) *Linguistik und Multimodalität / Linguistics and Multimodality*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd. 99. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Kress, Gunther (2010) *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Milton Park: Routledge.
- Lakatos, Imre (1971) History of Science and Its Rational Reconstructions. In: Buck, Roger C./Robert S. Cohen (Hrsg.) *PSA: Proceedings of the Biennial meeting of the Philosophy of Science Association 1970. In Memory of Rudolf Carnap*. Dordrecht: D. Reidel, 91-136 [= Boston Studies in the Philosophy of Science, 8].
- Mondada, Lorenza (2014) *Conventions for multimodal transcription*. Basel: Universität Basel, <https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf> (eingesehen am 6.6.2021).
- Müller, Cornelia/Alan Cienki/Ellen Fricke/Silva Ladewig/David McNeill/Sedinha Teßendorf/Jana Bressemer (Hrsg., 2013/2014) *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*. 2 Bde. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.[= HSK 38]
- Norris, Sigrid (Hrsg., 2016) *Multimodality*. London, New York: Routledge.
- Norris, Sigrid (2020) *Multimodal Theory and Methodology. For the Analysis of (inter)action and identity*. New York: Routledge.
- Quantenmechanik – Doppelspalt, Verschränkung und Nichtlokalität, <www.youtube.com/watch?v=7BV0Fs4eM0I>, eingesehen am 09.06.2022.
- Sacks, Harvey/Emanuel A. Schegloff/Gail Jefferson (1974) A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50 (4), 696-735.
- de Saussure, Ferdinand (1931) *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* [frz. 1916]. Berlin: De Gruyter.
- de Saussure, Ferdinand (1997) *Linguistik und Semiologie. Notizen aus dem Nachlaß. Texte, Briefe und Dokumente*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- de Saussure, Ferdinand (2003) *Wissenschaft der Sprache. Neue Texte aus dem Nachlaß*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Schmitz, Ulrich (2010) Schrift an Bild im World Wide Web. Articulirte Pixel und die schweifende Unbestimmtheit des Vorstellens. In: Deppermann, Arnulf/Angelika Linke (Hrsg.), 383-418.
- Schmitz, Ulrich (2011) Sehflächenforschung. Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hajo/Michael Klemm/Hartmut Stöckl (Hrsg.), 23-42.
- Schmitz, Ulrich (2016) Multimodale Texttypologie. In: Klug, Nina-Maria/Hartmut Stöckl (Hrsg.), 327-347.
- Schmitz, Ulrich (2017) Randgrammatik und Design. In: *IDS Sprachreport* 33 (3), 8-17.
- Stöckl, Hartmut (2004) *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Stöckl, Hartmut (2015) Bewegung auf der Titelseite – Ausdifferenzierung und Hybridisierung durch Sprache-Bild-Texte. In: Hauser, Stefan/Martin Luginbühl (Hrsg.) *Hybridisierung und Ausdifferenzierung. Kontrastive Perspektiven linguistischer Medienanalyse*. Bern etc.: Peter Lang, 235-259.
- Stöckl, Hartmut (2019) *Linguistic Multimodality – Multimodal Linguistics: A State-of-the-Art Sketch*. In: Wildfeuer et al. (Hrsg.), 41-68.
- van Leeuwen, Theo (2021) Multimodality as a multi-disciplinary practice. In: Krause, Arne/Ulrich Schmitz (Hrsg.), 15-31.
- Weber, Max (1904) Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 19 (1), 22-87.
- Wildfeuer, Janina/John A. Bateman (2018) Theoretische und methodologische Perspektiven des Multimodalitätskonzepts aus linguistischer Sicht. In: *IMAGE – Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 28, 5-46<www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/pdf/IMAGE%2028a.pdf>.
- Wildfeuer, Janina/John A. Bateman/Tuomo Hiippala (2020) *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung* [engl. 2017]. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Wildfeuer, Janina/Jana Pflaeging/John A. Bateman/Ognyan Seizovn/Chiao-I Tseng (Hrsg., 2019) *Multimodality – Disciplinary Thoughts and the Challenge of Diversity*. Berlin: de Gruyter.

EDUARD HAUEIS

Eine Beziehung in der Krise: Fachdidaktik und Sprachwissenschaft

Resümee

In der Sprachdidaktik hat sich seit mehreren Jahren die Tendenz verstärkt, Forschung in der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Psychologie zu betreiben. Die Lerngegenstände des Unterrichts gelten somit als gesetzt, sodass sie der theoretischen Reflexion entzogen bleiben können. Damit geht jedoch die Chance verloren, dass ein didaktisch gesteuerter wissenschaftlicher Blick auf sprachliches Können und Wissen anderes an Wissensbeständen zutage fördert, als im Kanon der linguistischen Sprachbeschreibung verankert ist. Dies führt zu einer Krise im Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik: Der Sprachwissenschaft fehlt mit der Entkoppelung von der Praxis des Deutschunterrichts eine Instanz, in der sich der praktische Erfolg ihres wissenschaftlichen Tuns zeigen könnte; und die Fachdidaktik trägt nichts dazu bei, diese Lücke zu schließen. Im Schatten der öffentlichen Wahrnehmung bleibt so der Deutschunterricht ein Ort der sozialen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen.

In the domain of language didactics, the trend has increased to do almost all research in perspective of psychology and pedagogy. On this way, the subjects of lessons are predetermined, and may be withdrawn from theoretical reflection. So, the chance may be lost that a didactically controlled scientific look on linguistic ability and knowledge reveals something else than the existing results of linguistic research. This leads to a crisis in the relationship between linguistics and didactics of language: on the one hand, far from the teaching of German language, linguistic studies lack an instance in which practical success of their activities can be seen; on the other hand, the language didactics does nothing to close the gap. So, in the shadow of public perception, teaching German language may remain a place for social deprivation of children and youth.

Um die öffentlichen Schulen in Deutschland ist es nicht gut bestellt. Schulgebäude befinden sich in einem maroden Zustand; aufgrund des Lehrermangels kann die Unterrichtsversorgung zuweilen nicht mehr gewährleistet werden. Solche Missstände zu beheben, fällt in die Zuständigkeit der Bildungs- und Finanzpolitik auf den dafür verantwortlichen Ebenen des föderalen Systems. Weniger eindeutig verhält es sich mit der Verantwortlichkeit für zwei weitere Problemfelder, die derzeit thematisiert werden. Beide geraten ins Licht der

öffentlichen Aufmerksamkeit aufgrund international vergleichender Untersuchungen: zum einen der hohe Anteil an Jugendlichen und Erwachsenen, die über so geringe Lese- und Schreibfähigkeiten führen, dass sie als funktionale Analphabeten einzuschätzen sind; zum anderen die sozial ungleich verteilten Bildungschancen.

Probleme mit der Schriftlichkeit mögen sich durch Migration verschärft haben, sie bestehen jedoch schon weitaus länger. Zwar verlautbarte das Deutsche Reich Anfang des 20. Jahrhunderts, dass es unter der erwachsenen Bevölkerung keine Analphabeten mehr gebe. Kriterium für diese Einschätzung war aber nur die Fähigkeit der (männlichen!) Rekruten, bei der Musterung ihren Namen schreiben zu können. Wer Ende der 50er-, Anfang der 60er-Jahre den Wehrdienst ableistete, hatte die Gelegenheit, Soldaten kennenzulernen, die auch nach Besuch der achtjährigen Volksschule nicht lesen und schreiben konnten.

Fast überall in der Welt hängt der Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen nicht allein von ihren individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen ab, sondern auch vom soziokulturellen Umfeld ihrer Herkunftsfamilien. Er ist aber, wie international vergleichende Studien zeigen (z.B. Baumert et al. (Hrsg.) 2001; Bos/Lankes/Prenzel (Hrsg.) 2003), in Deutschland gleichwohl ziemlich stark ausgeprägt, und dies trotz der nicht zu verkennenden politischen Anstrengungen bis heute (El Mafaalani 2020). Da nun das Problem der unzureichenden schriftlichen Fähigkeiten ebenfalls sozial ungleich verteilt ist – also mit „schrift- oder bildungsfernen“ Elternhäusern in Verbindung gebracht wird –, sollte es eigentlich naheliegen, den Deutschunterricht näher in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, ob und inwiefern dieses Fach eine Rolle bei sozialen Benachteiligungen und Begünstigungen spielt, welche Mechanismen dabei wirksam sind und wodurch sie abgestellt werden könnten. Üblicherweise wird nämlich unterstellt, dass bis Ende des dritten Schuljahres die meisten Kinder sichere Leser und einigermaßen kompetente Schreiber sind. Tatsächlich bleibt jedoch der Lernerfolg bei einem Fünftel bis zu einem Viertel der Kinder weitgehend aus oder ist nur von kurzer Dauer. Es ist üblich geworden, die Ursachen hierfür in unzureichender frühkindlicher Förderung, mangelnder Unterstützung durch „bildungsferne“ Elternhäuser und schädlichen Medieneinflüssen zu suchen. Selbst wenn man bereit wäre, diese Erklärung zu akzeptieren, müsste man sich doch auch fragen, ob sich der Erfolg beim Erlernen der Schriftsprache vielleicht erst dann einstellt, wenn sich die Kinder nicht mehr ausschließlich auf die Instruktionen verlassen müssen, die ihnen der Unterricht zu bieten hat (Röber 2009, 15).

Diese Frage erfordert einen kritischen Blick auf die Qualität des Wissens, das angehenden Lehrkräften über die Gegenstände des sprachlichen Lernens vermittelt wird. Was sich daraus für das Verhältnis von Fachdidaktik und Sprachwissenschaft ergibt, steht in den folgenden Abschnitten zur Diskussion. Das Verhältnis von Fachdidaktik und Sprachwissenschaft ist nun anders zu thematisieren als in meinem Beitrag in OBST 78 (2011), in dem es darum geht, wie in der Abfolge didaktischer Konzeptionen sprachwissenschaftliche Fragestellungen aufgegriffen wurden. Dies liegt daran, dass im Zuge des Aufschwungs, den die empirische Forschung in den letzten Jahren erfahren hat, kaum noch Interesse daran besteht, Fragen nach der theoretischen Fundierung des Wissens und Könnens zu klären,

das durch Unterricht vermittelt werden soll. Dies geht einher mit dem Ignorieren dessen, was die wissenschaftliche Fachdidaktik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zur Optimierung des sprachlichen und literarischen Lernens im Primar- und Sekundarbereich beigetragen hat.

Auf die Dauer dürfte es allerdings die Qualität von Erwerbs- und Interventionsstudien beeinträchtigen, wenn die Kenntnis dessen, was da erworben und vermittelt wird, inzwischen fast nur durch Gewohnheit und administrative Vorgaben gestützt wird (Beispiele hierzu in Haueis 2016, 178-182); es könnte längerfristig sogar dazu führen, den Fortbestand einer spezifischen Fachdidaktik in Frage zu stellen, wenn deren wissenschaftliche Arbeiten ebenso gut unter dem Dach von Psychologie oder Erziehungswissenschaft angesiedelt sein könnten. Noch schwerer wiegen die Folgen auf die fachliche Qualifizierung angehender Lehrkräfte. Eindringlich hat Maas (2008) auf Wissenslücken hingewiesen, die zu schließen notwendig wäre, um sprachliches Lernen unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft ohne systemische soziale Benachteiligung zu ermöglichen. Seine Forderung, den sprachwissenschaftlichen Anteil in den Studiengängen auf Kosten des fachdidaktischen zu stärken, beruht auf der Einschätzung, dass linguistische Wissensbestände für die berufliche Tätigkeit angehender Lehrkräfte hilfreicher seien als das, was die zuständige Fachdidaktik zu bieten hat. Es gibt indessen Gründe für die Annahme, dass beide Disziplinen ihre Beiträge zur Lehrerbildung qualitativ optimieren sollten.

Anders als in der Sprachdidaktik gefährdet die Abstinenz von einer kritischen Reflexion der theoretischen Modellierung des Fachwissens von Lehrkräften keineswegs das ungestörte Fortbestehen der Sprachwissenschaft, selbst wenn ihr der Schulbezug aus dem Blick kommt. Sie vermag sich nämlich durch Sonderbereiche die Teilnahme an fachexternen Diskursen zu sichern, die in Verbindung zu Psychologie, Soziologie, Genderforschung oder Diskurstheorie stehen; Clemens Knobloch (2019) spricht mit Bezugnahme auf die Wissenschaftstheorie von Ludwik Fleck von Bereichen der exoterischen im Gegensatz zur fachinternen esoterischen Kommunikation.¹ Das Festhalten an gemeinsamen Grundüberzeugungen, die den „Denkstil“ der Sprachwissenschaft ausmachen, steht durch exoterisch orientierte Beiträge nicht zur Debatte. Dies würde sich freilich ändern, sobald im Kernbereich der Sprachwissenschaft – also nicht an den nach außen orientierten Rändern – ein grundsätzliches theoretisches Problem in den Vordergrund träte.²

Über vergleichbare Möglichkeiten der Teilnahme an Kommunikationsbereichen außerhalb der Lehrerbildung verfügt die Fachdidaktik nicht. Sie wird weder im sonstigen Wissenschaftsbetrieb noch in der bildungs- und hochschulpolitisch interessierten Öffentlichkeit in nennenswertem Umfang wahrgenommen; gehört wird sie allenfalls im Zuge

1 Dabei kann sie unter dem „Framing“ *Sprache in/und...* gelegentlich mit geringem Aufwand an fachdidaktischer Reflexion den Deutschunterricht erreichen.

2 Knobloch deutet dies an einem Beispiel nicht ohne Brisanz an: Ist es widerspruchslös möglich, an der Gleichwertigkeit aller Sprachen festzuhalten und zugleich zu berücksichtigen, dass nicht alle gleichermaßen ausgebaut sind?

von Entscheidungsprozessen innerhalb der zuständigen Ministerien. Ein unverbundenes, allenfalls nachbarschaftliches Nebeneinander von Sprachwissenschaft und Fachdidaktik läuft indessen auf eine paradoxe Situation hinaus. Denn mit einer Entkoppelung von der Praxis des Deutschunterrichts fehlt der Sprachwissenschaft eine Instanz, in der sich der praktische Erfolg ihres wissenschaftlichen Tuns zeigen könnte, während in der Sprachdidaktik empirische Forschung ohne fachbezogene theoretische Fundierung betrieben werden kann. Zur Verdeutlichung ist nun weiter auszuholen.

Für die Didaktik des Deutschunterrichts hätte die Chance zur Entwicklung einer das ganze Fach umfassenden, auf Praxis bezogenen theoretischen Basis für empirische Forschungen vor 60 Jahren durchaus bestanden, wie man an den Beiträgen des von Alexander Beinlich herausgegebenen zweibändigen *Handbuch des Deutschunterrichts* (5 1969) ablesen kann. Sie waren alle „einer offenen, operativen Didaktik“ verpflichtet, was schon der Untertitel zu erkennen gibt. Auf dieser Basis hätte sich für die Deutschdidaktik wohl zumindest ein gemeinsamer Denkstil ergeben können. Dass es dazu nicht gekommen ist, hat zum einen mit dem damals je nach Bundesland verschiedenen Status der Fachdidaktik und dem daraus resultierenden regional begrenzten Austausch der daran beteiligten Fachleute zu tun, zum anderen mit dem Traditionsbruch durch den Reformdruck um 1970 (Haueis 2011).

Die folgenden Jahrzehnte waren zunächst geprägt durch rasch aufeinander folgende und konkurrierende „Konzeptionen“ mit unterschiedlichen legitimierenden Begründungen. Dieses eher programmatisch ausgerichtete Denken ist nicht unmittelbar mit einem Interesse an empirischer Unterrichtsforschung verbunden. So verhält es sich auch mit der von Hubert Ivo (1994 und 1996) eingeleiteten Suche nach einem „Denkrahmen“ für die Deutschdidaktik. Dieser Ansatz zu einer theoretischen Fundierung des Faches ist an die Unterscheidung zwischen spezieller und allgemeiner Didaktik gebunden. Während die „spezielle“ Fachdidaktik auf die Praxis des Unterrichtsgeschehens bezogen ist und hierzu theoretisch fundierte Annahmen empirisch zu überprüfen sucht, sei die „allgemeine“ Fachdidaktik darauf ausgerichtet, auf der Basis einer philosophisch fundierten Theorie die Voraussetzungen und Bedingungen der Volkssprachlichkeit zu klären, welche überall in Europa und in vielen Teilen der Welt dem Unterricht in der Landessprache (als vermeintlich „muttersprachlichem“ Unterricht) zugrunde liegt. Historisch beruht dieser Prozess in Europa auf der allmählichen Ablösung des Lateins als dominierender Kultursprache durch eine Vielzahl volkssprachlich fundierter Schriftsprachen (Giard 1984).

Ivo rekonstruiert Legitimierungen und kritische Einwände, die diesen Wechsel der Sprachverhältnisse begleitet haben, und findet in Humboldts Sprachphilosophie die theoretische Basis einer allgemeinen Sprachdidaktik. In deren Perspektive wäre zu klären, was es bedeutet, wenn die spontan erworbene eigene Sprache in der Schule noch einmal als Sprache „zweiten Grades“ erlernt werden soll. Dass die Deutschdidaktik diese Fragestellung bis heute nicht wirklich aufgegriffen hat, liegt zum einen an ihrer Fixierung auf „Muttersprachlichkeit“ (mit ausgelagertem Anhang „Deutsch als Zweitsprache“), zum

anderen an den Folgen, die sich für Wissenschaft und Unterricht daraus ergeben könnten. Beide Punkte bedürfen der Erläuterung.

Nicht nur wegen seiner ideologischen Aufladung im Laufe des 19. Jahrhunderts (kritisch dazu Martyn 2018) wirft das Konzept eines Unterrichts „in der Muttersprache“ Probleme auf, die ohne Revision der ihm zugrunde liegenden Begrifflichkeit nicht mehr zu lösen sind. Gemeint war damit ursprünglich die von den Kindern im Umgang mit der Mutter oder der Amme erworbene familiäre Primärsprache. Eigentlich hätte man daran nur unter der Voraussetzung festhalten können, dass die Kinder in einer sprachlich homogenen lokalen und kulturellen Umgebung aufwachsen. Dies traf freilich in Deutschland schon im späten 19. Jahrhundert als Folge der Arbeitsmigration im Zuge der Industrialisierung nicht mehr uneingeschränkt zu. Durch sprachlich und sozial weitgehend homogene Schulklassen waren die Voraussetzungen von „Muttersprachlichkeit“ gleichwohl noch längere Zeit einigermaßen gegeben und in der Lehrerbildung (gegliedert nach Konfession, Region und mit Blick auf die Geschlechterdifferenz sowie die Unterschiede zwischen Stadt und Land) zu berücksichtigen. Unter den gegenwärtigen Sprachverhältnissen ist dies ausgeschlossen, sofern man nicht in Kauf nimmt, „Unterricht in der Muttersprache“ nur für Kinder aus einer sehr begrenzten Zahl privilegierter Gruppen vorzusehen.

In dieser Situation sollten eigentlich (also unter Ausschluss einer unreflektierten Beibehaltung des *status quo*) nur noch zwei Alternativen zur Debatte stehen: entweder der Verzicht auf das „republikanische Projekt“ (Maas 2008) einer volkssprachlich fundierten Schriftsprachlichkeit – mit der Konsequenz, dass Deutsch (wie die anderen Nationalsprachen) „als anderes Latein“ gelehrt wird, also ohne Bezug zu den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder; oder das Festhalten an der volkssprachlichen Schriftlichkeit, aber mit einer grundlegenden Revision dessen, was bis heute als „Muttersprache“ verstanden wird.

Der pädagogisch motivierten Kritik an einem Unterricht, der Deutsch „als ein anderes Latein“ vermittelt, wo (einst) doch jedes Schulkind diese Sprache schon daheim erworben habe, hat Ivo stets bekräftigend entgegengehalten, dass es in der Tat erforderlich sei, diese Sprache (nun eine „zweiten Grades“) als ein anderes Latein zu lehren. Er hat aber leider nicht hinzugesetzt, dass dies für die Funktion gelte und nicht für den didaktischen Modus der Vermittlung. Es wäre hilfreich gewesen, diese Unklarheit auszuräumen, weil die pädagogische Kritik am „anderen Latein“ des Deutschunterrichts eben nicht nur die didaktische Modellierung dieses Lernens in Frage stellt, sondern zugleich dazu beiträgt, in der volkssprachlich fundierten sprachlichen Bildung die Unterscheidung zwischen Erwerb und Vermittlung für überflüssig zu halten. Diese Haltung hat immer schon Kinder aus Familien begünstigt, die ohne große Not auch ohne Schule in der Schriftsprachlichkeit heimisch werden konnten; unter den Sprachverhältnissen in einer globalisierten Welt geht die Vernachlässigung eines systematischen Erlernens der Landessprache (zur Teilhabe am öffentlichen, politischen und kulturellen Leben) auf Kosten derer, die von der familiären Privilegierung nicht profitieren können.

Die andere Alternative würde den soziokulturellen Ertrag, der mit der Demotisierung der Literalität durch ihre volkssprachliche Fundierung von Anfang an verbunden war

(Ivo 1994, Maas 2008, Haueis 2016), nicht preisgeben. Wohl aber ginge es darum, das auf Einsprachigkeit beruhende Konzept der „Muttersprache“ so zu revidieren, dass der damit einhergehende Prozess des Ausbaus vorhandener sprachlicher Potenziale auch unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit nicht gefährdet wird und allen zugutekommt. Den Schlüssel hierfür liefert Maas (2008, 634) fast nebenbei, wenn er einräumt, „dass eine optimale ‚Alphabetisierung‘ nicht in einer Fremdsprache erfolgen kann“, jedoch bezweifelt, dass dabei nichts anderes als die *Muttersprache* in Betracht zu ziehen sei. In der Tat sind die gegenwärtigen Sprachverhältnisse so beschaffen, dass auch in vielen Familien mehrsprachig kommuniziert wird, sodass Kinder auf die Frage nach ihrer „Muttersprache“ kaum Auskunft geben können. Sie wachsen hier aber nahezu alle in einer Umgebung auf, in der sie Regio-, Sozio- und Ethnolekten des Deutschen begegnen und damit vertraut werden.

Dies anzuerkennen, aufzugreifen und zur Schriftsprachlichkeit auszubauen, hätte demnach im Regelunterricht zu geschehen.³ Dazu müsste dieser sich von der „Muttersprache“ ebenso verabschieden wie von der Vorstellung, auch Kindern mit „Migrationshintergrund“, die hierzulande aufwachsen, seien auf eine Förderung via „Deutsch als Zweitsprache“ angewiesen. Weder in der Didaktik noch in der Sprachwissenschaft besteht genügend Interesse an einer Entwicklung dieser Alternative zur muttersprachlichen Fixierung des von Maas dargelegten „republikanischen Projekts“ der Volkssprachlichkeit. So verzichten denn auch die Beiträge in OBST 93 (Roth et al. (Hrsg. 2018)) zur Mehrsprachigkeit darauf, das Buch von Maas auch nur zu erwähnen.

Dass die Didaktik auf die sprachtheoretischen Arbeiten Hubert Ivos eher zurückhaltend reagiert hat, liegt nicht zuletzt an deren Ansiedlung in einer „allgemeinen Sprachdidaktik“ jenseits der Alltagsprobleme, mit denen es die „spezielle“ Didaktik des Faches zu tun hat. Das Unterfangen, Voraussetzungen und Bedingungen der Volkssprachlichkeit zu klären, ist jedoch von der Praxis des Unterrichtsgeschehens keineswegs so weit entfernt, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Schon Jahre vor seinen intensiv betriebenen sprachphilosophischen Studien hatte Ivo (1977) nämlich angeregt, sich in der empirischen Forschung mit den gewohnheitsmäßig verfestigten Routinen im Deutschunterricht zu befassen, die er „didaktisches Brauchtum“ nannte. Bis heute hat sich die deutsche Fachdidaktik – im Gegensatz zur Forschung in anderen Ländern – nicht dafür interessiert. Es handelt sich freilich um Ansätze, die im Paradigma von Sozio- und Psychometrie nicht zu verorten sind. Ihr Ziel ist es vielmehr, fachgebundene Routinen im Unterrichtsgeschehen nicht nur zu beschreiben, sondern dergestalt zu erklären, dass ihre Genese verständlich und ihre Angemessenheit unter aktuellen Gegebenheiten überprüfbar werden. Der Ertrag für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis bestünde darin, eigenes Handeln und die ihm zugrunde liegenden Modellierungen der Lerngegenstände kritisch reflektieren zu können, statt diese als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeiten hinzunehmen. Genau hier

3 Vgl. den Beitrag von Böhm/Roll in diesem Heft.

wäre sowohl die Rekonstruktion des auf Volkssprachlichkeit beruhenden „muttersprachlichen“ Unterrichts als auch dessen Revision zur Überwindung eines „monolingualen Habitus“ theoretisch anzusiedeln; stattdessen ist es dabei geblieben, Ivos Ausführungen zur theoretischen Fundierung der sprachlichen Bildung in einem externen „Denkrahmen“ zu belassen, der die Praxis des Unterrichtens nicht stört.

Ebenso wenig Beachtung fand das nahezu zeitgleich auf Anregung von Wolfgang Herrlitz, Jan Sturm und Sjaak Kroon ins Leben gerufene Projekt IMEN (International Mother tongue Education Network), das sich in komparativ angelegten Studien ebenfalls mit Routinen des Denkens und Handelns im sogenannten muttersprachlichen Unterricht befasste. Den Rahmen dafür bildeten Analysen von Lehrplänen, Unterrichtsporträts und Fallstudien. Für die hier zu erörternde Problematik sind die Beiträge von Wolfgang Herrlitz (1994; 1998) besonders wichtig. Sie gehen das Problem an, dass die im Rahmen des Projekts durchgeführten Vergleiche im Einzelnen zwar wertvolle wechselseitige Einsichten in den standardsprachlichen Unterricht der beteiligten Länder liefern, dem Vergleich selbst aber eine theoretische Basis fehle. Dies liege zum einen daran, dass nur ein Teil dessen, was im Unterricht geschieht (und der Erklärung bedürfte), der unmittelbaren Beobachtung zugänglich ist. Die „unsichtbaren“ Teile dieser metonymischen Struktur sind rekonstruktiv (und hypothetisch) als Projektionen der beobachtbaren Sachverhalte zu erschließen: die soziale Konstruktion des Lerngegenstandes aus seiner Phasengliederung; die didaktisch-methodische Konstruktion des Lehr-Lern-Prozesses aus den sprachlichen Handlungsmustern und schließlich handlungsleitende pädagogische und didaktische Maximen unter Heranziehung von Daten und Analysen aus unterschiedlichen Einzeluntersuchungen. Damit sei aber auch zum anderen das in der internationalen Unterrichtsforschung verwendete Konzept des *practical professional knowledge* (PPK) (Anderson-Levitt 1987) so zu präzisieren, dass es den Status einer losen Ansammlung abfragbarer Daten zu Aspekten des Lehr-Lern-Prozesses hinter sich lässt und als systematisch entwickelte theoretische Basis einer fachbezogenen empirischen Forschung in Frage kommt.

In diesem Zusammenhang schlägt Herrlitz (1994, 30) als Gedankenexperiment vor, es sei zu überlegen, „zu welchen prinzipiellen Veränderungen im PPK ein multilingualer Habitus führen würde“. Ivo (1996) hingegen kritisiert an der Konstruktion eines monolingualen Habitus, dass es eines Denkrahmens bedurft hätte, um eine derartige Haltung nicht nur zu konstatieren, sondern auch begrifflich fassen zu können. Dazu stellt Herrlitz (1998, 168) fest: „(D)er Schwarze Peter geht an die Sprachdidaktik, die einen für den didaktischen Begriff dieses Habitus notwendigen *Denkrahmen* nicht zur Verfügung stellt.“

Diese Erwartung einzulösen kann allerdings in der Tat nicht auf der Grundlage einer vorab gesetzten Rahmentheorie gelingen, die sich auf Dante Alighieri und Wilhelm von Humboldt stützt, um die *muttersprachliche* Fixierung des Unterrichts in der Landessprache zu legitimieren, und insofern die gegenwärtigen Sprachverhältnisse verfehlt. Auf der Grundlage der empirischen Forschungen im Rahmen des von ihm mitbegründeten Netzwerks IMEN räumt Herrlitz ein, dass Sprachenvielfalt und auch volkssprachlich fundierte

Schriftlichkeit im Rahmen des Humboldtschen Denkens zwar theoretisch reflektiert werden könnten. Der internationale Vergleich eines „muttersprachlich“ konzipierten Unterrichts indessen geschehe in einer Distanz, welche die Theoriebildung in größerer Nähe zur beobachtbaren Praxis rücke. Die Unterschiede, die im Vergleich der erhobenen Daten sichtbar werden, ermöglichen es, die Selbstverständlichkeiten des jeweiligen nationalen Brauchtums konkret in Frage zu stellen.

Das Fehlen eines verbindlichen Denkrahmens in der Forschungstradition der deutschen Sprachdidaktik führt Herrlitz (1998, 174) – der Begrifflichkeit Ludwik Flecks folgend – darauf zurück, dass „bisher nur unzureichend aktive Koppelungen herausgearbeitet und breit akzeptiert worden“ seien; das wären „Wahrnehmungs – und Konzeptualisierungsstrukturen“, die „dem Denkstil des Forschungskollektivs entspringen“ (ebd., 173). Dagegen ließe sich anhand von Daten zum *Practical Professional Knowledge* im Handlungsfeld Deutschunterricht ermitteln, welche aktiven Koppelungen sich in den Kollektiven des Faches bewährt haben.

Durch diese Zuordnung verschiebt sich allerdings die Bedeutung des Terminus *Denkrahmen*. Handelte es sich bei Ivo um eine sprachtheoretische Fundierung einer Wissenschaft vom eigensprachlichen Lernen in der Schule, wird er nun dem wissenschaftlichen Handeln institutionalisierter „Denk-Kollektive“ zugeordnet. Dazu ist anzumerken, dass selbst der gemeinsame „Denkrahmen“ eines Kollektivs lediglich aus Denkgewohnheiten ohne explizite theoretische Fundierung hervorgegangen sein kann. Herrlitz (1998, 167) formuliert denn auch pointiert: „Am sprachdidaktischen Diskurs teilzunehmen, ohne über ein geteiltes theoretisches Bezugssystem zu verfügen, ist offensichtlich keine Schande.“

Christoph Bräuer (2016, 22) macht daher „nicht den Denkrahmen zum Gegenstand der Untersuchung“, sondern schlägt den umgekehrten Weg ein: ausgehend von identifizierbaren Denkkollektiven und deren Denkstilen sei zu fragen, was sie in ihren Diskursen als „Denkrahmen hervorbringen“. Er richtet dabei auch – unter Berufung auf Herrlitz (1994) – seinen Blick darauf, wie das auf Praxis bezogene Berufswissen von Lehrkräften in ausgewählten Unterrichtssequenzen und in den darauf bezogenen Interpretationen durch Didaktiker in Erscheinung tritt.⁴ Darauf ist nun ausführlicher einzugehen.

Durch das Triangulieren der Daten gelingt es Bräuer, jeweils Unterschiede und Gemeinsamkeiten in identifizierbaren Denkstilen der Fachdidaktik aufzuzeigen. Bei den Rekonstruktionen der kommentierten Beispiele zu literarischen Texten fällt eine Gemeinsamkeit auf – „die Autorität des Experten und die Finalisierung des Prozesses hin auf ein Produkt, die sich in einer spezifischen Blickrichtung auf Unterricht äußert. (...) Die

⁴ Aus einem Unterricht zu Borcherts Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* in der 7. Klasse einer Hauptschule zieht Bräuer zwei Transkripte heran, zwei Transkripte stammen aus einer Deutschstunde im 9. Schuljahr eines Gymnasiums zu Herrndorfs Roman *Tschick*, in zwei weiteren Beispielen geht es um Rechtschreibstunden, die von „Tafelreihen“ mit Wörtern mit <V,v> ihren Ausgang nehmen.

Lernenden geraten nicht recht in den Blick, die Lerngegenstände aber recht aus dem Blick.“ (Bräuer 2016, 41)

Den Eindruck, dass der didaktische Blick auf die Gegenstände des Lehrens und Lernens zu unscharf ist, um Lernenden eine Hilfe bieten zu können, verstärken die Beispiele zur V/v-Schreibung aus einem Band zum integrativen Deutschunterricht (Bredel/Pieper 2015). Beide Transkripte gehen von einem stummen Impuls in Form einer nahezu identischen Wortreihe aus und werden von den Verfasserinnen nach dem Kriterium der Lehrerzentrierung unterschiedlich bewertet.

Bräuer (2016, 42 f.) indessen richtet seine Kritik auch darauf, dass weder durch die „verschwiegene Aufgabenstellung“ noch im weiteren Verlauf geklärt werde, von welcher Perspektive aus von den Beziehungen zwischen Laut- und Schriftebene die Rede sein soll, und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf den in Kommentaren oft vernachlässigten fachlichen Aspekt des Unterrichtens. Deutlicher als Herrlitz und Knobloch hebt er nämlich (ebenfalls unter Berufung auf Ludwik Fleck) hervor, dass „erst die Berücksichtigung vorwissenschaftlicher, sogenannter ‚Präideen‘ unsere Wissensvorstellungen und somit die Entstehung und Entwicklung wissenschaftlicher Tatsachen verständlich machen können“, weswegen „die Entstehung wissenschaftlicher Tatsachen nur geschichts- und kulturabhängig denkbar ist“ (Bräuer 2016, 24). Damit biete die Denkstiltheorie „einer praktischen Wissenschaft eine Möglichkeit“, die eigene Wissenschaft und das fokussierte Handlungsfeld „in Relation zu setzen, um Passung und Reibung und die expliziten und die latenten Wechselwirkungen erkennen und reflektieren zu können“ (S. 36).

Genau darauf laufen zwar auch die Ansätze hinaus, die wie Herrlitz (1994; 1998) im *practical professional knowledge* oder Ivo (1977) im *didaktischen Brauchtum* den wissenschaftlichen Gegenstand der Fachdidaktik sehen. Darüber hinaus gelingt es Bräuer aber zu präzisieren, was es für die Theoriebildung bedeutet, wenn der Gegenstandsbezug des Unterrichtens in einer didaktischen Perspektive modelliert werden soll. Zur Verdeutlichung zieht er das weniger missglückte Beispiel mit der Wortreihe zur V/v-Schreibung heran. Da wird zwar das unreflektierte Durcheinander zwischen graphematischer und phonematischer Ebene vermieden; der im didaktischen Brauchtum zum Rechtschreiben auch außerhalb Deutschlands fest verankerte stumme Impuls der Tafelreihe überlässt es jedoch dem Zufall, ob in den dazu geäußerten Assoziationen der Lernenden auch ein Anhaltspunkt für das Einnehmen der Perspektive vorkommt, von der aus der Lerngegenstand zu betrachten ist:

Einsichtig wird das Sichtbare aber erst dann, wenn die Blickrichtungen derart koordiniert werden, dass für alle dasselbe sichtbar wird – wenn also ausgewiesen wird, von welchem Standort aus jemand auf etwas blickt, um entweder diesen Standort einnehmen oder den eigenen Standort abgrenzen zu können. / In beiden Stunden zeigt sich, dass genau das nicht geschieht. (Bräuer 2016, 44)

Von da aus gelangt Bräuer zur Darstellung und Erörterung eines didaktischen Prinzips, das zum einen in neueren erziehungswissenschaftlichen Arbeiten präsentiert wird, zum anderen aber bereits in den unabhängig voneinander entstandenen Werken der Jahrgangs-

genossen (1896) Lew S. Vygotskij und Martin Wagenschein formuliert wurde (Haueis 2015; 2016, 7-19).

Indessen erscheint es in der Erziehungswissenschaft wie in den Formulierungen Bräuers als „spezifische soziale Praktik im Unterricht, in dem es nicht nur um die Bewältigung bekannter (Konvention), sondern gerade auch um die Bewältigung neuer Situationen (Zeigen und Lernen) geht“ (Bräuer, 47). In den von Bräuer analysierten Sequenzen rückt der Gegenstand des Lernens anhand präsentierter Beispiele ins Blickfeld, ohne dass die Lernenden erfahren, aus welcher Perspektive sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten sollen. Diese Lücke zu schließen, wird bei Wagenschein nicht allein als Resultat einer sozialen Praxis behandelt. Vielmehr setzt er auf das fachwissenschaftlich fundierte didaktische Postulat einer „genetischen Metamorphose“, damit das, womit informierte lehrende Experten vertraut sind (oder sein sollten...), aus der Perspektive von lernenden Novizen als erreichbar Neues wahrgenommen werden kann.⁵

Das lässt sich verdeutlichen, wenn man noch einmal die unterschiedlichen didaktischen Kommentare zu den Transkripten aus dem Unterricht zur Erzählung *Nachts schlafen die Ratten doch* in den Blick nimmt. Bräuer sieht in ihnen unterschiedliche Prä-Ideen von Unterricht und ordnet sie der kommunikativen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zu. Was die mit dem literarischen Text verbundenen Zielsetzungen betrifft, stimmen die Kommentare überein. Ob durch das Präsentieren des Textes hätte sichtbar werden können, worin das für Novizen Neue besteht, spielt dagegen in den erwähnten didaktischen Diskursen keine Rolle – mit anderen Worten: eine „genetische Metamorphose“ des Lerngegenstandes wird noch nicht einmal in Erwägung gezogen, wenn sich didaktische Überlegungen nur auf die Auswahl eines Textes, einen denkbaren Verlauf des Unterrichts, Medieneinsatz und Kommunikationsformen beschränken. Wie indessen ein veränderter Blick auf literarische Texte diesem Mangel abhelfen könnte, ohne den Anspruch auf wissenschaftlich vertretbare Angemessenheit aufzugeben, zeigt neuerdings Heiko Hausendorf (2020), der sich aus der Unzufriedenheit mit beobachteten Deutschstunden daran macht, die Lesbarkeit von literarischen Texten zu erkunden.

Solange Ansätze wie diese in den Diskursen der Deutschdidaktik weitgehend randständig bleiben, besteht eine Kluft zwischen der fachbezogenen Qualifikation angehender Lehrkräfte und ihrer Aufmerksamkeit für das, was im beruflichen Handlungsfeld zu beachten ist. Sie als Auseinanderklaffen von „Theorie“ und „Praxis“ zu thematisieren, greift insofern zu kurz, als damit unterstellt wird, dass die entsprechende „Theorie“ explizit auf das Praxisfeld bezogen ist und es zur Überbrückung lediglich ausreichender praktischer Erfahrungen bedürfte.

Träfe dies zu, gäbe es kaum einen Grund dafür, neben den Fächern Allgemeiner Didaktik / Schulpädagogik, Pädagogischer Psychologie und Germanistik auch noch eine Fachdidaktik für die Landessprache an wissenschaftlichen Institutionen der Lehrerbil-

5 Das Konzept des Sprachausbaus (Maas 2008; 2012, Haueis 2016) schließt daran an.

dung einzurichten. Dann müsste man aber auch darauf bestehen, dass die Germanistische Linguistik sich aus ihrem Selbstverständnis darauf einstellt, in ihren theoretischen Zugriffen die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf sprachliche Lerngegenstände systematisch (und nicht nur gelegentlich) zu bedenken.

Das ist von einer traditionsreichen und institutionell fest etablierten Disziplin wie der Sprachwissenschaft mit ihren breit gefächerten Forschungsinteressen nicht ohne weiteres zu erwarten. Dies gilt insbesondere für den Beitrag der Sprachwissenschaft zur Lehrerbildung im Bereich von Primar- und Sekundarstufe I, der erst seit wenigen Jahrzehnten als Gegenstand der universitären Lehre und Forschung anerkannt ist. Insofern „fällt der Schwarze Peter“ auch hier ins Feld der Sprachdidaktik. Sie hätte also davon auszugehen, dass in ihrer Perspektive der wissenschaftliche Blick auf sprachliches Können und Wissen möglicherweise anderes an Wissensbeständen zutage fördert, als im Kanon der linguistischen Sprachbeschreibung scheinbar unverrückbar verankert ist.

Dass Lehrkräfte in ihrem praktischen Handeln nicht optimal auf das Sprachwissen zurückgreifen (können), das ihnen im Laufe des Studiums vermittelt wird, ist daher nicht nur als Problem der Studiendauer und des beschränkten Studienanteils zu betrachten. Zu bedenken ist auch, dass es ihnen ohne einsehbaren Bezug zur späteren Anwendung in den Handlungsfeldern der Schule gewissermaßen als ein auf Vorrat angelegtes „totes Wissen“ erscheint (Funke 2000). Um dies zu verhindern, bedarf es einer wechselseitigen Koordination der Perspektiven. Sie ist im Fall des Schriftspracherwerbs gelungen, weil es hier ja ganz offensichtlich nicht darum gehen kann, Kindern das Wissen der Schriftlinguistik „näher zu bringen“ (so die verräterische Umschreibung einer verfehlten Didaktik). Vielmehr kommt es hier darauf an, das Schriftwissen der Lehrkräfte so zu optimieren, dass es dabei hilft, Kindern die Praxis des Lesens und Schreibens beizubringen.

Nun gehört das meiste von dem, was Lehrkräfte über Sprachliches wissen sollten, ohnehin nicht zu dem, was als Gegenstand des Lernens im Unterricht im Sinne einer wissenschaftlichen Propädeutik zu „didaktisieren“ wäre⁶: etwa das Wahrnehmen und Evaluieren sprachlicher Leistungen; das Antizipieren sprachlicher Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben; die Berücksichtigung von Voraussetzungen und Folgen des sprachlichen Handelns im Unterricht. Aber auch bei dem, was als zu vermittelndes sprachliches Wissen als Lerngegenstand für den Unterricht vorgesehen ist, sollten angehende Lehrkräfte im Studium darauf vorbereitet werden, dass es in Schulbüchern und Handreichungen nicht selten in irreführenden oder sogar fehlerhaften Modellierungen erscheint.

Es fehlt zwar nicht an Beispielen dafür, wie Sprachdidaktiker und Linguisten sich über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen und Modellierungen von Sprache verständigen und die Perspektiven so koordinieren, dass sich daraus ein fachlicher Praxisbezug ohne Einbuße an Wissenschaftlichkeit ergibt (geradezu vorbildlich Marc Felke 2020 zum Grammatikunterricht). Insofern besteht die Krise in der Beziehung zwischen Sprachdidaktik

6 So die naive Vorstellung einer (seit fünf) Jahrzehnten kritisierten, aber weiterhin unverdrossen praktizierten „Abbilddidaktik“.

und Sprachwissenschaft nicht in einem durchgängigen wechselseitigen Ignorieren. Gleichwohl ist die gegenwärtige Situation problematisch. Denn seit mehreren Jahren hat sich in der Fachdidaktik die Tendenz verstärkt, Forschung in der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der Psychologie in der Weise zu betreiben, dass die Lerngegenstände des Unterrichts als administrative Setzungen gelten, die der theoretischen Reflexion entzogen bleiben können. Damit leistet aber der Deutschunterricht weiterhin im Schatten der öffentlichen Wahrnehmung seinen Beitrag zur sozialen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Literatur

- Anderson-Levitt, Kathryn M. (1987) Cultural knowledge for teaching first grade. An example from France. In: Spindler, George/Louise Spindler (Hrsg.) *Interpretative ethnography of education*. Hillsdale, NJ/London: Erlbaum, 171-192.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2001) *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Denkraum internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beinlich, Alexander (Hrsg., ⁵ 1969) *Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Auf der Grundlage einer offenen, operativen Didaktik*. 2 Bände, Emsdetten: Lechte.
- Belke, Eva/Gerlind Belke (2005) Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Peschel, Corinna/Tabea Becker (Hrsg.) *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 174-200.
- Bos, Wilfried/Eva Maria Lankes/Manfred Prenzel et al. (Hrsg., 2003) *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bräuer, Christoph (2016) Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil ?. In: ders. (Hrsg.) *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt/M etc.: Lang, 19-58.
- Bredel, Ursula/Irene Pieper (2015) *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: utb.
- El Mafaalani, Aladin (2020) *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Felke, Marc (2020) Schlüssel oder Peitsche? Schulgrammatik im Spagat. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 48 (2), 336-388.
- Funke, Reinold (2000) Wann ist grammatisches Wissen in Funktion? In: *Der Deutschunterricht*, 52 (4), 58-68.

- Funke, Reinold (2005) *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Giard, Luce (1984) Du latin médiéval au pluriel des langues, le tournant de la Renaissance. In: *HEL (HistoireÉpistémologieLangage)*, VI (1), 35-55.
- Haueis, Eduard (1977) Funktionalität und Dysfunktionalität des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. In: Hoppe, Otfried (Hrsg.) *Aspekte des Deutschunterrichts in der Grundschule*. Kronberg: Scriptor, 165-182.
- Haueis, Eduard (2010) Ein sprachwissenschaftlicher Bericht über die Lage der Nation. Rezension zu Maas (2008). In: Roll, Heike/Karen Schramm (Hrsg.) *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*. OBST 77, 165-174.
- Haueis, Eduard (2011) Didaktik und Linguistik: Wie die Modellierung sprachlichen Wissens und Könnens mit dem Bestehenbleiben oder dem Überwinden von Bildungsschranken zusammenhängt. In: Böhm, Manuela/Elisabeth Berner/Jürgen Erfurt (Hrsg.) *Nach dem 'linguistic turn'. Sprachwissenschaft im Wandel*. OBST 78, 129-142.
- Haueis, Eduard (2015) „Brauchtum“ im Deutschunterricht – ein brachliegendes Feld der fachdidaktischen Forschung. In Jonas, Hartmut/Marina Kreisel (Hrsg.) *Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke*. Frankfurt/M etc.: Lang, 167-181.
- Haueis, Eduard (2016) *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Duisburg: UVR.
- Herrlitz, Wolfgang (1994) Spitzen der Eisberge. Vorbemerkungen zu einer vergleichenden Analyse metonymischer Strukturen im Unterricht der Standardsprache. In: Haueis, Eduard (Hrsg.) *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen*. OBST 48, 13-51.
- Herrlitz, Wolfgang (1998) Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspitierten Forschungskonzepts. In: Giese, Heinz/Jakob Ossner (Hrsg.) *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg: Filibach, 167-190.
- Ivo, Hubert (1977) *Handlungsfeld Deutschunterricht. Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch.
- Ivo, Hubert (1994) *Muttersprache – Identität – Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ivo, Hubert (1996) Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* (1), 8-29.
- Knobloch, Clemens (2019) Ludwik Fleck und die deutsche Sprachwissenschaft. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 47 (3), 569-596.

- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V & R unipress.
- Maas, Utz (2012) *Sprachausbau*. <<http://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de>>.
- Martyn, David (2018) Muttersprache und Edition: Lachmanns Esperanto. In: *Sprache und Literatur* 47, 218-238.
- Röber, Christa (2009) *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Roth, Kersten Sven, Karen Schramm, Jürgen Spitzmüller (Hrsg., 2018) *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologie, Positionierungspraktiken* [= OBST 93].
- Vygotskij, Lev Seměnovič (1985) *Ausgewählte Schriften*, 2 Bände. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wagenschein, Martin (⁴1973) *Verstehen lehren*. Weinheim/Basel: Beltz.

MANUELA BÖHM / HEIKE ROLL

Nicht nur mehrsprachig, sondern auch mehrschriftig! Argumente für eine mehrsprachige Literalität in der Migrationsgesellschaft

Resümee

Der vorliegende Beitrag beleuchtet den Begriff Mehrschriftigkeit aus linguistischer, didaktischer und bildungspolitischer Sicht. Als übergeordnete Konzepte werden (1) Sprachausbau und (2) individuelles Sprachrepertoire als Grundlage für die systematische Unterscheidung von Mehrschriftigkeit im engeren Sinne (Alphabetisierung und Umgang mit Schriftsystemen) und Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne (sprachenübergreifende Textkompetenz) herangezogen. Es wird gezeigt, dass eine ganze Reihe von linguistisch basierten didaktischen Modellen bereitstehen, die den mehrschriftigen Sprachausbau unterstützen und es wird dafür plädiert, deren längst fällige Realisierung in Schule und Erwachsenenbildung der deutschen Migrationsgesellschaft in der Breite durchzusetzen.

This article explores the concept of multiliteracies understood as skills related to reading and writing in more than one language from a linguistic, didactic, and educational policy perspective. The focus is set on the overarching concepts of (1) Sprachausbau (language extension) and (2) Sprachrepertoire (the individual linguistic repertoire). Based on these concepts, a distinction is made between multiliteracies in a narrow sense (spelling, dealing with writing systems) and multiliteracies in a wider sense (cross-linguistic text competence). The paper shows that there is a number of relevant didactic models which may be used to support multiliteracies in schools and adult education. We argue that their implementation in a culturally pluralistic society such as the Federal Republic of Germany is long overdue.

1 Einleitung

Dass Mehrsprachigkeit der Normalfall in Gesellschaft und bei Individuen ist, gilt inzwischen als Gemeinplatz in Linguistik und Bildungs- bzw. Sprachpolitik. Das trifft auf historische Sprachverhältnisse zu, insbesondere aber auf die in globalisierten und von Diversität gekennzeichneten Gesellschaften. In diesen werden im Zuge von Migration und Mobilität und durch Kultur- und Handelskontakte, Tourismus, kulturelle und wissenschaftliche Austauschprozesse oder internationale Verflechtungen verschiedene Sprachen in verschiedenen Communities, Domänen und Konstellationen genutzt. In der Regel

wird mit ‚Mehrsprachigkeit‘ die Fähigkeit assoziiert, verschiedene Sprachen zu sprechen (und entsprechend auch zu verstehen).¹ Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur alltägliche Praktik in mündlichen, sondern auch in schriftlichen Handlungskonstellationen, die auch das Schreiben und Lesen in verschiedenen Sprachen umfassen. Diese Schreib- und Lesepraktiken stehen seit dem letzten Jahrzehnt zunehmend im Fokus der Forschung.

Schrift und Schreiben sind von Anfang an auch Themen einschlägiger OBST-Hefte², ebenso wie Sprachaneignung und Sprachpraktiken in Migrationsgesellschaften³. Erfurt/Leichsering/Streb (2018) führen unter dem Titel „Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit“ in OBST 93 diese beiden Perspektiven zusammen. Aufgegriffen wird die sprachpolitisch nach wie vor herausfordernde Frage, wie Schüler:innen ihr migrationsbedingtes sprachliches Gesamtrepertoire durch die Aneignung schriftsprachlicher Kenntnisse (sowohl im Sinne einer zwei- oder mehrsprachigen Alphabetisierung als auch einer Textfähigkeit in zwei oder mehr Sprachen) im Rahmen unterschiedlicher Schulmodelle ausbauen können.⁴ Mit Blick auf die Tatsache, dass über ein Drittel der jungen Generation mehrsprachig aufwächst, ist diese bildungspolitische Weichenstellung überfällig: 2018 hatten deutschlandweit 33,6% der Kinder in Klasse 4 einen Migrationshintergrund (Henschel et al. 2019).

Schriftsprachliche Kenntnisse in den Herkunftssprachen⁵ bewegen sich, je nach sprachbiographischen Aneignungskonstellationen und Generationenzugehörigkeit, in einem Kontinuum (Hornberger 2004). Ein Teil der neu zugewanderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen verfügt bei der Einreise über altersgemäße schriftsprachliche Kompetenzen in der Erstsprache (L1). Auf deren mental-kognitiver Basis kann der Erwerb der Zweitsprache (L2) Deutsch besonders dann in kurzer Zeit aufbauen, wenn, bspw. durch Sprachvergleich, die L1 systematisch aktiviert wird (vgl. u. a. Gießhaber 2010).⁶ Personen mit geringen literalen Erfahrungen müssen dagegen häufig den Prozess der Erstalphabetisierung in der L2 Deutsch vollziehen, Angebote für eine bilinguale Alphabetisierung sind rar. Die mehrsprachigen Praktiken bei Personen, die in zweiter oder dritter Generation in

1 Das zeigt auch der Titel des Themenschwerpunkts Mehrsprachigkeit im Magazin des Goethe-Instituts: *Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen* (vgl. Gogolin/Lüdi 2015).

2 Vgl. die Hefte 56, 66, 67, 73.

3 Vgl. die Hefte 22, 34, 75, 77, 93, 94, 98.

4 In jüngerer Zeit sind einige Untersuchungen erschienen, die schriftsprachliche Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen untersuchen, wie Usanova (2019), Uluçam-Wegmann et al. (2019), Wenk et al. (2016), Böhm (2015), Rosenberg/Schroeder (2016). Eine frühe Arbeit ist die wegweisende Studie von Berkemeier (1997).

5 Wir verwenden hier im Wissen um den kritischen Diskurs den Begriff Herkunftssprache. Dieser hat den Begriff der Muttersprache im bildungspolitischen Diskurs weitgehend abgelöst, wird aber aufgrund seiner exkludierenden Semantik nachvollziehbar kritisiert (u. a. Küppers/Schroeder 2017). Zugleich – und das begründet unsere Verwendung – bringt er die Spezifik der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zum Ausdruck, wie sie in der internationalen Heritage Language Forschung für unterschiedliche Sprachen und Konstellationen belegt ist (Mehlhorn/Brehmer 2018, Polinsky 2018).

6 Diese Zusammenhänge werden (v. a. seitens der Sprachzentren) auch in der Hochschule für das wissenschaftliche Schreiben erkannt (z. B. Huemer/Lejot/Deroey 2019).

Deutschland aufwachsen, sind vorrangig mündlich geprägt und auf den privaten sozialen Raum beschränkt. Deutsch ist in der Regel die dominante Sprache, Sprachwechsel und Sprachmischung sind aber Teil einer vielfältigen, hybriden Kommunikation in Familien und unter Peers. Dass Formen intergenerationaler familiärer und peerbezogener textueller Literalisierung in der Herkunftssprache (wie über das Vorlesen und Bereden von Büchern, durch Liedtexte u. a.) praktiziert werden und eine wichtige schriftsprachliche Ressource darstellen, gilt als belegt (u. a. Rehbein 2016). Die Ausprägung einer mehrsprachigen „family literacy“ ist einerseits sozioökonomisch bedingt, deren Fehlen ist aber auch Folge eben jener jahrzehntelangen Ausblendung der Mehrschriftigkeit, die Maas (2010b) als „blinden Fleck“ bezeichnet hat. Institutioneller Zugang zur Schrift ist in den Herkunftssprachen nur dann möglich, wenn, was bislang nur an wenigen Grundschulen der Fall ist, Angebote für eine mehrsprachige Alphabetisierung bestehen (u. a. die Programme KOALA oder Rucksack) oder in der Primar- und Sekundarstufe herkunftssprachlicher Unterricht besucht werden kann, sei es als schulisches oder außerschulisches Angebot (z. B. Gießhaber/Kalkavan 2012, Reich 2016). Weitere Optionen bieten bilinguale Unterrichtsmodelle und -projekte, wie z. B. die sogenannte „Two-Way-Immersion“, im Deutschen als reziproke Immersion bezeichnet (vgl. Erfurt/Weirich/Caporal-Ebersold 2018, Erfurt/Leichsering/Streb 2018).

Entsprechend ist die Forderung nach schreib- und lesedidaktischen Konzepten in den Sprachen der Migrationsgesellschaft wahrlich nicht neu. Erinnerung sei an das „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV 1985), das im Zusammenschluss unterschiedlicher Akteure (Elternverbände, Schule, Hochschule) entwickelt wurde. Die Autorinnen und Autoren setzten sich für eine „bilinguale Erziehung“ ein, die komplexe schriftsprachliche Fähigkeiten vom ersten bis zum zehnten Schuljahr durch einen „unterrichtlich forcierten Sprachaufbau“ der Herkunftssprachen fördert. (Rehbein 1985, 248; erweitert in Rehbein 2012). Als ein Vorbild diente das sog. „Krefelder Modell“, das seit 1975 zunächst an Grundschulen, dann erweitert auf die Sekundarstufe erstmals systematisch eine mehrsprachige Erziehung (zunächst für Türkisch und Griechisch) umsetzte und Ausgangspunkt für die in Nordrhein-Westfalen bis heute im bundesweiten Vergleich weit ausgebauten Struktur an herkunftssprachlichem Unterricht war (vgl. zum Krefelder Modell jüngst Rehbein 2021).⁷

Maas, Mehlem und Schroeder beobachteten bereits 2004, dass neben den gesprochen-sprachlichen auch schriftkulturelle Variationen in den Migrationssprachen entstehen, die sich von den jeweiligen Standardsprachen unterscheiden, beispielsweise in der Behördenkommunikation oder in den (sozialen) Medien. Sie sprechen von einer „schriftkulturellen Unterschichtung nationalsprachlich ausgerichteter Verhältnisse“ (2004, 143). Weiterhin verweisen sie darauf, dass Sprachen ohne schriftsprachliche Tradition wie Zaza, Kurdisch oder Berber ein vermehrtes migrationslinguistisches Interesse erfahren (u. a. durch die

⁷ Cantone (2020) ordnet die Sprachenpolitik in NRW in einen europäischen Kontext ein.

Entwicklung von Grammatiken), das dann auch in die Herkunftsländer zurückwirkt (2004, 142).

Es ist offensichtlich: Das Thema Mehrschriftigkeit rührt an substanzielle (und nicht nur bildungspolitische) Fragen. Der Zugang zu Schrift, Schriftlichkeit und Schreiben erfolgt i. d. R. institutionell verankert. Insofern impliziert die Forderung nach Mehrschriftigkeit die Frage, ob die Migrationsgesellschaft bereit ist, Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, auch den Zugang zum Schreiben in ihrer Erstsprache zu eröffnen. Damit verbunden ist die erneute und nachdrückliche Aktualisierung der Forderung an die mit der Aneignung von Schriftlichkeit befassten Bildungsinstitutionen, bereits vorliegende Modelle umzusetzen, breitflächig zu evaluieren und dann regelhaft zu implementieren. Das Zeitfenster für derartige Transformationsprozesse scheint zu Beginn dieses Jahrzehnts günstig: Befunde zu Mehrsprachigkeit als Bildungsressource liegen vor (im Überblick Gogolin et al. 2020) und die Lehrkräftebildung implementiert regelhaft mehrsprachigkeitsorientierte Elemente. Heranziehen lässt sich auch die UNESCO Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, die das Argument der Nachhaltigkeit sprachenpolitisch stark macht:

The Education 2030 Framework for Action calls for the provision of context-related bilingual and intercultural literacy programmes as an effective way of achieving target 4.6. (Universal literacy and numeracy). (UNESCO 2016)

Mehrsprachigkeit im Sinne einer mehrsprachigen Literalität zu perspektivieren, ist also das Anliegen dieses Textes. Mit Blick auf die Aneignung von Schrift(sprache)⁸ und das Wissen um die mehrschriftigen Repertoires der Lernenden, die im Spannungsverhältnis zu einsprachigen Bildungsinstitutionen stehen, stellen sich Fragen nach Ausbauprozessen von Mehrschriftigkeit und didaktischen Überlegungen zu ihrer Unterstützung. Was heißt es – für Sprachbenutzer:innen, aber auch für die Bildungsinstitutionen, in denen Sprachkompetenzen auf- und ausgebaut werden – jenseits des Fremdsprachenunterrichts mehrere Sprachen nicht nur in Mündlichkeit, sondern auch in Schriftlichkeit im Repertoire verfügbar zu machen? Welcher Stellenwert soll der Mehrschriftigkeit in unserer gleichermaßen von Migration *und* Schriftkultur gekennzeichneten Gesellschaft zukommen? Diese Fragen werfen Kontroversen auf, rütteln sie doch an grundlegenden Präsuppositionen einer konsolidierten Einsprachigkeit im „Horizont des Projektes Nation“, wie Ehlich (2021b, 259) formuliert. Deren standardsprachliches Bollwerk, um es zugespitzt zu formulieren, ist die durch Orthographie normierte Schrift.

Im Folgenden sollen Begriffe und Konzepte rund um Mehrschriftigkeit ausgeleuchtet werden. Wir stellen uns der Herausforderung, unterschiedliche theoretische Perspektiven und Positionen herauszuarbeiten und Begriffe abzugleichen, dies auch mit Blick auf den theoretisch durchaus diversen Diskurs in den OBST-Heften der vergangenen Jahrzehnte.

8 Das erforderliche Basiswissen für Lehrende an Grundschulen bietet unlängst Ehlich (2021a).

Lücken und Unschärfen bleiben, aber wir wollen versuchen, grundlegenden Gemeinsamkeiten, vor allem im Rückgriff auf die zentralen Konzepte *Sprachausbau* und *sprachliches Repertoire*, nachzugehen. Dabei wird sich zeigen, dass es nicht an theoretischen Modellierungen fehlt, welcher Weg von der Mehrsprachigkeit hin zur Mehrschriftigkeit führt. Sprachausbau und Sprachrepertoire sind dabei jene Begriffe, die im bildungspolitischen Diskurs zu verankern sind, um mehrsprachige Literalität tatsächlich in Bewegung zu bringen.

2 Was ist Mehrschriftigkeit?

Bevor wir uns der Frage zuwenden, was mit Mehrschriftigkeit gemeint ist, müssen zunächst die hier verfolgten Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit geklärt werden.

Die mit der pragmatischen Wende der 1960er und 1970er Jahre einhergehende Perspektivierung von Sprache als einem im Wesentlichen sozialen, d. h. durch soziale Erfahrung konstituierten Handlungs- und Interaktionszusammenhang, hatte auch einige Konsequenzen für ein differenzierteres Verständnis von Schrift und Schreiben. Hier sollen zwei theoriebildende Positionen in ihren jeweils unterschiedlichen Konzeptionierungen vorgestellt werden, die auch eine weitergehende analytische Unterscheidung von Schrift, Schriftlichkeit und Text nach sich ziehen, was theoretische und didaktische Konsequenzen hat.

Mit der Funktionalen Pragmatik wurde eine handlungstheoretisch basierte Sprachtheorie entfaltet, die die Systematik sprachlicher Mittel und Zwecke in ihrer gesellschaftlich-historischen Grundlegung in den Blick nimmt (Redder 2008). Diese ist mit dem als generisch angenommenen Primat mündlicher Kommunikation verbunden; auch für die Untersuchung schriftlicher Texte liefern die an mündlicher Praxis erarbeiteten Konzepte den Maßstab für Modellierung und Theoriebildung. Handlungstheoretisch zentral ist die systematische Unterscheidung von, abstrakt gesprochen, Sprecher und Hörer. Vertextung wird als kommunikative Lösungsform im Falle einer (örtlichen oder zeitlichen) Dissoziierung der interaktiven, d. h. Sprecher und Hörer inkludierenden, Sprechsituation verstanden. Im Unterschied zum Diskurs sind die Interagierenden bei textuellem Handeln nicht kopräsent in Zeit und Raum, vielmehr ermöglicht der Text eine Überlieferung über die „zerdehnte Sprechsituation“ hinweg (Ehlich 1983). Schrift wird dafür historisch-gesellschaftlich nicht als Voraussetzung gesehen, orale Formen wie Epen, Märchen oder – in jüngster Zeit – asynchrone, medial übermittelte Sprachnachrichten können, je nach Zweck, ebenfalls durch Textualität gekennzeichnet sein. Diese Situationsentbindung hat eine grundlegende Strukturveränderung der sprachlichen Mittel zur Folge, insbesondere dann, wenn eine Verdinglichung des Textes durch die Schrift erfolgt: Der Adressat muss auch ohne weitere Erläuterungen den Text, genauer die propositionalen Strukturen und komplexen Illokutionen, verstehen können. Die Orientierung an der Perspektive des Adressaten und die Herstellung einer kohärenten, nachvollziehbaren Textstruktur erfordern entwickelte kognitiv-mentale Fähigkeiten auf Seiten des

Schreibenden. Sie lassen sich, wie Becker-Mrotzek et al. (2015) in einem interdisziplinären schreibdidaktisch-psychologischen Setting zeigen konnten, als zentrale Teilkomponenten von Schreibkompetenz modellieren, die, und das ist für die Anbahnung von Mehrschriftigkeit relevant, sprachenübergreifend wirksam sind. Umgekehrt muss der Adressat in der Lage sein, ein mentales Modell aus dem Gelesenen herzustellen. Lesen und Schreiben gehören somit als kommunikative Handlungseinheit zusammen.

Die Entschleunigung des Denkens durch das Schreiben birgt ein hohes epistemisches Potential. Dadurch können wissensbezogene sprachliche Handlungen quasi als Denkinstrumente für abstrahierende Prozesse dienen. Das gilt beispielsweise für solche sprachlichen Handlungen, die eine illokutive Bearbeitung von Inhalten initiieren und ausbauen wie etwa ein einfaches Beschreiben, Erklären und Instruieren oder, auf einer komplexeren Stufe, ein Begründen, Reformulieren und Erläutern. Diese sprachlichen Handlungen konstituieren ein verzweigtes, gesellschaftlich ausgearbeitetes Reservoir an Textsorten, die kommunikative Absichten und wissensverarbeitende Zwecke funktional mit sprachlichen Ausdrücken verknüpfen. Explizites Textsortenwissen bietet daher ein hohes Lernpotenzial und kann, mit je unterschiedlichen theoretischen Akzentuierungen, als ein Schlüsselkonzept für eine funktional angelegte, sprachenübergreifende Schreib- und Lesedidaktik gelten, was im Folgenden mit Blick auf Mehrschriftigkeit noch genauer auszuführen ist (vgl. im Überblick Roll et al. 2019, Schmölzer-Eibinger/Thürmann 2015, Rose/Martin 2012).

Parallel dazu etabliert sich seit ca. 40 Jahren eine im weitesten Sinne als Schriftlinguistik zu bezeichnende Richtung, die den Anspruch einer eigens auf die Spezifik von Schrift und Schreiben abgestellten Deskription, Methodologie und Theoriebildung einzulösen versucht und sich seit ca. 20 Jahren auch zunehmend für mehrsprachige schriftliche Praktiken öffnet. Deren konsistente Konzeptionalisierung innerhalb der Schriftlinguistik steht aber noch aus. Schriftlinguistisch perspektivierte Ansätze zur Analyse und Theorie von Mehrschriftigkeit sind meist in den Einzelphilologien und in schrifttheoretischen, -typologischen oder auch schrifthistorischen Arbeiten zu finden. Gemeinsam ist den hier etwas freihändig unter dem Begriff Schriftlinguistik subsumierten Ansätzen, dass sie Schrift und Schreiben, um es mit Feilke (2011) auszudrücken, hinsichtlich Struktur, Kultur und Handlung als grundsätzlich different zu Sprechsprache und Sprechen auffassen. Mit Kultur wird auf alle diejenigen Aspekte verwiesen, die zur Teilhabe an in schriftkulturellen Gesellschaften etablierten Einstellungen, Fähigkeiten, gesellschaftlichen Rollen und Institutionen notwendig sind. Maas' Theorie des Sprachausbaus nimmt die Schriftkultur, die aus seiner Sicht entscheidende Schwelle, zum Ausgangspunkt (Maas 2016).⁹ Er setzt mit den Kunsttermini *orat* und *litterat* (Maas 2010a) auf sprachstruktureller Ebene zwei unterschiedliche Begriffe an, die beim Auf- und Ausbau von Registern entscheidend sind.

⁹ Bezogen auf die Entwicklungsgeschichte sprachlichen Handelns besteht in dieser qualitativen Einschätzung zur funktional-pragmatischen Ausrichtung kein Dissens, wie etwa in der Bestimmung der systematischen Strukturunterschiede und prozeduralen Distinktionen durch Ehlich (1994) deutlich wird.

Literate und orate Äußerungen unterscheiden sich dabei sprachstrukturell und funktional voneinander. Der Handlungsaspekt verweist darauf, dass die in kommunikativer, semiotischer und temporaler Hinsicht unterschiedlichen Bedingungen unterliegenden Tätigkeiten des Sprechens und Schreibens auch prozedural und kognitiv verschieden sind und damit spezifisches Handlungsbewusstsein und unterschiedliche Problemlöse-Verfahren erfordern (Feilke 2011, 9). Bei Fragen nach der Aneignung und dem Erwerb literaler Kompetenzen, also dem, was meist als Schriftspracherwerb bezeichnet wird, treffen diese drei Aspekte Struktur, Kultur und Handlung zusammen – unabhängig davon, ob der Erwerb in einer oder in mehreren Sprachen stattfindet.

Maas hat den Begriff Mehrschriftigkeit in der deutschen Debatte stark gemacht und mit Mehlem im Zusammenhang ihrer Erforschung der Schriftlichkeit marokkanischer Kinder in Deutschland konzeptionell und theoretisch entfaltet (Maas/Mehlem 2003, Maas/Mehlem/Schroeder 2004). Dem voraus gingen jedoch Impulse vor allem aus dem angelsächsisch-transatlantischen Raum, die auch den Diskurs hierzulande stark prägten: Etwa die New Literacy Studies, die Literalität nicht als eine anzueignende Technik perspektivieren, sondern als soziale Praktik, die durch Transkulturalität, Mehrsprachigkeit und Multimodalität nachhaltig beeinflusst und hegemonial strukturiert ist.

Auch Hornbergers (1990; 2004) „Continua of Biliteracy“ als Versuch, Mehrschriftigkeit als komplexes mehrdimensionales und multifaktoriell bestimmtes Gefüge zu modellieren, hat dem Diskurs wichtige Impulse verliehen. Hornberger legt ihrem Modell einen sehr weiten Begriff von Schreiben und Schrift im mehrsprachigen Kontext zugrunde: „any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing“ (Hornberger 1990, 21). Das impliziert sowohl produktive (Schreiben) als auch rezeptive (Lesen) sowie im weitesten Sinne kulturell-kognitive Praktiken im Umgang mit Schrift und entspricht in dieser Breite am ehesten dem, was unter mehrsprachiger Literalität (Roll et al. 2019) oder „literacies in contact“ (Weth/Böhm/Bunčić 2020) zu fassen ist.

Im deutschsprachigen Diskurs hat sich für das Schreiben in mehreren Sprachen noch keine einheitliche Terminologie durchgesetzt. In der Traditionslinie von Maas (2008) bezeichnet der Begriff Mehrschriftigkeit Praktiken im Bereich der Schriftlichkeit, bei denen Ressourcen und Register verschiedener Sprachen zum Einsatz kommen, wie etwa beim Schreiben von / in mehreren Sprachen oder Schriftsystemen. Zeitgleich firmieren im deutschsprachigen Diskurs Begriffe, die jeweils andere Akzentuierungen vornehmen: Neben Mehrschriftigkeit trifft man auch auf Biliteralität (Böhmer 2015) oder Mehrschriftlichkeit (Woerfel et al. 2014, Riehl 2018, Gürsoy/Roll 2018).

Die genannten Begriffe lassen sich in zwei systematische Dimensionen unterscheiden, einerseits Schrift und Schreiben, andererseits Textualität: (1) *Mehrschriftigkeit im engeren Sinne* meint das Praktizieren verschiedener Schrift(typ)en und Schriftsysteme und damit auch das graphematische Handling unterschiedlicher Zeichensysteme. Dies kann mit oder ohne mehrsprachige Alphabetisierung erfolgen. Ein Beispiel für Mehrschriftigkeit im engeren Sinne ohne mehrsprachige Alphabetisierung findet sich bei Schreiber:innen,

die ihre Erstsprache verschriften, ohne in dieser alphabetisiert zu sein (Riehl 2018, 211 ff.). Bei diesem Falle ungesteuerten Schrifterwerbs zeigt sich, dass die Schreiber:innen Transfer- und Problemlösungswege suchen, indem sie Muster von der Sprache, in der sie alphabetisiert wurden, auf ihre Erstsprache übertragen (Maas/Mehlem 2003).

Davon zu unterscheiden ist (2) *Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne* als mehrsprachige Textkompetenz, also die Fähigkeit zu kommunikativ bewusster, systematischer und von der situativen Einbettung weitgehend unabhängiger Verwendung von Schriftsprache. *Mehrschriftigkeit im engeren Sinne* steht besonders bei sukzessiver oder simultaner Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch im Fokus. Im letzten Jahrzehnt ist vor allem im Bereich der Alphabetisierung für erwachsene Neuzugewanderte in konzeptioneller und curricularer Hinsicht sehr viel entwickelt worden. Dadurch können die Curricula besser auf die Lernvoraussetzungen derjenigen erwachsenen Zugewanderten zugeschnitten werden, die eher literalitätsfern sind oder wenig habitualisierte Literalitätspraktiken sowie Erfahrungen mit institutionell verankertem Lernen mitbringen (Lemke-Ghafir et al. 2021, 3).

3 Mehrschriftiger Ausbau des Sprachrepertoires

In den letzten beiden Jahrzehnten hat sich in der soziolinguistisch ausgerichteten Mehrsprachigkeitsforschung unter Einfluss konstruktivistischer Ansätze und ethnolinguistischer Methodologie ein akteurszentrierter Blick etabliert, der das Handeln Mehrsprachiger nicht mehr aus den Prämissen variablenabhängiger Domänen ableitet, sondern den Einsatz von Sprache(n) und Varietät(en) als ein in konkreter Interaktion und mit Wissen um die soziale Signifikanz erzeugtes, situationsbezogenes Ereignis auffasst. Damit verbunden ist ein prinzipieller Perspektivenwechsel. Während die formal-strukturalistisch geprägte Auffassung von Mehrsprachigkeit, wie es Androutsopoulos (2017a, 196; 199) formuliert, „auf recht abstrakter Ebene typologisiert“ und „weniger ein In- und Miteinander als ein Nebeneinander von Sprachen“ suggeriert, perspektivieren neuere soziolinguistische Ansätze Mehrsprachigkeit aus Sicht der Handelnden und ihrer kommunikativen Praktiken. Sozusagen aus der ‚Froschperspektive‘ gesehen, erscheint Sprache nicht mehr als etwas, das einfach vorhanden ist „und von Sprechern bloß zum ‘Gebrauch’ gebracht werden muss“, wie Androutsopoulos schreibt, sondern als „fortwährend entwickelte, permanent in der Entstehung begriffene Ressource der interaktionalen Sinnbildung“ (Androutsopoulos 2017a, 199).

In dieser Perspektivierung von Mehrsprachigkeit spielen die Konzepte *Sprachrepertoire* und *Ressource* eine zentrale Rolle.¹⁰ Mit ihren Arbeiten zu Spracherleben und Sprachbiographien hat Busch (2012) das auf Gumperz (1962) zurückgehende, von Lüdi (2006) auf Mehrsprachigkeit erweiterte Konzept des Sprachrepertoires aufgegriffen. Sie fasst darunter die „Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft

10 Vgl. hierzu auch OBST 93.

zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln“ (Busch 2013, 21). Das Sprachrepertoire Mehrsprachiger ist insofern zweidimensional strukturiert, als es sprachliche Mittel umfasst, die zugleich einzelsprachlich als auch sprachenübergreifend verankert sind. Das Festhalten an der Kategorie der Einzelsprache ist, so argumentiert Redder (2018), sprachtheoretisch eine Voraussetzung dafür, die Vielfalt und den Reichtum der je unterschiedlichen Ausdrucksformen und Funktionen im Gebrauch mehrerer Sprachen sozialhistorisch zu rekonstruieren und sodann didaktisch nutzbar zu machen.

Mehrsprachiges Handeln ist ein sprachliches Handeln auf erweiterter gesellschaftlicher Stufe, indem das in verschiedenen Einzelsprachen niedergelegte Wissen handlungspraktisch wirksam gemacht wird, und zwar in kommunitärer, teleologischer und gnoseologischer Funktionsdimension. (Redder 2018, 32)

In unmittelbarem Zusammenhang damit steht der Begriff der Ressource. In ihrer sprachlichen Praktik greifen Mehrsprachige auf jene Komponenten ihres Repertoires zurück, die im jeweiligen kommunikativen Kontext interaktional bedeutsam sind; sie nutzen sie als Ressource, um ein kommunikatives Ziel zu verfolgen und erweitern somit ihren Handlungsspielraum. Der inzwischen recht prominent gewordene Translanguaging-Ansatz analysiert mehrsprachige Praktiken vor allem hinsichtlich ihres Sprachen, Modalitäten und Medialitäten übergreifenden Charakters und erarbeitet als auf Lehrende und Lernende zielendes pädagogisches Konzept Strategien zur Nutzung möglichst großer Teile des Repertoires¹¹ (Otheguy/García/Reid 2015, García/Wei 2014). Der Ressourcenbegriff schließt also ausdrücklich alle Modalitäten semiotischer Ausdrucksmittel ein und ist nicht auf Mündlichkeit beschränkt (Androutsopoulos 2017b, 56). Rehbein und Çelikkol (2018) prägen den Begriff Multilanguaging und akzentuieren damit in einem handlungsanalytischen Zugriff das Potenzial des mehrsprachigen Repertoires für die sprachübergreifende Entwicklung mental-kognitiver Fähigkeiten, die für den Wissensaufbau und -ausbau genutzt werden können. Es ist das Wechselverhältnis einzelsprachlicher Formen und Funktionen, so zeigen Analysen deutsch-türkischer Kommunikation in mathematischen Fördergruppen, das die Öffnung des Potenzials antreibt (Rehbein/Çelikkol 2018, 60ff.).

Auf Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit gewendet seien hier zumindest drei Aspekte genannt, die auf die Frage, wie der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit verläuft, Antworten bereithalten:

- (1) Das Repertoire Mehrsprachiger ist individuell und dynamisch und besteht aus sprachstrukturellen, pragmatischen und diskursiven kommunikativen Mitteln. Diese sind in der Regel asymmetrisch verteilt auf verschiedene Sprachen, Varietäten, Stile, Codes, in jeweils unterschiedlichen Ausbaugraden verfügbar und ergänzen sich gegenseitig.
- (2) Mehrschriftig zu werden bedeutet in diesem Sinne, das Repertoire zu erweitern, auszudifferenzieren und zu optimieren, um sich in schriftlich basierten Kommunikations-

11 Zu einer Kritik siehe Redder (2018).

und Lernsituationen mitteilen oder daran verstehend partizipieren zu können. Konzeptionell wird dies in (nicht nur, aber v. a.) soziokulturell basierten linguistischen Arbeiten als Ausbauprozess gefasst, und zwar als Umgestaltung des Repertoires durch Aneignung von schriftsystematischen und literaten/literalen Strukturen und der konzeptuellen Seite der Schriftsprache, was wiederum andere und mehr sprachliche Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten bedeutet. Der auf Kloss¹² zurückgehende und um die ontogenetische Dimension erweiterte Begriff des Sprachausbaus impliziert, dass schon etwas da ist, das als Ressource genutzt und weiter entfaltet werden kann. Einzelsprachliche Mittel verschiedener Register wie auch verschiedener Sprachen bilden gemeinsam die Basis für den Ausbau mehrsprachiger Literalität.

- (3) Die Handlungsoptionen und Wahlmöglichkeiten in Richtung Schrift und Schriftlichkeit in mehreren Sprachen eröffnen sich aber nur dann, wenn bereits verfügbare Ressourcen identifiziert, Ausbauangebote unterbreitet und Gelegenheiten geschaffen werden, dass neu angeeignete Praktiken in sprachliche Handlungen eingebettet werden und Lernende Strategien für den Sprachausbau entwickeln. Wenn der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit gelingen soll, dann braucht es, wie Haueis (mit Verweis auf Maas) schreibt, „fachdidaktisch fundierte Anstrengungen“, um „Zugang zu Ressourcen zu gewinnen, die nicht offen zutage liegen“ (2018, 79).

Studien, die im Sinne von (1) und (2) aus akteurszentrierter Sicht mehrsprachige Praktiken untersuchen, konzentrierten sich zunächst v. a. auf Mündlichkeit. In den letzten Jahren ist ein steigendes Interesse an Fragestellungen zu bemerken, die auch den Sprachausbau hin zur Mehrschriftigkeit als Teil des Repertoires in den Blick nehmen.¹³ Eine Studie, der es gelingt, Ausbauprozesse mehrsprachiger Repertoires in nuce nachvollziehbar und damit genuin sprachwissenschaftliche Forschung anschlussfähig an die schulische Praxis – im Sinne von (3) – zu machen, ist die von Streb (2016). In einer Langzeitstudie analysiert sie über vier Jahre hinweg auf der Makroebene die Sprachpraktiken der Lehrenden im bilingualen (in diesem Falle reziprok immersiven) Unterricht einer Grundschule mit einem deutsch-italienischsprachigen Zweig. Auf der Mikroebene beleuchtet sie die Entwicklung der Repertoires der Grundschüler:innen mit italienischer und deutscher Herkunftssprache.¹⁴ Mit ethnolinguistischen Methoden, konstruktionsgrammatischer Modellierung der Aneignungsprozesse und angereichert durch Sprachstandserhebungen wird herausgear-

12 Es muss erwähnt werden, dass Kloss sein Sprachausbau-Konzept in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt hat.

13 Hier sind stellvertretend und nicht exhaustiv Arbeiten zu nennen, die dem deutschsprachigen Diskurs wichtige Impulse gaben: Berkemeier 1997, Böhmer 2015, Erfurt 2017, Koçbaş/Schroeder/Şimşek 2021, Mehlem 2007, Maas 2008; 2016, Maas/Mehlem 2003, Schroeder/Rosenberg 2016, Streb 2016, Schroeder 2021, Usanova/Schnor 2021, Weth 2015.

14 Zur sprach- und berufsbiographischen Dimension der Umstrukturierung sprachlicher Repertoires weniger im Zusammenhang mit schulischem Lernen, sondern im Kontext sprachpolitischer Veränderungen, vgl. die Studie zur Republik Moldau von Weirich (2018).

beitet, wie die mit sehr heterogenen Repertoires ausgestatteten Fokuskindern Strategien für den Ausbau der beiden Sprachen entwickeln, die wiederum Einblick in die Ressourcennutzung der Kinder gewähren. Der Gewinn dieser Studie liegt in der doppelten Analyse. Zum einen werden die Ausbauangebote bzw. explizit gemachten Transferpotenziale seitens der Lehrer:innen beleuchtet. Zum anderen werden die Ausbaustراتيجien der Schüler:innen in den Blick genommen und herausgearbeitet, wie sprachspezifische wie auch sprachübergreifende Strukturen und außerschulische Erfahrungen mit Literalität als Ressourcen genutzt werden. Studien wie diese eröffnen uns einen Blick auf die Dynamik und Mehrdimensionalität von Aneignungsprozessen, die in ihrer Komplexität sonst kaum zugänglich sind. Gerade in dieser Hinsicht sind sie wertvoll für die schulische Praxis, weil sich daraus konzeptionelle Überlegungen ableiten lassen, wie es Lernenden und Lehrenden gelingt, tatsächlich ressourcenorientiert zu arbeiten.

Ein Weg des Sprachausbaus hin zu mehrsprachiger Literalität führt zweifelsohne, wie oben dargestellt, über den bilingualen oder herkunftssprachlichen Unterricht. Unbefriedigend, ja irritierend ist die Tatsache, dass Konzepte, die den Sprachausbau hin zur Literalität unter Einbezug des gesamten Sprachrepertoires unterstützen, für den Grundschulbereich, die weiterführenden Schulen und den Erwachsenenbereich vorliegen, in der Praxis in Deutschland jedoch kaum oder nur wenig Anwendung finden.¹⁵

4 Mehrsprachige Literalität in der Schule sprach- und fächerübergreifend anbahnen

Schrift- und Textkompetenzen, also, wie oben dargelegt, Mehrschriftigkeit im engeren und im weiteren Sinne, schöpfen aus allen sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Dass textuelle Teilkompetenzen des Schreibens und Lesens sprachenübergreifend organisiert und somit in mehreren Sprachen nutzbar sind, ist empirisch für unterschiedliche Sprachkonstellationen belegt (im Überblick Gürsoy/Roll 2018, Marx/Steinhoff 2021). Hinzu kommt, und das ist für einen ganzheitlichen Lernprozess von großer Bedeutung, dass die Anerkennung, Wertschätzung und eben Nutzung von Mehrsprachigkeit das Selbstkonzept mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher nachhaltig stärken kann. Mit Blick auf sprachlich heterogene Klassen heißt das: Je differenzierter die Kenntnisse in den beteiligten Sprachen sind, desto intensiver können sie als Ressource für die Verarbeitung

¹⁵ Hier sollen für die einzelnen Erwerbsalter lediglich einige Konzepte stellvertretend genannt werden. Für zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht vgl. KOALA (Ayten 2016), im Erwachsenenalter vgl. die Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz (Marschke/Al-Khafaghi 2021). Für Unterstützung der sprachübergreifenden Koordination vgl. die deutsch-italienische Gesamtschule „Leonardo da Vinci“ in Wolfsburg (Sandfuchs et al. 2013). Für mehrsprachiges Lesen vgl. das auf Translanguaging aufbauende mehrsprachige reziproke Lesen (Gantefort/Oroquieta 2015). Für Konzepte zur Entwicklung mehrsprachlicher Handlungsfähigkeiten vgl. die individualisierte Sachtextzusammenfassung (Berkemeier 2018). Für das Erkennen von Form-Funktion-Relationen vgl. das Werkzeug der Satzleiste (Berkemeier/Wieland 2017).

von Wissen und das fachliche Lernen eingesetzt werden, aber auch – dieser Aspekt kann hier nicht vertieft werden – für identitätsrelevante, emotionale und persönlichkeitsbildende Prozesse. Wie lässt sich nun eine mehrsprachige Förderung und Vernetzung von Textkompetenzen (also Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne) in der nach wie vor nach Schulformen segregierten Fächerschule realisieren?

Eine mögliche Strategie der Koordination ist die systematische Planung von gemeinsamen, sprachen- und fächerübergreifenden Vorgehensweisen beim Lehren und Lernen anhand von Textsorten und wissensbezogenen sprachlichen Handlungen (wie Beschreiben, Erklären oder Begründen), die curricular von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II angelegt werden (Ehlich et al. 2012). Die bereits im o. g. „Memorandum für den muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV 1985) eingeforderte Koordinierung von herkunftssprachlichem Unterricht und Regelunterricht kann durch das Lesen und Schreiben von vergleichbaren Sach- und Gebrauchstexten oder durch die sprach- und kulturkontrastive Erarbeitung literarischer Texte erfolgen. Gerade die Auseinandersetzung mit Sachtexten weist ein hohes didaktisches Potenzial auf, da sprachpsychologische Prozesse zur Realisierung literaler Kompetenzen gefördert werden, insbesondere Verallgemeinerung, Perspektivenwechsel, Abstraktion und Systematisierung (Redder 2013, 125). Die damit verbundenen Ausdrucksmittel wie Konnektiva, Passiv oder Passiversatzformen oder Konjunktiv lassen sich nur bedingt als „bildungssprachliche“ Liste abbilden, vielmehr sind aus den Zwecken der jeweiligen Äußerung abzuleiten.

Beim Beschreiben soll beispielsweise ein Adressat so orientiert werden, dass er oder sie die Merkmale eines Gegenstandes möglichst präzise und strukturiert erfassen kann. Diese Kernfunktion differenziert sich fachspezifisch in unterschiedlichen Textsorten aus, etwa als Bildbeschreibung in der Kunst, Beschreibung eines Schaubilds in Politik, einer Durchführungsbeschreibung im Versuchsprotokoll oder einer Personenbeschreibung im Deutsch- oder Herkunftssprachenunterricht. Notwendige textuelle Strukturen sowie die erforderlichen sprachlichen Mittel lassen sich als Schnittstellen für ein fächer- und sprachenübergreifendes Lernen identifizieren.

Befunde aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt SchriFT (Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des Türkischen)¹⁶ stützen bereits vorliegende Ergebnisse,¹⁷ dass interlinguale Zusammenhänge zwischen textuellen Strukturen im Deutschen und im Türkischen vorliegen. Im Herkunftssprachenunterricht wurde eine textsortenbasierte Schreibförderung an 6 Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen in den siebten und achten Jahrgangsstufen durchgeführt (n=227). Entwickelt wurde ein handlungsorientiertes Schreibarrangement zu instruierenden Texten (Bauanleitung, Spiel-

16 Das interdisziplinäre Projekt wurde von 2014-2020 durch das BMBF im Rahmen des Forschungsprogramms „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ an den Universitäten Duisburg-Essen und Bochum gefördert, beteiligt waren die Fächer DaZ/DAF, Turkistik, Geschichte, Politik, Technik und Physik (Roll et al. 2019).

17 Vgl. zu einem Forschungsüberblick Akin/Uluçam-Wegmann (2022).

anleitung), da diese die Fähigkeiten Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung erfordern (s. o.). Die qualitative Analyse zeigte, dass ein differentieller Lernzuwachs bei sprachpsychologisch relevanten Kategorien (wie der präzisen Beschreibung der Bilder, der Markierung des Agens oder der Unpersönlichkeit sowie der Textrahmung) entsteht (Akin/Uluçam-Wegmann 2022, 221). Dies spricht dafür, dass eine fächerübergreifende, explizite und koordinierte Förderung textueller Kenntnisse eine mehrsprachige Literalität auszubauen hilft. Und dies gilt nicht nur auf Seiten der Schüler:innen, sondern auch auf Seiten der – mit Blick auf den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), aber zunehmend auch anderer Fächer – ebenfalls mehrsprachigen Lehrkräfte. Ein solches Vorgehen entfaltet also in mehrfacher Weise das Potential einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die „mehrsprachiges Handeln für Zwecke der schulischen Wissensprozessierung und Wissenstradierung“ (Uribe et al. 2021, 271) versteht. Als Variable für den Lernzuwachs erweisen sich die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU). Diejenigen Schüler:innen, die Türkisch als „Wahlpflichtfach“ belegt hatten (versetzungsrelevant), konnten einen höheren Lernzuwachs erzielen.¹⁸

Dies belegt, dass dem herkunftssprachlichen Unterricht insofern eine herausgehobene Stellung zukommt, als hier systematisch eine Mehrschriftigkeit in Einzelsprachen erworben werden kann. Allerdings trägt sein in Teilen nach wie vor marginaler Status dazu bei, dass nur ein kleiner Teil der Schüler:innen teilnimmt. Gerade für die großen Migrationssprachen (Türkisch, Russisch, Arabisch) sollte eine reguläre Stellung im Gefüge der Fächer möglichst rasch umgesetzt werden (vgl. auch Mediendienst Integration 2020, Küppers/Schroeder 2017).

Mit Blick auf mehrsprachigkeitseinbeziehende Ansätze in sprachheterogenen Regelklassen der Sekundarstufe wurden im Projekt MuM-Multi¹⁹ am Beispiel des Mathematikunterrichts verschiedene Lehrformate (Teamteaching, Peer-Teaching und Co-Teaching) erprobt, die gerade mit Blick auf neu zugewanderte Schüler:innen im Fachunterricht förderlich sein können, da diese bereits über Schriftkenntnisse in der Herkunftssprache verfügen. (Krause et al. 2021). In sprachhomogenen Kleingruppen sind Konzepte möglich, in denen auch schriftlich in den Herkunftssprachen gearbeitet werden kann (Arbeitsaufgaben, Lesetexte, Schreibaufgaben). Als eine komplexe sprachlich-mentale Handlung zeigte sich das Übersetzen, im Kontext der Fremdsprachendidaktik aktuell auch umfassend als „Sprachmittlung“ oder „Mediation“ diskutiert; im Fachunterricht spielt es aber bislang kaum eine Rolle. Uribe et al. (2021) zeigen am Beispiel des Konnektors *je....desto*, wie Schüler:innen in einer türkischsprachigen Kleingruppe in mehreren Durchläufen eine Übersetzung in das Türkische ausprobieren und dabei sowohl ihr mathematisches Sachwissen (Proportionalität, Relation von Ware und Preis) als auch ihr sprachliches Wissen einsetzen und am Ende – und das ist ein epistemischer und motivationaler Clou –

18 In NRW wird Türkisch als einzige Herkunftssprache auch als sog. Wahlpflichtfach angeboten.

19 Das Projekt MuM-Multi II (Mehrsprachiges Mathematiklernen) wurde ebenfalls im BMBF Forschungsschwerpunkt „Sprachbildung und Mehrsprachigkeit“ gefördert (Uribe et al. 2021).

eine Verschriftlichung vornehmen. In dieser Weise wird ihr Sprachrepertoire aktiviert und ausgebaut, das Denken in Bewegung gebracht. Für die Frage, wie Mehrschriftigkeit im weiteren Sinne im Regelunterricht eingesetzt werden kann, finden sich in den Analysen zum Mathematikunterricht grundlegende Anregungen, die für weitere Fächer und Sprachen erprobt und erweitert werden können.

5 Ausblick

Unsere Gesellschaft ist mehrsprachig. Es hat einige Zeit gebraucht, dass dies als Gegebenheit anerkannt wurde und die daraus erwachsenden Konsequenzen kulturell, rechtlich, lebensweltlich und institutionell Wirksamkeit entfalten. Zu dieser Realität von Mehrsprachigkeit gehört auch, dass nebeneinander und gleichzeitig Sprachen nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben werden. Wenn in der Migrationsgesellschaft Platz für Mehrsprachigkeit ist, muss also auch Platz für Mehrschriftigkeit sein. Dafür sprechen nicht nur (sprach)politische Argumente, sondern im Übrigen auch das, was man mit Fingerzeig auf Vygotskij als kognitives Potenzial von Schrift bezeichnen kann. Studien, die im Zuge der kontrovers ausgetragenen Debatte zu Cummins' (1982) Interdependenzhypothese angestellt wurden, lassen sich so interpretieren, dass Zweitsprachlernenden vor allem dann der Zugang zu den analytischen Kategorien ihrer Zweitsprache (wie Laut, Silbe, Wort etc.) gelingt, wenn diese in ihrer Erstsprache gut ausgebildet sind (Mehlem 2015, 238). Genau diesen Zugang eröffnet (zumindest im Falle von Alphabetschriften) aber erst die Erfahrung mit und von Schrift: Erst in der Schrift werden Konzepte wie Wort oder Laut ‚sichtbar‘ (Böhm/Mehlem 2020). Erst durch Schrift wird die Exteriorisierung sprachlicher Produktion durch Fixierung von Sprache kontrollierbar.

Der ontogenetische Zugang zu Lesen und Schreiben als rezeptives und produktives schriftsprachliches Handeln ist vorrangiges Ziel der Schule und er ist in besonderem Maße von der gesellschaftlichen Erreichbarkeit abhängig. Er ist Voraussetzung für den literalen Ausbau jenes sprachlichen Repertoires, das auch mit dem Konstrukt Bildungssprache gefasst wird, das als spezifisches sprachliches Register funktional mit wachsender struktureller Komplexität korreliert. Es liegt also auf der Hand, dass der Weg von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit über einen kulturellen, curricularen und didaktischen Wandel in der Schule führt.

Aus unseren Ausführungen dürfte klar geworden sein, dass es nicht an theoretischen Modellierungen dieses Weges von der Mehrsprachigkeit hin zur Mehrschriftigkeit fehlt. Rund um die Konzepte Ausbau, Sprachrepertoire und sprachliche Ressourcen sind, empirisch gestützt, in den unterschiedlichen Teildisziplinen der Linguistik eine ganze Reihe von Modellen und Szenarien erarbeitet worden, die den Sprachausbau hin zur literalen Mehrsprachigkeit skizzieren. Ebenso wenig mangelt es an Ideen für eine Implementierung dieses Weges in die jeweiligen Bereichen institutionellen Lernens, allem voran der Schule: Wie systematisch Lerngelegenheiten für den Auf- und Ausbau von Kompetenzen von Mehrschriftigkeit im engeren und weiteren Sinne geschaffen werden können, sei es im

herkunftssprachlichen, bilingualen oder im Unterricht an der Regelschule – auch dazu liegen didaktische Modelle vor. Was braucht es also? Zum einen braucht es den ernsthaften Willen, diese Konzepte in der Praxis wirksam werden zu lassen und sie verbindlich in Bildungsplänen zu verankern. Zum anderen: einen kulturellen Wandel in den Bildungsinstitutionen im Sinne einer Öffnung hin zu mehrsprachiger Literalität. Dieser kann nur bewirkt werden durch die Implementierung der Konzepte in das Curriculum der Lehrkräftebildung. Zugleich muss diese Öffnung auch in die Handlungslogik schulischer Akteure übersetzt werden.

Literatur

- Akın, Sinan/Işıl Uluçam-Wegmann (2022) Koordinierte Förderung textsortenbasierter Schreibfähigkeiten deutsch-türkisch mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine Interventionsstudie im Türkischunterricht. In: Roll, Heike/Marcus Bernhardt/Christine Fischer/Hans E. Enzenbach/Claudia Forkarth/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., im Druck).
- Androutsopoulos, Jannis (2017a) Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva/Peter Schlobinski (Hrsg.) *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 193-217.
- Androutsopoulos, Jannis (2017b) Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. In: *Der Deutschunterricht* 17 (4), 53-63.
- Ayten, Aslı Can (2016) KOALA – koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. In: *Die Grundschulzeitschrift* 294, 46-48.
- BAGIV (Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg., 1985) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen, 13-42.
- Becker-Mrotzek, Michael/Moti Brinkhaus/Joachim Grabowski/Vera Hennecke /Jörg Jost/Matthias Knopp/Markus Schmitt/Christian Weinziel/Sabine Wilmsmeier (2015) Kohärenzherstellung und Perspektivübernahme als Teilkomponente der Schreibkompetenz. In: Redder, Angelika/Johannes Naumann/Rosemarie Tracy (Hrsg.) *Forschungsinitiative Sprachdidagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann, 177-205.
- Berkemeier, Anne (1997) *Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Berkemeier, Anne/Regina Wieland (2017) Interdependenz von Formen und Funktionen DaZ-curricular nutzen. In: Ekinci, Yüksel/Elke Montanari/Lirim Selmani (Hrsg.)

- Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag.* Heidelberg: Synchron, 257-266.
- Berkemeier, Anne (2018) Individualisierte Lese-, Schreib- und Sprachförderung am Beispiel der Sachtextzusammenfassung. In: Griebhaber, Wilhelm/Sabine Schmölzer-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch.* Berlin: De Gruyter Mouton, 315-334.
- Böhm, Manuela/Ulrich Mehlem (2020) What is a Word? Word segmentation in multilingual writers writing French and Moroccan Arabic. In: Böhm, Manuela/Constanze Weth (Hrsg.) *Literacies in Contact. Special issue of Written Language & Literacy* 23 (2), 154-179.
- Böhmer, Jule (2015) *Biliteralität. Eine Studie zu literaten Strukturen in Sprachproben von Jugendlichen im Deutschen und im Russischen.* Münster: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2012) The Linguistic Repertoire Revisited. In: *Applied Linguistics* 33 (5), 503-523.
- Busch, Brigitta (2013) *Mehrsprachigkeit.* Stuttgart: UTB.
- Cantone, Katja F. (2020) Immigrant minority language maintenance in Europe : focusing on language education policy and teacher-training. In: *International Multilingual Research Journal*, 14 (2), 100-113.
- Cummins, Jim (1982) Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.) *Bilinguale und multikulturelle Erziehung.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 34-43.
- Ehlich, Konrad (1983) Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida/Jan Assmann/Christof Hardmeier (Hrsg.) *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation.* München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad (1994) Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut et al. (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit*, Berlin: De Gruyter, 18-41 [= HSK 10.1].
- Ehlich, Konrad (2021a) Schriften und das mehrsprachige Klassenzimmer. Einige Grundinformationen für Lehrerinnen und Lehrer. In: *Die Grundschulzeitschrift* 328, 11-15.
- Ehlich, Konrad (2021b) Mehrsprachigkeit als Forschungs- und als Praxisfeld: Teilnehmende Beobachtungen zu Emergenz und Kontingenz. In: Ahrenholz, Bernt/Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute.* Berlin: De Gruyter, 257-286.

- Ehlich, Konrad/Renate Valtin/Beate Lütke (2012) Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins.“ Berlin: https://www.pe-docs.de/volltexte/2020/20315/pdf/Ehlich_Valtin_Luetke_2012_Expertise_Erfolgreiche_Sprachfoerderung.pdf.
- Erfurt, Jürgen (2017) Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. In: Elmiger, Daniel/Isabelle Racine/Françoise Zay (Hrsg.) *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale*. Actes du colloque VALS-ASLA 2016 (Genève, 20-22 janvier 2016). Bulletin suisse de linguistique appliquée 2017, vol. 1, 11-38.
- Erfurt, Jürgen/Tatjana Leichsering/Reseda Streb (Hrsg., 2018) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 83, 7-20.
- Erfurt, Jürgen/Anna Weirich/Eloise Caporal-Ebersold (Hrsg., 2018) *Éducation plurilingue et pratiques langagières*. Berlin etc.: Lang.
- Feilke, Helmuth (2011) *Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur*. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf.
- Gantefort, Christoph/Maria José Sánchez Oroquieta (2015) Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. In: *Transfer Forschung – Schule* 1 (1), 24-37.
- García, Ofelia/Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan.
- Gogolin, Ingrid/Georges Lüdi (2015) Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit? In vielen Sprachen sprechen. In: *Magazin Sprache des Goethe-Instituts*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20492171.html>.
- Gogolin, Ingrid/Antje Hansen/Sarah McMonagle/Dominique Rauch (Hrsg., 2020) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Grießhaber, Wilhelm/ Zeynep Kalkavan (2012) *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg: Fillibach-Verlag.
- Grießhaber, Wilhelm (2010) Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Gumperz, John J. (1962) *Discourse Strategies*. New York: Cambridge.
- Gürsoy, Erkan/Heike Roll (2018) Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität. In: Grießhaber, Wilhelm/Sabine Schmölder-Eibinger/Heike Roll/Karen Schramm (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton, 350-364.

- Haueis, Eduard (2018) Sprachausbau durch literarisches Lernen? In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 4, 78-89.
- Henschel, Sofie/Birgit Heppt/Sebastian Weirich/Aileen Edele/Stefan Schipolowski/Petra Stanat (2019) Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Stanat, Petra/Stefan Schipolowski/Nicole Mahler/Sebastian Weirich/Sofie Henschel (Hrsg.) *IQB Bildungstrend 2018. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe*. Münster: Waxmann, 295-336.
- Hornberger, Nancy H. (1990) Creating successful learning contexts for bilingual literacy. In: *Teachers College Record* 92 (2), 212-229.
- Hornberger, Nancy H. (2004) The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2/3), 155-171.
- Huemer, Birgit/Eve Lejot/Katrien L.B. Deroey (Hrsg., 2019) *Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Köln: Böhlau.
- Koçbaşı, Dilara/Christoph Schroeder/Yazgül Şimşek (2021) Linguistic Resources in the Acquisition of Writing: A Test with Turkish-Kurmanji (Kurdish) Bilingual and Turkish Monolingual First-Graders in Turkey. In: Hack-Cengizalp, Esra/Irene Corvacho del Toro (Hrsg.) *Literalität und Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: WBV open access, 71-89.
- Krause, Arne/Jonas Wagner/Ángela Uribe/Angelika Redder/Susanne Prediger (2021) Mehrsprachige Lehrformate – Modellierung mehrsprachigen Unterrichts in sprachheterogenen Regelklassen. In: Wagner, Jonas/Arne Krause/Ángela Uribe/Angelika Redder/Susanne Prediger (Hrsg.) *Mehrsprachiges Mathematiklernen*. Münster: Waxmann, 45-75.
- Küppers, Almut/Christoph Schroeder (2017) Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (Flul)* 46 (1), 56-71.
- Lemke-Ghafir, Cosima/Miguel Rezzani/Christoph Schroeder/Dorothee Steinbock (2021) Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen. *IMIS Working Paper* 11. Osnabrück: IMIS. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/IMIS_WP11_Erste_Schrift_und_zweite_Sprache.pdf.
- Lüdi, Georges (2006) Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. In: Bühlig, Kristin/Jan ten Thije (Hrsg.) *Beyond misunderstanding. Linguistic analyses of intercultural communication*. Amsterdam: Benjamins, 11-42.

- Maas, Utz (2008) *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R Unipress.
- Maas, Utz (2010a) Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, 21-150.
- Maas, Utz (2010b) Schriftkultur in der Migration – ein blinder Fleck in der Migrationsforschung. In: *Grazer Linguistische Studien* 73, 151-168.
- Maas, Utz (2016) Migrationsschwelle Sprachausbau: Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommes. In: *IMIS Beiträge* 50. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2017021315481>.
- Maas, Utz/Ulrich Mehlem (2003) *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/ Ulrich Mehlem/Christoph Schroeder (2004) Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Bade, Klaus/Michael Bommes/Rainer Münz (Hrsg.) *Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven*. Frankfurt/M.: Campus, 114-149.
- Marschke, Britta/Nadine Al-Khafagi (2021) *Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung. Das Projekt KASA*. <https://kasa.giz.berlin/#about>.
- Marx, Nicole/Torsten Steinhoff (2021) Können einzelsprachliche Interventionen sprachenübergreifende Effekte haben? Wie die schulische Majoritätssprache Herkunftssprachen fördern kann. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 24, 819-839. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01032-5>.
- Mediendienst Integration (2020) *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* Berlin: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>.
- Mehlem, Ulrich (2007) The graphematic representation of prepositional phrases in experimental writing of Tarifit Berber by Moroccan students in Germany and Morocco. In: *Written Language & Literacy* 10, 195-218.
- Mehlem, Ulrich (2015) Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang. In: Röber, Christa/Helena Olfert (Hrsg.) *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 2: Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen und Ersts Schreiben*. Schondorf: Schneider, 227-252.
- Mehlhorn, Grit/Bernhard Brehmer (Hrsg., 2018) *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.

- Otheguy, Ricardo/Ofelia García/Wallis Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied Linguistics Review* 6 (3), 281-307.
- Polinsky, Maria (2018) *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redder, Angelika (2008) Grammatik und sprachliches Handeln I – III. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.) *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: iudicium, 9-69.
- Redder, Angelika (2013) Sprachliches Kompetenzgitter. Linguistisches Konzept und evidenzbasierte Ausführung. In: Redder, Angelika/Sabine Weinert (Hrsg.) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 108-134.
- Redder, Angelika (2018) Mehrsprachigkeitstheorien – oder überhaupt Sprachtheorien? In: *Jahrbuch DaF* 41, 13-36.
- Redder, Angelika/Meyrem Çelikkol/Jonas Wagner/Jochen Rehbein (2018) *Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen (1985) Bilingualer Unterricht – wie ist er zu realisieren? In: *BAGIV* (Hrsg.) *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rissen, 13-42.
- Rehbein, Jochen (2012) Mehrsprachige Erziehung heute – für eine zeitgemäße Erweiterung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ von 1985. In: Winters-Ohle, Elmar/Bettina Seipp/Bernd Ralle (Hrsg.) *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 55-76.
- Rehbein, Jochen. (2016) Textuelle Literalisierung – mehrsprachig. In: Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg.), 267-304.
- Rehbein, Jochen/Çelikkol, Meyrem (2018) Mehrsprachige Unterrichtsstile und Verstehen. In: Redder, Angelika/Meyrem Çelikkol/Jonas Wagner/Jochen Rehbein (2018), 29-214.
- Rehbein, Jochen (2021) Multilingualer Sprachenausbau im Krefelder Modell. In: Ahrenholz, Bernt/Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Ein Blick zurück nach vorn. Frühe deutsche Forschung zu Zweitspracherwerb, Migration, Mehrsprachigkeit und zweitsprachbezogener Sprachdidaktik sowie ihre Bedeutung heute*. Berlin: De Gruyter, 225-252.

- Reich, Hans H. (2016) Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg.), 177-206.
- Riehl, Claudia Maria (2018) Mehrschriftlichkeit. In: Harr, Anne-Katharina/Martina Liedke/Claudia Maria Riehl (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Metzler, 209-235.
- Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., 2019) *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann.
- Roll, Heike/Marcus Bernhardt/Christine Fischer/Hans E. Enzenbach/Claudia Forkarth/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg., 2022) *Schreibförderung im Fachunterricht der Sekundarstufe I in den Fächern Geschichte, Politik, Physik, Technik, Deutsch und Türkisch*. Münster: Waxmann (im Druck).
- Rose, David/James Robert Martin (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Rosenberg, Peter/Christoph Schroeder (Hrsg., 2016) *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Şahiner, Pembe (2017) Mehrsprachigkeit und Schrifterwerb. In: Hoffmann, Ludger/Shinichi Kameyama/Monika Riedel/Pembe Şahiner/Nadja Wulff (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: ESV Campus, 328-338.
- Sandfuchs, Uwe/Rainer Zumhasch/Hans Sewing/Arne Karweik (Hrsg., 2013) *Konzept, Praxis und Evaluation der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Eike Thürmann (Hrsg., 2015) *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Streb, Reseda (2016) *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt/M.: Lang.
- Uluçam-Wegmann, Işıl/Sinan Akın/Nur Akkuş/Christine Enzenbach/Erkan Gürsoy/Paul Haller/Jana Kaulvers/Heike Roll/Christian Steck (2019) Schreiben und Mehrschriftlichkeit – eine Analyse schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in der Sekundarstufe I und Ansätze für eine koordinierte Förderung mehrsprachiger Literalität. In: Roll, Heike/Markus Bernhardt/Christine Enzenbach/Hans

- E. Fischer/Erkan Gürsoy/Heiko Krabbe/Martin Lang/Sabine Manzel/Işıl Uluçam-Wegmann (Hrsg.), 51-127.
- UNESCO (2016) *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>.
- Uribe, Ángela/Jonas Wagner/Susanne Prediger/Angelika Redder/Arne Krause (2021) Sprachliche und fachliche Potenziale einer mehrsprachigen Konzeptverständigung. In: Wagner, Jonas/Arne Krause/Ángela Uribe/Susanne Prediger/Angelika Redder (Hrsg.) *Mehrsprachiges Mathematiklernen*. Münster: Waxmann, 219-287.
- Usanova, Irina (2019) *Biscriptuality. Writing skills among German-Russian adolescents*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins.
- Usanova, Irina/Birger Schnoor (2021) Biscriptuality as a Bridge to Biliteracy: The Development of Scriptual Skills in Reading and Writing in Russian as a Heritage Language in Germany. In: *Journal of Home Language Research* 4 (1), 5, <http://doi.org/10.16993/jhlr.40>.
- Vogel, Sara/Ofelia García (2017) Translanguaging. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford U. P. <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181>.
- Weirich, Anna (2018) *Sprachliche Verhältnisse und Restrukturierung sprachlicher Repertoires in der Republik Moldova*. Berlin etc.: Lang.
- Wenk, Anne Kathrin/Nicole Marx/Lars Rüßmann/Torsten Steinhoff (2016) Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27 (2), 151-179.
- Weth, Constanze (2015) Orthographic competence among multilingual school children. Writing Moroccan Arabic in France. In: *International Journal of Multilingualism* 12 (2), 196-209.
- Weth, Constanze/Manuela Böhm/Daniel Bunčić (2020) Literacies in contact. Forms, functions, and practices. In: Böhm, Manuela/Constanze Weth (Hrsg.) *Literacies in Contact*. Special issue of *Written Language & Literacy* 23 (2), 133-153.
- Woerfel, Till/Nikolas Koch/Seda Yilmaz Woerfel/Claudia Maria Riehl (2014) Mehrsprachigkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. In: *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44 (2), 44-65.

FRANZ JANUSCHEK

„Qualitative“ Diskursanalyse von Netzkommunikation

In Erinnerung an Siegfried Jäger †2020

Resümee

Die Zunahme internetbasierter Kommunikation geht linguistischerseits mit einer stärkeren Hinwendung zu quantitativen Analyseverfahren (z. B. Korpuslinguistik) einher und „qualitative“ Methoden geraten unter Rechtfertigungsdruck. Der Aufsatz weist die grundsätzliche Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Empirie in der Diskursforschung zurück und erläutert, inwiefern grundsätzlich quantitative Daten auf Interpretation und interpretative Ergebnisse auf Quantifizierung angewiesen sind. Am Beispiel eines öffentlichen Internet-Forums wird gezeigt, dass wichtige Bereiche von Netzkommunikation durch eine Abnahme von *Interaktion* bei gleichzeitiger Zunahme reaktionsloser Äußerungen gekennzeichnet sind. Interpretierende Verfahren der Diskursanalyse laufen daher leer. Sofern in Netzkommunikation überhaupt Verständigung stattfindet, sind alternative Analyseverfahren erforderlich. Im Aufsatz wird dazu ein Verfahren vorgeschlagen, das auf spielerisch bastelnden Umgang mit Sprache setzt.

The increase in internet-based communication is accompanied, on the side of linguistics, by a stronger focus on quantitative methods (e. g. corpus linguistics) and “qualitative” methods are coming under pressure to justify themselves. The article rejects the fundamental distinction between quantitative and qualitative methods in discourse research and explains the extent to which quantitative data depend on interpretation and interpretative results depend on quantitative generalization. Using the example of a public Internet forum, it is shown that important areas of network communication are characterized by a decrease in interaction with a simultaneous increase in unresponsive, self-sufficient utterances. Interpretive, interaction based methods of discourse analysis therefore run empty. If communication takes place at all in network communication, alternative methods are required. In the essay, a procedure is proposed that relies on playfully tinkering with language.

1 Strukturensuche im hypertextuellen Netz von Diskursen: quantitativ vs. qualitativ?

Solange sich die klassische Sprachwissenschaft auf die Analyse schriftsprachlicher – d. h. tatsächlich geschriebener bzw. gedruckter – Äußerungen beschränken musste, konnte sie die (heimliche) Illusion hegen, die Menge möglicher sprachlicher Äußerungen sei endlich, bzw. wenn schon unendlich, dann aufzählbar unendlich, also mittels eines Algorithmus einer Grammatik vollständig zu beschreiben. Mit der Möglichkeit, jederzeit Tonaufnahmen gesprochener Sprache herzustellen, war diese Illusion schon kaum mehr vereinbar – allenfalls ließ sie sich mit der Bereitstellung großer – aber immer noch begrenzter – Korpora *transkribierter* Äußerungen des Gesprochenen bewahren. Angesichts der sprachlichen Äußerungen im Internet lässt sich diese Illusion nun aber gar nicht mehr halten. Die Menge ist nicht nur unendlich, sie ist auch unüberschaubar, hyperstrukturell extrem fragmentiert, und strukturelle Abweichungen, Fehler, Normbrüche oder kreative Innovationen sind ubiquitär: Der sprachliche Wandel ist offensichtlich (und nicht nur tatsächlich wie alle menschlichen Diskurse) eine Existenzform des Netz-Diskurses.

Um dennoch erfolgreich nach Regelmäßigkeiten und Strukturen suchen zu können, bieten sich korpusanalytische Verfahren an, deren prinzipieller Vorteil es ist, Muster in unüberschaubar großen Datenmengen zu identifizieren, die mit den menschlichen Sinnen allein nicht zu erkennen wären. Daher überrascht es nicht, wenn die Zunahme internetbasierter Kommunikation linguistischerseits mit einer stärkeren Hinwendung zu quantitativen Analyseverfahren der Korpuslinguistik einhergeht. Es ist darüber hinaus sogar durchaus plausibel, wenn korpuslinguistische Verfahren auch für die Analyse nicht-digitaler gesprochener oder geschriebener Diskurse angewandt werden, um auch dort in umfangreichen Korpora bislang unentdeckte Strukturen ausfindig zu machen. Der zurzeit zu beobachtende Effekt ist allerdings, dass nicht-quantifizierende, intuitiv (abduktiv) analysierende und interpretierende Verfahren (zu denen etwa auch die Konstruktion grammatischer Regelwerke zu zählen wäre) unter akademischen Rechtfertigungsdruck geraten.¹ Es hat sich eingebürgert, solche Verfahren als „qualitative“ den „quantitativen“ entgegenzusetzen. Ich möchte aber einer solchen strikten Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Sprach- (und allgemeiner: Sozial-) Forschung nicht folgen und werde insbesondere die Bezeichnung „qualitativ“ für nicht-quantifizierende Analysen zurückweisen.

1 Symptomatisch ist zum Beispiel, dass Joachim Scharloth, gebeten um die Analyse einer *bestimmten* Bundespressekonferenz aus der Sicht seines korpuspragmatischen Ansatzes, eben dies, weil es nur ein einziger Text sei, als „nicht sinnvoll“ ablehnt (Scharloth 2018, 146) und durch eine Korpusanalyse aller 388 Regierungspressekonferenz-Wortprotokolle ersetzt – und zwar obwohl er weiß und betont, dass alle Daten immer schon interpretierte Daten sind. Diese Entwicklung ist von Gessinger/Redder/Schmitz (2018) einer gründlichen und pointierten Kritik unterzogen worden, die im Folgenden nicht wiederholt, aber gelegentlich spezifiziert werden soll.

2 Szientifisches vs. Reflexionswissen

Jede empirische Sozial-, Diskurs- und Sprachforschung beschreibt menschliches Handeln als mögliches Handeln, zu dem es Alternativen gegeben hätte bzw. geben könnte. Mithin beraubt jede Erklärung der gewonnenen Forschungsergebnisse ipso facto diese Ergebnisse ihrer prognostischen Kraft im strikten Sinne: Es ist ja gerade der Sinn solcher Erklärung, alternatives Handeln zu ermöglichen. Ohne solche Erklärung muss quantitative Forschung als Erforschung von Naturgesetzen erscheinen, was sie (bis auf sehr entlegene Ausnahmen (z. B. sprachliche Universalien)) nicht ist. Umgekehrt gewinnt empirische Sozialforschung auch keine besondere Dignität, indem sie ganz auf quantifizierende Methoden verzichtet. Denn ein je besonderes Handeln zu erforschen kann nur dann Relevanz beanspruchen, wenn zumindest der Versuch gemacht wird, an diesem etwas Allgemeines zu zeigen. Plakatativ formuliert: Nicht das tatsächlich Gesagte – sei es millionenfach oder auch nur ein einziges Mal – ist Gegenstand unserer Wissenschaft, sondern die Grenzen des Sagbaren, die eben dadurch als überwindbar bewusst werden.

Der Status solcher empirischen Forschungsergebnisse ist – im Unterschied zu szientifischem Faktenwissen – Reflexionswissen, d. i. Bewusstheit über diskursive Verstrickungen. Seine Besonderheit liegt nicht in Vagheit oder gar Weichheit, sondern darin, dass der Akt des Erkennens ein unlösbarer Bestandteil des dabei zu Erkennenden ist. Die Relevanz so gewonnener Erkenntnisse ergibt sich aus dem Kontrast zu vorher gehegten *Erwartungen* und den dadurch eröffneten Möglichkeiten des Handelns.²

Gute Empirie muss alle Erkenntnismöglichkeiten ausschöpfen, also auch die Aussagekraft großer Zahlen. Sie kann zwar von dem, was sehr oft geschieht, nicht darauf schließen, dass es wohl immer geschehen werde, aber sie muss es als Anregung für die Suche nach Erklärungen für diese „Verstrickung“ und die Möglichkeiten ihrer Modifikation nutzen. Ebenso kann sie Einzelfälle – wie etwa die beobachtbare und allen Erwartungen widersprechende Sprachpraxis eines bestimmten Kindes – als Anregung begreifen, die Kontingenz der bestehenden allgemeinen Erwartungen zu erklären.

3 Netzkommunikation und Interaktion

Unter *Netzkommunikation* verstehe ich Kommunikation über das Internet, allerdings mit spezifischer Einschränkung: Gesprochene Äußerungen einschließlich Videotelefonie gehören nicht dazu. Diese Einschränkung ergibt sich daraus, dass die auch vortheoretisch oft genug beobachteten Besonderheiten von Netzkommunikation vor allem mit dem

2 In seinem monumentalen Spätwerk „Auch eine Geschichte der Philosophie“ hat Jürgen Habermas (2019) penibel herausgearbeitet, wie sich die Geistes- und Sozialwissenschaften seit der Abspaltung der szientistischen Wissenschaftstheorie (D. Hume) entfaltet und ihren Gegenstand und Sinn „vernünftige Freiheit“ immer deutlicher expliziert haben.

Gebrauch schriftsprachlicher Mittel (einschließlich Emojis u. ä.) zusammenhängen.³ Erst diese erlauben z. B. ein hohes Maß an Anonymität, eine stark selektive oder bloß „überfliegende“ Rezeption von Äußerungen oder ihre algorithmisch automatisierte Produktion. Sollte nämlich der technische Fortschritt irgendwann zwecks Bequemlichkeit den Gebrauch schriftsprachlicher Mittel zugunsten der Aufzeichnung und Übermittlung gesprochener Äußerungen entbehrlich zu machen versuchen, so verlöre die Netzkommunikation ihre Besonderheit. Zu erwarten ist das also eher nicht.

Brisant ist die Frage nach den Methoden der Erforschung von Netzkommunikation deshalb, weil im Netz der relative Anteil der ohne Erwartung von Reaktionen produzierten Äußerungen offenbar steigt und weil daher eine Analyse sprachlicher *Interaktionen* den Spezifika der Netzkommunikation anscheinend kaum gerecht wird. Es sieht vielmehr so aus, als könne man die je unter bestimmten Aspekten gesammelten Äußerungen im Netz als bloße Mengen analysieren, nicht aber als strukturierte Bezugnahmen auf je andere Äußerungen, die eben dadurch ein intentionales Sinngeflecht, einen Diskurs, entfalten.

4 Beispiel: Internet-Forum „Meta-Tagesschau“

Das möchte ich am Beispiel der Kommentare zu einem einzigen Bericht im Internet-Forum „Meta-Tagesschau“ (TS-Bericht über den US-Raketenangriff auf eine syrische Luftwaffenbasis am 7. April 2017) verdeutlichen, die ich gemeinsam mit Katja Wermbter analysiert habe. Die „Meta-Tagesschau“ orientiert sich relativ eng an hergebrachten sprachlichen Praktiken und kann (verglichen mit vielen anderen Praktiken) als seriös gelten. Jeweils zu einem bestimmten im Internet vorwiegend als Text verfügbaren Tagesschau-Bericht öffnet sich ein Portal, zu dem sich beliebige User anmelden und einen Kommentar posten können. Die Kommentare werden in chronologischer Reihenfolge öffentlich präsentiert, sind also auch für jeweils nachfolgende KommentatorInnen sichtbar. Die Tagesschau-Redaktion, insbesondere die VerfasserInnen der jeweiligen Berichte, greifen nicht in die Diskussion ein. Die Anzahlen der zu einem jeweiligen Bericht geposteten Kommentare schwanken beträchtlich; allerdings behält sich die Moderation vor, das jeweilige Portal zu schließen, wenn die Anzahl der Kommentare zu groß wird (<https://meta.tagesschau.de/richtlinien>, [2021-12-11]).

Die Anzahl der Kommentare, die zwischen 9.10 Uhr und 13.34 Uhr gepostet worden waren, war mit 118 relativ hoch. (Inzwischen ist die Höchstzahl von Kommentaren pro Beitrag auf weit über 300 angestiegen (ebd.).) Deren inhaltliche Analyse vor dem Hintergrund allgemeiner sowie medienspezifischer *Erwartbarkeiten* ist durchaus aufschlussreich, soll an dieser Stelle aber unterbleiben. Medienspezifische Selbstverständlichkeiten, die sich herausstellen, wenn man das Gesagte mit alternativ Erwartbarem konfrontiert, ergeben

3 Unbestreitbar gibt es aber auch Charakteristika videobasierter Internet-Diskurse, durch die sich diese von vergleichbaren Diskursen in physischer Kopräsenz signifikant unterscheiden (Videokonferenzen, Webinare u. a.).

sich nämlich nicht nur aus der inhaltlichen Analyse des Gesagten, sondern auch aus der Art und Weise der Interaktion.⁴

5 Interaktionsstruktur von Meta-Tagesschau

Was zu erwarten wäre, lässt sich anhand der vorgegebenen Interaktions-Struktur des Forums „Meta-Tagesschau“ beschreiben: Zu einem jeweiligen Tagesschau-Bericht wird ein Kommentarforum eröffnet, zu dem jedeR beitragen kann; und die Tagesschau-Redaktion selbst reagiert nicht (zumindest nicht als solche), sondern nimmt lediglich Moderationsfunktion wahr, insofern sie „unanständige“ Kommentare ausschließt und gelegentlich zu einer sachlichen Argumentation auffordert. Es gibt also keine Repliken der Tagesschau-Redaktion auf die Kommentare; wohl aber ist es jederzeit möglich, dass die Kommentatoren aufeinander Bezug nehmen. Das heißt, faktisch findet eine Diskussion unter den ForumsteilnehmerInnen statt, bei völliger Zurückhaltung derjenigen, die das Thema der Diskussion gesetzt und auch entfaltet haben.

Vorbild für eine solche Forums-Struktur könnte im Bereich der Mündlichkeit z. B. eine von der Lehrerin inhaltlich vorbereitete, dann aber nur formal moderierte Diskussion im Unterricht sein, im Bereich der Schriftlichkeit z. B. ein Leserbrief-Forum in einer Zeitung. Der entscheidende Unterschied des Leserbrief-Forums besteht allerdings darin, dass die TeilnehmerInnen nicht in Echtzeit spontan aufeinander reagieren können (und dass die Redaktionen sich Kürzungen vorbehalten). Der entscheidende Unterschied der Klassenraum-Diskussion besteht hingegen darin, dass es sich dabei um eine geschlossene Teilnehmergruppe handelt (und wohl auch, dass es sich meistens bloß um eine nicht-ernste Übungsdiskussion handelt, bei der sich die Moderatorin nicht wirklich inhaltlich exponiert). Überdies gibt es auch einen entscheidenden Unterschied zu einer Publikumsdiskussion nach einem öffentlichen Vortrag, denn dabei soll sich der/die Vortragende ja gerade nicht mit Repliken auf die Kommentare seiner/ihrer ZuhörerInnen zurückhalten. Gegenüber diesen möglichen Vorbildern bestehen also der große Vorteil und die Einzigartigkeit eines Internetforums wie der Meta-Tagesschau darin, dass die Diskussion thematisch fokussiert ist, dass alle, die sich beteiligen möchten, zugelassen sind und dass jedeR auf jeden anderen Beitrag selber wieder reagieren kann – ohne inhaltliche Beschränkung durch eine Oberaufsicht. Hinzukommt die für das derzeitige schriftsprachliche Beteiligungs-Internet typische strikte Sequentialität der Beiträge, die jedes Dazwischenreden, Unterbrechen oder nonverbales Dominanzgehabe verhindert. Eine diskussionsförderlichere Organisation lässt sich offenbar kaum beschreiben. Sie scheint

⁴ Carolin Eckardt (2016) hat für die Verschränkung der thematischen Inhalte mit den Interaktionsbeziehungen den Begriff „Diskursformat“ entwickelt. Diskursformate sind Komplexe semantisch-epistemischer und interaktionaler Muster. „Erwartbarkeit“ als zentrale Analysekatgorie wird von Wermbter (2013, 143 ff.) erläutert.

dem nahezukommen, was Jürgen Habermas (Habermas 1971) als kontrafaktisches Ideal einer Sprechsituation beschrieben hatte.⁵

Die Wirklichkeit sieht offenbar völlig anders aus, als entsprechend diesen Merkmalen zu erwarten wäre. Konkret:

6 Quantitative Interaktionsanalyse

Verteilung der 118 Wortmeldungen auf die VerfasserInnen:

- 19 KommentatorInnen (außer Moderation) gaben 2 Kommentare ab
- 3 KommentatorInnen (außer Moderation) gaben 3 Kommentare ab
- 2 KommentatorInnen (außer Moderation) gaben 4 Kommentare ab
- 2 formale Hinweise stammen von der Moderation
- 61 KommentatorInnen meldeten sich nur einmal zu Wort.

Explizite Bezugnahmen *auf* andere Kommentare:

- Explizite Bezugnahmen insgesamt (inkl. der formalen Hinweise der Moderation): 29, davon
- durch @, #, Übernahme der Uhrzeit, direkte Anredeformen, Zitate in der *Titelzeile*: 26
- Explizite Bezugnahmen innerhalb des *Kommentartextes*:
 - auf jeweils einen bestimmten anderen Kommentar: 21
 - auf mehrere bestimmte Kommentare: 0
 - auf eine nicht näher bezeichnete Gruppe der KommentatorInnen: 7
 - auf das Forum insgesamt: 2

Explizite Bezugnahmen *von* anderen Kommentaren:

- Auf 6 Kommentare gibt es je zwei Bezugnahmen von anderen KommentatorInnen.
- Auf 14 Kommentare gibt es jeweils eine Bezugnahme von anderen KommentatorInnen.
- Es gibt nur eine einzige Rückantwort auf eine direkte Bezugnahme.

⁵ Vgl. hierzu den weitsichtigen Aufsatz von Lenke/Schmitz (1995) aus der Frühzeit des Internets.

- Auf keine einzige Bezugnahme auf einen bestimmten Kommentar wird von einer dritten Person wiederum Bezug genommen, d. h. wer z. B. wegen seines Kommentars angegriffen wurde, erhält hier keinerlei Unterstützung von Dritten.
- Lediglich ein Kommentator, der eine nicht näher bezeichnete Gruppe anderer Kommentatoren angegriffen hatte, erhält dafür seinerseits eine Replik.
- 73 Kommentare nehmen weder explizit auf bestimmte andere Kommentare Bezug noch wird auf sie selber Bezug genommen.

Es handelt sich also um eine „Diskussion“ (auch von der Moderation als solche bezeichnet), in der sich fast zwei Drittel aller Äußerungen auf keine andere Äußerung beziehen und selbst auch von keiner anderen Äußerung explizit aufgenommen werden und in der nur eine einzige Replik wieder beantwortet wird. Bei einer Feinanalyse dieser einzigen Sequenz (fehlt hier aus Platzgründen) ergibt sich, dass – wie erst recht in den Paarsequenzen – die Beteiligten das Bedürfnis nach argumentativer Auseinandersetzung offenbar als eher deplatziert ansehen – trotz der scheinbar so günstigen Bedingungen.

7 „Versandung“ unter idealen Diskurs-Bedingungen

Sicherlich ist anzunehmen, dass vor allem die internettypische Anonymität der ForumsteilnehmerInnen für dieses merkwürdige *Diskursformat* verantwortlich ist, das man als *Versandung* bezeichnen kann: Tendenziell werden Kontroversen nicht über mehrere Runden ausgetragen, weil die per Nickname ohnehin füreinander anonymen KommentatorInnen wenig Motivation haben dürften, als „Sieger“ aus einer Kontroverse hervorzugehen, und weil selbst für einen solchen „Sieg“ aus technischen Gründen nur wenig Beifall von den MitkommentatorInnen erwartet werden kann.

Es stellt sich die Frage, ob sich ein entsprechendes Forum auch anders organisieren ließe, so dass man nur mit dem eigenen Klarnamen teilnehmen könnte (was in manchen anderen Internet-Foren verlangt wird). Die TeilnehmerInnen müssten dann sozusagen „Gesicht zeigen“ und könnten ebenso auch ihr „Gesicht verlieren“. Allerdings würden sich dann schnell persönliche Sympathie- und Dominanzstrukturen entwickeln, die ja gerade vermieden werden sollen, insofern sie nichts mit den vertretenen Inhalten zu tun haben. Überdies müsste jedeR Teilnehmende damit rechnen, zur Zielscheibe mehr oder weniger gemeiner gegen seine Person gerichteten Kommentare einer nicht einzugrenzenden Anzahl auch völlig unbeteiligter LeserInnen zu werden, also einen *Shitstorm* zu erleiden. Dies wiederum ließe sich nur durch die Begrenzung der Diskussion auf einen geschlossenen Teilnehmerkreis verhindern – ein weiterer Schritt zum Abbau der vermeintlich idealen Diskursbedingungen.

Als Schlussfolgerung ließe sich vermuten: Eine ernsthafte Diskussion versandet, wenn man mit internettypischen Mitteln ideale Bedingungen für sie zu schaffen versucht. Als Sinn erschiene dann nur noch etwas, was einzelnen, mehreren oder vielen Äußerungen je

individuell als solchen zuzuschreiben wäre, nicht aber etwas aus der Interaktion kommunizierender Menschen Emergentes.

8 Das Problem „Repräsentativität“

Wie berechtigt ist diese Schlussfolgerung? Wie signifikant ist das Ergebnis der durchgeführten Analyse? Wenn man bedenkt, wie viele Berichte allein täglich in der Meta-Tagesschau kommentiert werden und wie viele ähnliche oder auch nur ähnlich seriöse Foren allein in deutschsprachigen Medien offen sind, so scheint man einräumen zu müssen: Die Signifikanz der vorgelegten Analyse geht überhaupt nicht über das Korpus der analysierten Kommentare hinaus; sie besagt also lediglich, dass eine solche Sequenz von Kommentaren zu einem bestimmten Zeitpunkt möglich gewesen ist. Daher erscheint es als selbstverständlich, sich korpuslinguistischer Mittel bedienen zu müssen, um zigtausende weiterer Kommentar-Sequenzen durchsuchen und damit die hier entwickelte Schlussfolgerung validieren oder widerlegen zu können.

Allerdings: Es gibt keine Möglichkeit, eine Menge anzugeben, die als repräsentativ für sämtliche Foren gelten könnte. Denn erstens ist diese Menge viel zu groß, zweitens wächst sie täglich und drittens lässt sich nicht ausschließen, dass sie sich von heute auf morgen irgendwo in wesentlichen Aspekten verändert. Auch unabhängig von einer möglichen Analyse eines großen Korpus kann im Übrigen leicht festgestellt werden, dass es in der Tat Beispiele von Foren gibt, die sehr viel mehr verbale Interaktion aufweisen als das von uns analysierte Beispiel. Eine Validierung oder Widerlegung unserer verallgemeinernden Schlussfolgerung ist daher mit quantitativen Methoden weder möglich, noch ist sie – auf ein von vornherein begrenztes Korpus angewandt – überhaupt nötig. Anders ausgedrückt: Der Status unserer o.a. Schlussfolgerung ist nicht der einer mit szientifischen Mitteln zu überprüfenden empirischen Hypothese, und zwar obwohl sie vor allem auf einer quantitativen Auszählung beruht.⁶

9 Systematik vs. Repräsentativität

Vielmehr stützt sich die Plausibilität solcher Verallgemeinerungen auf die systematische Explikation eines je bestimmten Reflexionswissens. Expliziert werden die Selbstverständlichkeiten / *Erwartbarkeiten* (Wermbter 2013), die erst bewusst werden, wenn das je konkrete Geschehen sie dem Anschein nach durchbricht und nach Erklärung durch übergeordnete Selbstverständlichkeiten verlangt. Die Pointe dieses Reflexionswissens besteht also darin, dass wir – eben weil es sich um Selbstverständlichkeiten handelt –

⁶ Quantifizierende Methoden nähren die Hoffnung auf die Möglichkeit eines induktiven Schlusses von Vielem auf Alles („Repräsentativität“), der, wenn auch nicht logisch zwingend, so doch immerhin nahelegend sein kann. Zur Repräsentativität von Analyse-Korpora von Online-Diskursen s. auch Gür-Şeker (2014, 592 ff.).

keinen direkten introspektiven Zugang zu ihm haben. Erst auf dem Umweg über die absichtliche Konstruktion von Abweichendem, Unsinnigem oder gar Absurdem kann das Selbstverständliche offenbar werden.⁷ Die methodologische Frage ist: Wie lässt sich dieses Konstruieren systematisch praktizieren?⁸ Ausgangspunkt ist immer Weniges oder Einzelnes, das als das Besondere eines Allgemeinen allererst *verstanden* werden muss.

In der „qualitativen Sozialforschung“ sind eine ganze Reihe unterschiedlicher Verfahren entwickelt worden, die allesamt mit der Interpretation erhobener Daten arbeiten.⁹ Die große Anzahl und Verschiedenheit dieser Verfahren können schon als Hinweis auf die Virulenz des Problems gedeutet werden, wie denn überhaupt verlässliche Forschungsergebnisse auf „qualitativem“ Wege erlangt werden können. Viele dieser Verfahren nutzen überdies Quantifizierungen (wenn auch relativ kleine Zahlen), um ihre interpretativ gewonnenen Ergebnisse abzustützen (*mehrere* Interviews, Fragebögen, Texte, Gesprächsaufnahmen usw.). Entscheidend ist aber nicht die Menge, sondern die Güte (in diesem Sinne durchaus „Qualität“) der Interpretationen. Diese geht über das spontane alltägliche Verstehen hinaus und legitimiert erst damit den Anspruch auf die Wissenschaftlichkeit genuiner Sozialforschung. Die Güte wissenschaftlicher Interpretationen menschlicher Handlungen bemisst sich gemäß der Systematik, mit der die Mittel der Verstehens-Arbeit – wissenschaftlich entlastet von Zeitdruck – gebraucht werden.¹⁰ Aus sprachtheoretischer Sicht ist es auf jeden Fall unzureichend, erhobene sprachliche Merkmale/Äußerungen/Texte

7 Man könnte also zur Meta-Tagesschau etwa folgendes „garfinkelsches“ Krisen-Experiment veranstalten: Zwei Menschen tragen ihre *reale* Kontroverse zu einem bestimmten Tagesschau-Thema ausführlich in wechselnder Rede und Widerrede in allen Einzelheiten öffentlich lesbar im Forum aus. Wie würden die anderen Forums-TeilnehmerInnen, wie würde die Moderation reagieren? Würden sie das als Usurpation des Mediums brandmarken oder sich aus ihm zurückziehen? Die Idee zu einem solchen Experiment hat mir Helga Andresen mitgeteilt.

8 Meine Formulierungen mögen befremdlich erscheinen. Im Grunde aber handelt es sich um die Beschreibung dessen, was SprachwissenschaftlerInnen immer schon gemacht haben: Grammatische Regeln lassen sich nur formulieren – und verbessern! – indem man sich abweichende, inkorrekte Alternativ-Äußerungen vergegenwärtigt. Das ist ja auch der Hintergrund der v. a. von Hans Glinz in die Sprachdidaktik eingeführten „Proben“. Solche Praktiken als „qualitativ“ zu bezeichnen erscheint mir als sehr irreführend. Denn es geht dabei nicht darum, aus Eigenschaften von etwas (von Ereignissen, Beobachtungen ...) *Erklärungen* abzuleiten, sondern diese in ihrem *Handlungskontext* zu *verstehen* (Pragmatik statt Semantik).

9 Das gilt auch für Diskursanalysemethoden, die sich an Foucault orientieren. Es erscheint skurril, wenn sich DiskursforscherInnen in einer Diskussion über ihre jeweils eigenen und unterschiedlichen Methoden bemühen, *Missverständnisse* von KollegInnen zu korrigieren, um nicht in den Verdacht zu geraten, sie würden das *Verstehen* sprachlicher Praktiken als *Verstehen* missverstehen (interpretieren) und damit hinter des Meisters Anspruch zurückfallen, Hermeneutik, Strukturalismus und die Idee des transzendentalen Subjekts zu überwinden (van Dyk 2014). Daniel Wrana hat überzeugend herausgearbeitet, dass sowohl eher hermeneutische als auch eher strukturanalytische Methoden sehr wohl – und schon seit Jahrtausenden – sinnvolle Verfahren systematischer Auseinandersetzung mit (sprachlichen) Handlungen sein können – wenn man sich nicht sklavisch an ihren jeweiligen theoretischen Überbau klammert (Wrana 2014).

10 Das sollte eigentlich selbstverständlich sein. Denn es gibt ja keine metasprachlichen Mittel, Interpretationen abzusichern, die nicht selbst wiederum letztlich alltagssprachlich fundiert wären. Wer das als Dilemma ansieht, ist damit der szientistischen Wissenschaftstheorie schon auf den Leim gegangen. Theorien, die die jeweiligen systematischen Verfahren fundieren, müssen selbstverständlich überzeugend sein. Die Ar-

unreflektiert zu deuten, so als wäre schon von ihrer äußeren Form her unmittelbar klar, wie sie zu verstehen sind, dass also z. B. das gleiche Wort auch immer das Gleiche bedeutet.¹¹ Eine solche Forschungspraxis ist oft auch in Gesprächsanalysen zu beklagen und vor allem immer dann, wenn größere Mengen von Texten oder Äußerungen auf wiederkehrende Merkmale oder Muster hin durchsucht werden¹². Systematisches Interpretieren kann jedoch sehr unterschiedliche Formen annehmen: Die psychoanalytisch inspirierte „Objektive Hermeneutik“ (Oevermann et al. 1979), versucht in extrem aufwändigen Analyseschritten die „latenten Sinnstrukturen“ von Äußerungen, ihre bewussten und unbewussten Motive sowie ihre situativen sozialen Wirkungen herauszuarbeiten.¹³ Die Systematizität einer funktional-pragmatischen Interpretation hingegen besteht darin, dass die Bedeutung von Äußerungen und ihren Elementen grundsätzlich im Hinblick auf ihren jeweiligen handlungstheoretisch explizierten funktionalen Kontext (den „Zweck“ von „Mustern“) interpretiert wird. Für die interaktionistische Konversationsanalyse¹⁴ muss systematisch die interaktionale *Sequenz* für die Bedeutungsbestimmung herangezogen werden: Erst die Sprecherreaktion auf die Antwort eines Gesprächspartners kann zeigen, welchen Sinn die ursprüngliche Sprecheräußerung hat – und das heißt immer: für die Beteiligten hat.

In radikaler Konsequenz bedeutet das allerdings, dass eine wissenschaftliche Interpretation nur möglich ist, wenn man *sich selbst* hypothetisch als (am Fortgang der Interaktion interessierte) Beteiligte an der Äußerungssituation setzt (und nicht bloß als ohne eigene Interessen „teilnehmenden“ Beobachter). Das von mir (Januschk 1986) vorgeschlagene Verfahren trägt dem insofern Rechnung, als es ausdrücklich die Subjektivität der Analysierenden anerkennt, die, indem sie die Bedeutung einer sprachlichen Handlung sowie deren Formulierungen in allen Einzelheiten jeweils anhand der Kontrastierung mit alternativ erwartbaren Handlungen bzw. Formulierungen explizieren, unvermeidlich über die Grenzen des allgemein für „alle“ Erwartbaren hinausgehen müssen, weil sie nicht wissen können, wie eng diese Grenzen in jedem Einzelfall sind. Wir stützen unsere Interpretationen auf die Exploration und Explikation des „Raumes“ des jeweils Erwartbaren; d. h. das tatsächlich Geäußerte wird systematisch versuchsweise variiert oder in alternative Umstände eingebettet, um das jeweils alternativ Erwartbare (oder aber eben nicht zu Erwartende) mit dem tatsächlich Geäußerten zu kontrastieren und dadurch – und nur dadurch –

beit daran (s. z. B. Reisigl 2012) macht durchaus Vergnügen – aber systematisch erarbeitete empirische Ergebnisse haben oft genug weitaus mehr Bestand als die Theorien, die sie (angeblich) fundieren.

11 Pikanterweise ergibt sich dadurch eine Nähe zum religiösen Fundamentalismus, der die Arbeit am Verstehen von Texten für überflüssig oder gar für ein Sakrileg hält.

12 So etwa auch in bestimmten Verfahrensstufen der Kritischen Diskursanalyse Siegfried Jägers (Jäger 2012, 90 ff.).

13 Allerdings in der – auch für die damalige Zeit bereits naiven – Annahme, man könne das mit einer bestimmten Äußerungsform Meinbare vom je konkret Gemeinten strikt trennen und die linguistische Pragmatik interessiere sich lediglich für allgemeine oder gar universale Regeln des Sagbaren.

14 Für eine neue und radikale Grundlegung s. Arundale (2020).

dessen je situativen Sinn zu ermitteln. Auch wenn dieses Verfahren systematisch weit über die bloß intuitive Zuschreibung von Bedeutungen zu Sätzen hinausgeht, bleibt es ein *reflexives* Verfahren, also ohne Stütze in „objektiven“ Fakten oder einer extern begründeten Theorie. Das je Erwartbare ist natürlich inhärent sozial, d. h. durch die Gesamtheit der Interaktionserfahrungen des jeweiligen Menschen geprägt. Bei einer weitgehend integrieren Gesellschaft sollten daher alle ihrer Mitglieder einen weitgehend gemeinsamen Raum des Erwartbaren teilen – so wie man ja auch (immer noch weitgehend) zum Beispiel einig über korrektes oder aber grammatisch oder lautlich abweichendes Deutsch ist. Umgekehrt folgt daraus allerdings: je weniger integriert eine Gesellschaft, desto kleiner der von allen geteilte Bereich des Erwartbaren und: desto illusorischer mein Anspruch, mit unserem Verfahren Äußerungen angemessen zu interpretieren. Gescheitert?

10 Weder kommunikatives Handeln noch DISKURS

Ich komme auf die „versandete“ Meta-Tagesschau zurück und versuche, Erklärungen dafür zu finden, dass eine solche „Diskussion“ – im Gegensatz zu alledem, was für mich und meinesgleichen selbstverständlich ist – offenbar für einen Großteil der Beteiligten nicht außerhalb des Erwartbaren liegt. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass die füreinander anonymen Beteiligten eines solchen Internet-Forums verstreut leben und keinerlei gemeinsame Lebensbasis haben, in der sie – im Sinne von Habermas – gemeinsam „kommunikativ handeln“. ¹⁵ Wo aber kein kommunikatives Handeln stattfindet, kann es auch nicht zu einem „DISKURS“ (in Habermas’ Sinne ¹⁶) kommen, in welchen die Beteiligten eintreten müssen, um sich „handlungsentlastet“ über in ihrem kommunikativen Handeln problematisch gewordene Ansprüche auf die Geltung bestimmter Wahrheiten oder normativer Richtigkeiten zu verständigen. Erst für einen solchen handlungsentlasteten DISKURS gilt – nach Habermas „kontrafaktisch“ – die Unterstellung jener „idealen Sprechsituation“, in der alle Beteiligten ohne Hierarchie die gleichen Chancen auf die

15 Mit Habermas kann man kommunikatives, auf Verständigung gründendes Handeln von „strategischem“ (im Wesentlichen instrumentellem) Handeln unterscheiden. Zwar ist das alltägliche kommunikative Handeln durch Missverständnisse, Unstimmigkeiten und Machtgefälle geprägt, die in der Regel ad hoc repariert oder ertragen werden; wenn jedoch der Fortgang der gemeinsamen Praxis am Dissens scheitert und durch Gewalt (strategisches Handeln) offenkundig nicht mehr gewährleistet werden kann, steht den Beteiligten grundsätzlich der Eintritt in einen DISKURS offen, in dem man sich – ohne Handlungsdruck – über die Wahrheit erhobener Behauptungen und die Verbindlichkeit gesetzter Normen mit Argumenten, und nur mit Argumenten auseinandersetzen können muss. Der *Glaube*, dass Menschengesellschaften sich von tierischen o.a. Kollektiven dadurch unterscheiden, dass sie sich so letztlich auf (sprachliche) Verständigung gründen, und nicht bloß auf die möglichst raffinierte Durchsetzung je egoistischer Machtansprüche, ist allerdings umstritten, resp. umkämpft. Denn *glauben* kann man ebenso, dass auch das Argumentieren wie alle anderen Praktiken lediglich eine Form strategischen, im Sinne egoistischen, Handelns sei. Zur Auseinandersetzung mit Habermas’ Konzeption kommunikativen Handelns s. Lafont (2009).

16 Um Verwirrungen auszuschließen, schreibe ich den Begriff DISKURS in Kapitälchen, wenn er in dem speziellen Sinne der Theorie von Habermas gemeint ist.

Wahl bestimmter Sprechhandlungen haben und wo ausschließlich der zwanglose Zwang des besseren Arguments zu einem Konsens führen kann. Die „künstliche“ institutionelle Herstellung von solchen Bedingungen einer idealen Sprechsituation ist demnach eine Täuschung und scheitert deshalb auch – wie im vorliegenden Fall.

Wenn das stimmt, stellt sich allerdings die Frage, für wen und inwieweit es denn zutrifft, dass zwischen den Beteiligten an der Netzkommunikation keine Beziehung „kommunikativen Handelns“ besteht. Die Antwort ist überraschend einfach: Zwar kann man unmöglich für jede Forums-, Chat-, E-Mail- o.a. Internet-Gruppe behaupten, sie sei sozial verstreut (also keine Gemeinschaft kommunikativen Handelns)¹⁷; aber man kann sicher sagen, dass die Möglichkeiten der Netzkommunikation die Bildung von mehr oder weniger stabilen Gruppen, die ausschließlich durch Netzkommunikation verbunden sind, erheblich begünstigen. Damit schrumpfen tendenziell die Selbstverständlichkeiten, die sonst in Gemeinschaften alltäglichen kommunikativen Handelns gelten und wechselseitiges Vertrauen auf Wahrhaftigkeit voraussetzen; und die Entscheidung, welchen virtuellen Gemeinschaften man sich stattdessen anschließt (also auch, wem man diejenige Wahrhaftigkeit zubilligt, die kommunikatives Handeln von strategischem, die PartnerInnen instrumentell nutzenden Handeln unterscheidet) wird immer mehr zu einer Sache je individueller Auswahl. Die „Echokammern“ oder „Filterblasen“, die dadurch bekanntlich entstehen und in denen folgerichtig kommunikatives Handeln tendenziell durch Selbstbespiegelung ersetzt ist, bieten daher auch kaum Gelegenheiten für DISKURSE.

Tendenziell also hängen die Geltungsansprüche auf Wahrheit und normative Richtigkeit, die in Netzkommunikation erhoben werden, sozusagen „in der Luft“, weil sie in keinerlei kommunikativem Handeln wurzeln. Das ist die Verallgemeinerung der – für mich plausibelsten – Erklärung des beschriebenen „Versandens“ der Meta-Tagesschau sowie der Tatsache, dass dieses Versanden den Beteiligten offenbar egal war. Sofern diese Verallgemeinerung zutrifft, stellt sich nun umso dringender die Frage, wie man diskursanalytisch mit Äußerungen in Netzkommunikation verfahren kann. Praktiken, die womöglich weder kommunikatives Handeln noch DISKURS sind, sollten nicht unbesehen als Kommunikation im Sinne von *Verständigung* analysiert werden.¹⁸

11 Die Illusion des „Echokammernhoppens“

Die Begriffe „Echokammer“ und „Filterblase“ haben sich in der Öffentlichkeit etabliert, und das zeigt, dass dieses Problem gesellschaftlicher Desintegration wahrgenommen wird. Netzkommunikation ist in hohem Maße fragmentiert. Um sie angemessen analysieren zu

17 Für ein ausführlich analysiertes Gegenbeispiel s. etwa Schütte (2004).

18 Letztlich wird es daher auch in die Irre führen, wenn man wie Stefan Meier (Fraas / Meier-Schuegraf 2004) Diskursanalyse-Verfahren, die sich für Gespräche oder Print-Texte bewährt haben, weitestmöglich auf Netzkommunikation überträgt. Wenn man allerdings in vermeintlicher Foucault-Nachfolge Intentionalität prinzipiell ausklammert, können einem nur die oberflächlichen, wenn auch durchaus deutlichen, neuen Merkmale von Netzkommunikation auffallen: Multimodalität, Verlinkung u. a.

können, müsste ich also – als eine Art linguistischer Echokammernhopper – in möglichst vielen dieser fragmentierten Diskurse unterwegs sein. Den eigentlichen Sinn der Echokammern, nämlich dass ich in *allem*, was ich höre, immer nur ein Echo dessen vernehme, was ich selbst in meine Kammer hineingesprochen habe, würde ich damit dann aber gerade verfehlen (weil ich eben auch aus den anderen Kammern alles mitkriege) – und somit wiederum alles falsch interpretieren. Auch dieser Ausweg bleibt mir als Diskursanalytiker also verschlossen.

12 Gemeinsam geteilte Reflexion: Spielen

Die Lösung dieses Problems kann meines Erachtens nur so aussehen: Da wir nicht wissen können, wie weit die Ergebnisse unserer letztlich auf Interpretationen gründenden Analysen von Netzdiskursen verallgemeinerbar sind, muss es darum gehen, Verfahren zur Erweiterung der Reflexions**basis** zu entwickeln, das heißt, möglichst viele weitere Menschen für eine gemeinsame Reflexionspraxis zu gewinnen.¹⁹ Pathetisch formuliert: Reflexive Wahrheiten kann man nur erkennen, indem man wahrheitssuchende Menschen gewinnt. Eines ohne das andere ist unmöglich.

Zwar ist jeder wissenschaftliche Text bereits auf kritische Rezeption angelegt und zwar gibt es durchaus Möglichkeiten, Erkenntnisse so zu formulieren, dass sich ein relativ breites Publikum an der kritischen Rezeption beteiligt. Radikal sind aber erst solche Verfahren, die gar nicht erst den Anschein erwecken, als könnten sie bereits solitär relevante Erkenntnisse liefern. Natürlich kommen einem dabei sofort dialogische Verfahren in den Sinn (wie etwa platonische Dialoge) – aber diese Dialoge erwecken prinzipiell den Anschein, als gehe es darum, mit verteilten Rollen Argumente abzuwägen, die man mit etwas mehr Mühe auch im individuell eigenen Kopf abwägen könnte (so wie Platons Dialoge ja in Wirklichkeit auch wesentlich sein eigenes Denken repräsentierten und entsprechend als verkleidete Theorie-Entwürfe anstatt als Anregungen zu einer gemeinsamen Reflexionspraxis rezipiert werden konnten).

Paradigmatisch für genuin gemeinsame Praxis ist *Spielen*. Der Begriff des *Spielens* ist mit dem Begriff der *Regel* verwoben, und Regeln kann man nach Ludwig Wittgenstein (1977) bekanntlich nicht privatim folgen. Eine als *Spielen* begriffene Reflexionstätigkeit repräsentiert insofern bereits dem Begriff nach (und nicht erst im Ergebnis) die Allgemeinheit aller derer, die an diesem Spiel beteiligt sind. Andernorts habe ich bereits ausführlich dargelegt, warum, inwiefern und wie „Kritische Diskursanalyse als Spiel“ (Januschek 2008) zu praktizieren ist. Für Internet-Diskurse ist das, wie gezeigt, unausweichlich.

19 Das mag abstrakt oder gar unwissenschaftlich klingen. Es handelt sich aber um den gleichen Gedanken wie den, dass der Sinn der Philosophie die Praxis des Philosophierens ist und nicht (bloß) die Erarbeitung gültiger Wahrheiten (Hampe 2014).

13 Sprachbasteln im Netz-Diskurs: Produktion sprachwissenschaftlichen Reflexionswissens

Das Basteln von (alternativen) Fakten, von virtuellen Persönlichkeiten, von Hetze, Hass oder Drohungen usw. ist nicht nur eine (traurige) Realität im Netz, sondern es liefert auch selbst den Ansatzpunkt für seine Analyse: Für die ist es sinnvoll, mit einer taktischen Prämisse zu arbeiten: Bei Texten in der Netzkommunikation handelt es sich *nicht* um intentionale Texte.

Die oben beschriebene und wohl zunehmende eigentümliche Unverbindlichkeit von Netzkommunikation sowie auch die Tatsache, dass programmierte Bots automatisch Internet-Texte produzieren können, die als solche kaum mehr zu erkennen sind, liefern die Begründung dafür, grundsätzlich bei allen Netzkommunikations-Texten erst einmal davon auszugehen, dass sie von Automaten hergestellt wurden: also nicht von Menschen, die etwas *meinen*.²⁰ Die Analysearbeit besteht dann darin, den Algorithmus zu rekonstruieren, der einen bestimmten Text generiert hat (und beliebig viele andere Texte generieren kann). Erst wenn und insoweit diese Rekonstruktion fehlschlägt, ein solcher Algorithmus also nicht gefunden wird, kommt die Frage nach der intentionalen Bedeutung eines Textes ins Spiel, wird er also zu einem Bestandteil von *Kommunikation*, nämlich *Verständigung*.²¹

Das übliche Verfahren, dass man einen Text zuerst zu verstehen sucht und anschließend seine Struktur untersucht, um herauszufinden, was deren Details zum Verständnis beitragen, wird tendenziell umgedreht. Außerdem wird die Struktur nicht bloß beschrieben, sondern als Produkt eines generativen Systems erklärt. Und drittens wird die Struktur nicht vom Inhalt (der *semantischen* Bedeutung) getrennt; lediglich diejenigen Merkmale oder Elemente, die sich nicht hinreichend durch einen allgemeinen Algorithmus erklären lassen, bleiben als der verständigungsrelevante Teil des Textes übrig und gehen in die *pragmatische* Diskursanalyse ein.²²

20 Ironischerweise steht das in direktem Gegensatz zu dem Aufsatz von Fraas und Pentzold (2008), die den späteren Foucault gegen jenen der „Archäologie“ in Anspruch nehmen, um dem „Subjekt“ dessen (angestammte) Position in der Diskursanalyse auch und gerade von Netzkommunikation zurückzugeben.

21 Menschliche Verständigung ist grundsätzlich anders zu betrachten als die absichtliche oder unabsichtliche Beeinflussung von Menschen mittels Dingen oder Ereignissen welcher Art auch immer (auch sprachlicher). Die Frage „Was ist Intentionalität“ kann ich hier nicht diskutieren (s. dazu Harendarski 2021) – obwohl die vorgeschlagene Operationalisierung wohl eine Antwort implizieren mag. Es sollte aber auch klar sein, dass meine Argumentation hinfällig wird, sofern oder sobald und insoweit es Menschen egal wird, ob sie es im Alltag und im Gespräch mit Menschenskindern oder KI-Bots zu tun haben. Dass entsprechende Bestrebungen, beide voneinander objektiv ununterscheidbar zu machen, weit fortgeschritten sind, soll hier nicht geleugnet werden. Ob dies aber uns Menschen jemals egal sein *wird*, ist ein (seit langem virulentes) Thema von Science Fiction.

22 In diesem letzten Punkt unterscheidet sich mein Vorschlag auch deutlich von an Foucault orientierten Aussagen-Analysen, an die man sich zuvor erinnert fühlen mag. Zu Foucault siehe auch Januschk (2014).

14 Beispiel: der Trumpomat

Donald Trump hat während seiner US-Präsidentschaft bekanntlich fortwährend getwittert. Die Tweets wurden gesammelt und archiviert (<http://www.trumptwitterarchive.com>) und nach einigen Kategorien sortiert. Es liegt nahe, einen Algorithmus zu basteln, der alle diese Tweets und beliebig viele dazu passende neue erzeugen kann: einen Trumpomaten. Dieser funktioniert, grob skizziert, folgendermaßen: Ein jeweils konkreter Anlass dient als Input. In der Regel handelt es sich dabei um ein Ereignis, das als Komplex aus einem Geschehen oder einer Handlung, den daran beteiligten Personen und ihren Rollen sowie ihrer Einstufung als Freund oder Feind und einigen weiteren Randbedingungen konzipiert wird. Mit diesem Input wird dann gemäß den Regeln einer relativ einfachen speziellen Grammatik ein Text erzeugt, der die Beteiligten mittels einer begrenzten Menge negativer oder positiver Prädikationen bewertet, lobt oder beschimpft (passend zu ihrer jeweiligen Rolle im Geschehen) und optional eigenes zukünftiges (zum *Frame* des jeweiligen Anlasses passendes) Handeln ankündigt.

Auch wenn die Konzeption eines Trumpomaten relativ simpel erscheint, dürfte seine Realisierung doch einen gehörigen computerlinguistischen Aufwand erfordern. Denkbar ist allerdings durchaus auch, dass man einen lernenden KI-Automaten mit sämtlichen Trump-Tweets füttert und ihn dadurch befähigt, eben dies zu leisten: unter gegebenen Bedingungen automatisch einen Tweet zu generieren, der von allen BürgerInnen, die mit Trumps Getwitter ihre Erfahrungen gemacht haben, spontan Trump selbst zugeschrieben wird. Ein lernender Automat gäbe allerdings die Theorie nicht preis, die er sich selbständig erarbeitet, so dass der Spaß am Basteln und die linguistischen Erkenntnisse eher spärlich wären.

Wenn diese spielerische Bastelei erfolgreich ist, das heißt, überzeugende Ergebnisse liefert, erbringt sie den Beweis, dass es nicht sinnvoll ist, mit Trump-Tweets anders umzugehen als mit automatisch generierten Texten. Bei automatisch generierten Texten fragt man nicht, was ihr Verfasser damit gemeint hat, und man zieht ihn/sie nicht dafür zur Verantwortung (es entsteht keine Veränderung auf einem interaktionalen Punktestandskonto, wie es Robert Brandom (2000) vielleicht ausdrücken würde): Man interpretiert sie nicht. Zur Verantwortung ziehen und interpretieren könnte man allenfalls den ersten Beweger, der den Trumpomaten entwickelt hat, also etwa die Person D. Trump oder – falls diese selbst auch wieder als Automat rekonstruiert werden kann – seine Eltern, Lehrer o.a. Gegenstand der interpretierenden Diskursanalyse ist also nicht die einzelne Text-Äußerung, sondern der Algorithmus, der sie erzeugt und ebensolche Texte erzeugen kann.

15 Im Kontrast: Der Sinn des vorgeschlagenen Verfahrens

Üblicherweise werden in der kritischen Diskursanalyse gesprochene und geschriebene Äußerungen auf das Sagbare und seine Strukturen hin untersucht, bzw. auf die Grenzen

und Grenzverschiebungen des Sagbaren hin. Was immer gesagt wird, beeinflusst die Grenzen des Sagbaren innerhalb der Gemeinschaft derjenigen, die es als sagbar akzeptieren – mehr oder weniger. Wenn man dann das Sagbare intentional interpretiert, so lässt dessen Analyse Schlussfolgerungen – Interpretationen – über das Meinen und Denken und die Handlungsdispositionen derjenigen Gemeinschaft zu, die es als sagbar akzeptiert. Und es liegt die Annahme nahe, dass dasjenige, was oft gesagt wird, dieses Meinen und Denken und Handeln stärker prägt als dasjenige, was nur selten gesagt wird. So soll die kritische Analyse von Diskursen inhaltliche Aussagen erlauben: über die Haltung bestimmter Medien, bestimmter PolitikerInnen, bestimmter Gesellschaftsschichten usw. zu Themen wie Rassismus, Gewalt, Erziehung, Nation, Gesundheit, Leben usw. Je repräsentativer das Korpus der zu analysierenden Äußerungen, desto valider scheinen diese Aussagen zu sein – was aber nichts daran ändert, dass es sich um Verallgemeinerungen von Interpretationen intentionaler Äußerungen handelt.

Genau diese Art der Verbindung quantitativer mit „qualitativer“ Diskursforschung ist es, der hier eine Alternative gegenübergestellt werden soll. Wenn man nämlich stattdessen, wie hier vorgeschlagen, nach dem Algorithmus fragt, der die Texte eines bestimmten Diskurses generiert, so verlagert sich die Frage nach der Verantwortung für einen einzelnen Text von dessen Urheber (sei er/sie ein Mensch oder ein Bot) auf die Entstehungsbedingungen des Algorithmus. Der menschliche Autor eines einzelnen Textes hingegen erkennt sich und andere Beteiligte im Spiegel als „Marionetten“ dieses Algorithmus, und der dadurch ausgelöste Schock ist, sofern heilsam, der eigentliche Zweck der Diskursanalyse – der Diskursanalyse als Spiel. Ulrich Schmitz hat bereits vor über drei Jahrzehnten einen entsprechenden Algorithmus vorgestellt (Schmitz 1990), der genau diesen heilsamen Schock auslösen konnte; sein Gegenstand: die „Tagesschau“.

Die Netzkommunikation als Ganze als algorithmengesteuert analysieren zu wollen wäre allerdings weder möglich noch sinnvoll. Denn dann müssten diejenigen Texte, die diese Analyse im Netz durchführen, selbst auch als algorithmengesteuert beschrieben werden: was ein klares pragmatisches Paradox ergäbe. Vielmehr bemisst sich der Wert eines Algorithmus nicht primär danach, wie vollständig er einen Diskurs(-strang) erzeugt, sondern danach, bei wie vielen Menschen er jenen heilsamen Schock auslösen kann.

Literatur

- Angermüller, Johannes/Martin Nonhoff/Eva Herrschinger/Felicitas Macgilchrist/Martin Reisl/Juliette Wedl/Daniel Wrana/Alexander Ziem (Hrsg., 2014) *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: transcript.
- Arundale, Robert B. (2020) *Communicating & Relating. Constituting Face in Everyday Interacting*. Oxford: Oxford University Press.

- Brandt, Robert (2000) *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (engl. 1994).
- Eckardt, Carolin (2016) *Diskursschranken im interkulturellen Gespräch*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad (2000, Erstveröff. 1986) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin/New York: De Gruyter, 183-201.
- Fraas, Claudia, Stefan Meier-Schuegraf (2008) Diskursive Konstruktion kollektiven Wissens on- und offline. In: Beißwenger, Michael/Ludger Hoffmann/Angelika Storrer (Hrsg.) *Internetbasierte Kommunikation*, 77-102 [= OBST 68]
- Fraas, Claudia/Christian Pentzold (2008) Online-Diskurse – Theoretische Prämissen, methodische Anforderungen und analytische Befunde. In: Warnke, Ingo/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.) *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/New York: De Gruyter, 287-322.
- Gessinger, Joachim/Angelika Redder/Ulrich Schmitz (Hrsg., 2018) *Korpuslinguistik* [= OBST 92].
- Gessinger, Joachim/Angelika Redder/Ulrich Schmitz: Kopf oder Zahl? Potentiale, Probleme und Perspektiven der Korpuslinguistik. In: Dies. (2018) *Korpuslinguistik*, 9-16 [= OBST 92].
- Gür-Şeker, Derya (2014) Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik. In: Angermüller et al. (2014), 583-603.
- Habermas, Jürgen (1971) Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Niklas Luhmann: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp, 101-141.
- Habermas, Jürgen (2019) *Auch eine Geschichte der Philosophie. Bd. 1: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen, Bd. 2: Vernünftige Freiheit. Spuren des Diskurses über Glauben und Wissen*. Berlin: Suhrkamp.
- Hampe, Michael (2014) *Die Lehren der Philosophie. Eine Kritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Harendarski, Ulf (2021) (Hrsg.) *Reden über Andere. Diskursive Konstitutionen von Subjektpositionen und Personalität*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jäger, Siegfried (2012) *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Münster: Unrast.

- Januschek, Franz (1986) *Arbeit an Sprache. Konzept für die Empirie einer politischen Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Januschek, Franz (2008) Kritische Diskursanalyse als Spiel. In: Jäger, Siegfried (Hrsg.) *Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft*. Münster: Unrast, 87-107.
- Januschek, Franz (2014) Ohne tieferen Sinn: Michel Foucault und die kritische Analyse von Diskursen. In: Neef, Martin/Imke Lang-Groth/Susanne Borgwaldt/Iris Forster (Hrsg.) *Skandal im Sprachbezirk*. Frankfurt/M. etc.: Peter Lang, 35-55.
- Lafont, Christina (2009) 5. Kommunikative Vernunft. In: Brunkhorst, Hauke/Regina Kreide/Cristina Lafont (Hrsg.) *Habermas Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 176-187.
- Lenke, Nils/Peter Schmitz (1995) Geschwätz im ‚Globalen Dorf‘ – Kommunikation im Internet. In: Schmitz, Ulrich (Hrsg.) *Neue Medien*, 117-141 [= OBST 50].
- Oevermann, Ulrich/Tilman Allert/Elisabeth Konau/Jürgen Krambeck (1979) Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 352-434.
- Reisigl, Martin (2012) Epistemologische Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse und Funktionalen Pragmatik. In: Januschek, Franz/Angelika Redder/Martin Reisigl (Hrsg.) *Kritische Diskursanalyse und Funktionale Pragmatik*, 49-71 [= OBST 82].
- Scharloth, Joachim (2018) Korpuspragmatik. In: Hagemann, Jörg/Sven Staffeldt (Hrsg.) *Pragmatiktheorien II. Diskursanalysen im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg, 139-169.
- Schmitz, Ulrich (1990): *Postmoderne Concierge: Die „Tagesschau“. Wortwelt und Weltbild der Fernsehnachrichten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schütte, Wilfried (2004) Diskursstrukturen in fachlichen Mailinglisten. Zwischen Einwegkommunikation und Interaktion. In: Reißwenger, Michael/Ludger Hoffmann/Angelika Storrer (Hrsg.) *Internetbasierte Kommunikation*, 55-75 [= OBST 68].
- van Dyk, Silke (Moderation) (2014) Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. (Moderierte Debatte mit Robert Feustel, Reiner Keller, Dominik Schrage, Juliette Wedl, Daniel Wrana). In: Angermüller et al. (2014), 482-506.
- Wermbter, Katja (2013) *Mehrsprachigkeit im Kolloquium. Zur mehrsprachigen Praxis in Gesprächen am Beispiel von Kolloquien an deutschen Hochschulen*. Mannheim: Ver-

lag für Gesprächsforschung (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2013/pdf/-mehrsprachigkeit.pdf>).

Wittgenstein, Ludwig (1977) *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (erstmal 1952).

Wrana, Daniel (2014) Diskursanalyse jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus. In: Angermüller et al. (2014), 511-536.

JÜRGEN ERFURT / JOACHIM GESSINGER

Sprachbewegungen – oder was bedeutet es, Sprachgeschichte transkulturell zu modellieren?

Resümee

Ziel dieses Beitrags ist es, entlang einer Sprachgeschichte von ‚SprecherInnen in Bewegung‘ jene Zugriffsweisen und Prozesse zu identifizieren, die zu einer transkulturellen Sprachgeschichtsschreibung hinführen. Ausgehend von einem Vergleich der Sprachgeschichtsschreibungen zum Deutschen und zum Französischen richtet sich die Aufmerksamkeit in einem ersten Schritt darauf, welche neuen Perspektiven auf die jeweilige Geschichte und welche neuen Datenbereiche des Sprachlichen in den letzten Jahrzehnten erschlossen wurden. Damit einher geht eine Kritik an einer historiographischen Praxis, die im Paradigma des sprachlichen Nationalismus seit dem 19. Jh. Sprachgeschichte als Geschichte *einer* Sprache konzipiert, so als ob die Menschen naturgegeben einsprachig seien und Sprachen isoliert voneinander und in abgegrenzten Räumen existierten. Anhand von Fallstudien zu den sprachlichen Dynamiken in Paris und Berlin, speziell im 18. und frühen 19. Jh., rücken die sprachlichen Dimensionen von Mobilität, Migration und Kontakt der Akteure sowie Prozesse der Verflechtung, Aneignung und Aushandlung kultureller Praktiken und von Mehrsprachigkeit in den Mittelpunkt.

This contribution aims to identify, along a linguistic history of “speakers on the move”, those approaches and processes that lead to a transcultural historiography of language. Starting with a comparative analysis of German and French historiography, the first step zooms in on the new perspectives on the respective histories and the new data areas of language practices that have emerged in recent decades. What follows is a critique of a historiographical practice which, in the paradigm of linguistic nationalism since the 19th century, conceives of language history as the history of a language as if people were naturally monolingual and languages existed in isolation from one another and in demarcated spaces. Based on case studies of linguistic dynamics in Paris and Berlin, especially in the 18th and early 19th centuries, the second step looks at the linguistic dimensions of mobility, migration and contact of the actors as well as processes of interweaving, appropriation and negotiation of cultural practices and multilingualism.

1 Historische Konstruktion und Rekonstruktion in der Sprachgeschichtsschreibung

Beim Vergleich der deutschen und der französischen Sprachgeschichtsschreibungen fällt auf, dass es für das Deutsche kein Äquivalent zur autoritativen zwanzigbändigen *Histoire de la langue française des origines à 1900* (HLF)¹ von Ferdinand Brunot (1860-1938) gibt. So stellt Mattheier 1995 fest, dass zwar seit 1945 eine umfängliche und wachsende Anzahl von Publikationen zur ‚Deutschen Sprachgeschichte‘ erschienen ist, „aber in der deutschen Sprachgeschichtsschreibung scheint das organisierende Zentrum zu fehlen, von dem heraus eine Sprachgeschichte ‚wie aus einem Guß‘ fließen könnte“ (Mattheier 1995, 2). Die Gründe scheinen auf der Hand zu liegen und können aus dem Gegensatz zwischen der zentralstaatlichen Verfassung Frankreichs nach der Idee der *État-Nation* (Staatsnation) und der deutschen territorialen Zersplitterung mit der Idee der *Kulturnation* abgeleitet werden: Unterschiedlich strukturierte Prozesse bei der Herausbildung und Durchsetzung schriftsprachlicher Prestige- oder Leitvarietäten, unterschiedliche Möglichkeiten für sprachpolitische Eingriffe, unterschiedliche Agenturen für Alphabetisierung und für Elitenrekrutierung.

Wie stark der Blick auf die Sprachverhältnisse von den jeweiligen institutionellen Bedingungen geleitet wird, zeigen die Debatten um die auf Dante Alighieri zurückgehende, dann in Oberitalien im 16. Jh. breit diskutierte ‚*Questione della lingua*‘, die in Frankreich ihr Pendant im 17. Jh. mit der Diskussion über den ‚*bon usage*‘ fand und sich im deutschsprachigen Raum im 18. Jh. auf die Frage fokussierte: Was ist Hochdeutsch? Als notorisches Muster ziehen sich die Dichotomien bis heute durch die Geschichtserzählungen beider Sprachen: Einheit vs. Vielfalt, Literatursprache/Hochsprache und später Standard vs. Dialekte/Patois/Substandard, monozentrische vs. plurizentrische Entwicklungen, Schriftlichkeit vs. Mündlichkeit, Muttersprache vs. Fremdsprachen, high- vs. low-variety und anderes mehr.

Folgt man diesem Muster, werden vor allem die Differenzen in den so beschriebenen Sprachverhältnissen in Deutschland und Frankreich, den Traditionen ihrer Beschreibung, den politischen Rahmenbedingungen und jeweiligen ideologischen Funktionen deutlich konturiert, allerdings werden vergleichbare Verengungen und Verkürzungen ausgeblendet. Dies betrifft vor allem

¹ Die Bände I bis IX erscheinen von 1905 bis zu Brunots Tod im Jahr 1938 bei Armand Colin in Paris. Die Bände III, IV, VI, VIII, IX, X und XI sind Doppelbände, von denen die Bände X und XI posthum publiziert werden. Fortgesetzt wird die HLF von Ferdinand Brunots Schüler Charles Bruneau mit den Bänden XII (1815-1852) und XIII (1852-1886), an die wiederum die umfangreichen und nun auch kollektiv verfassten Bände von Antoine/Martin 1985 für die Zeit von 1880 bis 1914, Antoine/Martin 1995 für die Zeit von 1914 bis 1945 und schließlich Antoine/Cerquiglini 2000 für die Zeit von 1945 bis 2000 anschließen.

- die unzureichende Behandlung der in beiden Sprachräumen persistenten Mehrsprachigkeit,
- die Abwertung und Marginalisierung von Minderheiten- und Regionalsprachen,
- die handlungsleitende Verkoppelung von Nationalstaat, sprachlicher Einheit und kultureller Homogenität in Verbindung mit der Eindämmung migrationsbedingter und – im Fall Frankreichs besonders ausgeprägter kolonial ererbter – sprachlicher Heterogenität,
- die Geringschätzung von sprachlicher Diversität und demographischem Wandel im Zuge von Migration,
- die sich fundamental wandelnden kommunikativen Praktiken der Individuen und der Gemeinschaften im Kontext von Digitalisierung und Internet im Spätkapitalismus.

Der Titel dieses Beitrags mag gleichermaßen erstaunen wie irritieren, weil vermutlich die meisten LeserInnen annehmen dürften, dass Sprachgeschichte bzw. Sprachgeschichtsschreibung ohne einen Blick auf ihre kulturelle Verfasstheit ebenso wenig auskommt wie die Untersuchung kultureller Formationen und Prozesse ohne Einbeziehung des für sie konstitutiven Mediums Sprache. Diese Annahme erweist sich, wenn man die dominante Theoriebildung der letzten Jahre betrachtet, sowohl für das eine wie das andere als selten zutreffend und als weitgehend folgenlos: Für die markanten Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte – Konstruktivismus, *cognitive turn*, *spatial turn* oder *embodiment theory* – spielte der Zusammenhang von Sprache und Kultur keine oder nur eine untergeordnete Rolle², insofern man ihn als ein vielgestaltiges, plurizentrisches, multimodales Szenario begreift, das von sich überlagernden Vernetzungen und Verflechtungen geprägt war und ist. Dessen permanenter Wandel wird von eher ungleichzeitigen Prozessen des Transfers, der Modellbildung, Adaptation, Emergenz und Innovation bestimmt. Irritieren mag der Titel auch deshalb, als Transkulturalität bislang kein in der orthodoxen oder *mainstream*-Sprachwissenschaft eingeführter Begriff ist. In der Mediävistik³ oder der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung⁴ hingegen hat er durchaus seinen Platz gefunden.

Indem Sprachgeschichte in einer transkulturellen Perspektive von Mobilität, Migration und Kontakt der Akteure, von deren Austausch- und Vernetzungsprozessen sowie von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ausgeht, treten die vielfältigen Formen und Prozesse des Sprachkontakts, der Mischung und der Translatio auf die Agenda der

2 Vgl. Brown 2006, Ehlich 2006, Jäger et al. 2016, 2.

3 Vgl. Borgolte/Tischler 2012, Drews/Scholl 2016, Netzwerk „Transkulturelle Verflechtungen“ 2016.

4 Vgl. u. a. Coste 2019, Dengersch/Cook 2020, Erfurt 2005, 2016, 2021, Fabricius/Preisler 2015, Gugenberger/Sartingen 2011, Kratochvil et al. 2013, Narcy-Combes 2018, Roche 2013.

Forschung.⁵ Dabei müssen die Ungleichheit der Akteure, die Differenzen im sprachlichen Handeln und die Emergenz von (neu entstehenden) Formen und Strukturen im Auge behalten werden (vgl. Abschnitt 5).

Der Begriff ‚Sprachbewegungen‘, mit dem wir an den Titel dieses Jubiläumshäftes anknüpfen, indiziert den Wechsel der Perspektive von einer Sprachgeschichtsschreibung, die mit linearen, teilweise methodisch homogenisierten Artefakten hantiert, zu einer sprecherzentrierten und offenen Sichtweise auf die Geschichte von Sprache und sprachlichen Verhältnissen, von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit. Mobilität, Kontakt und Migration von ‚SprecherInnen in Bewegung‘ werden so in den Mittelpunkt gerückt. Die Fallstudie zum Berlinischen (s. u., Abschnitt 4) wird dies in Umrissen illustrieren.

Zunächst aber soll ein kurzer Vergleich der historiografischen Praktiken in Deutschland und Frankreich Unterschiede und – vielleicht auch unerwartete – Gemeinsamkeiten aufzeigen. Ziel dieser Betrachtung ist es, entlang von neueren Darstellungen zur Sprachgeschichte jene Zugriffsweisen und Prozesse zu identifizieren, die zu einer transkulturellen Sprachgeschichtsschreibung hinführen. Was hierbei Transkulturalität bedeutet, wird, wie schon erwähnt, in Abschnitt 5 ausgeführt. Abgeschlossen wird der Beitrag durch eine Zusammenfassung der hier vertretenen Positionen.

2 ‚Deutsch‘

In einer deutschen Sprachgeschichte, so scheint eindeutig festzustehen, haben nur die auf das Deutsche bezogenen Vorgänge ihren Platz.

Klaus J. Mattheier (1995)

2.1 Zur Sprachgeschichtsschreibung des Deutschen – ein kurzer Aufriss

Noch bis in die Gründungsjahre der Bundesrepublik und DDR hätte man viele ältere Darstellungen zur *Geschichte der deutschen Sprache* ganz unironisch mit dem Untertitel ‚Sprachgeschichte für Deutsche‘ versehen können, ohne ganz falsch zu liegen – das ‚deutsche‘ Modell der Sprachgeschichtsschreibung, wie Reichmann diese Engführung in seinem einleitenden Beitrag zum Handbuch *Sprachgeschichte* apostrophierte.⁶ Die mit der Nationenbildung im 19. Jh. einhergehende nationalphilologische Perspektivierung

5 Zum Feld sprecherzentrierter linguistischer Teildisziplinen, die in diese Forschungsperspektive integriert werden sollten, gehören neben der funktionalen Pragmatik, Interaktionsanalyse und Spracherwerbsforschung auch wahrnehmungsbezogene Untersuchungen (perceptual dialectology, folk linguistics) und die ethnographisch orientierte Variationslinguistik, die durch die Integration von interaktionalen, diachronen und kulturbildenden Perspektiven eine stärkere empirische Fundierung der Handlungskomponente ermöglichen.

6 Besch/Betten/Reichmann/Sonderegger 1998, 1, 30 ff.

der Sprachgeschichtsschreibung blendete die Verhältnisse in anderen deutschsprachigen Ländern oder von deutschsprachigen Minderheiten vielfach aus.⁷

Und heute? Auch wenn eine derartige Historiographie einer zur Nationalsprache erhobenen Varietät vielen deutschen StaatsbürgerInnen wenig sagen würde, weil sie mit der eigenen sprachhistorischen oder -biographischen Erzählung nichts zu tun hat, so entfaltet dennoch die monolinguale Reduktion auf die Konstrukte ‚deutsch‘ und den Singular ‚Sprache‘ gerade in der rezenten Migrationsgesellschaft aufs Neue ihre identitätspolitische Wirkung, vor allem dann, wenn sie als ‚Leitkultur‘ tragende Teile eines monokulturell definierten Überbaus werden.⁸

Gemeinsame Sprache und gemeinsame Kultur waren lange Zeit fundamental für die Gründungsmythologie heterogener Populationen ohne gemeinsame staatsförmige Bindung (e.g. ‚die Deutschen‘). Nationalsprache und Nationalkultur sollten jene *Kulturation* ausmachen, die als identitätsstiftendes Phantasma vor allem im späten 18. und 19. Jh. die Bemühungen um nationale Selbstvergewisserung prägten. Die exklusive Perspektivierung, die mit dem Ineinsetzen von Kultur und Sprache in ihrer monolinearen Engführung einhergeht⁹, hatte für die ältere Sprachgeschichtsschreibung zur Folge, dass Mehrsprachigkeit, Variation, Sprachmischung und sprachliche Innovation, wenn überhaupt thematisiert, als Ausnahmen oder Störungen eines Wandels marginalisiert wurden. Dies zeigt sich zunächst im Kontext universalgeschichtlicher Entwürfe bis in die erste Hälfte des 19. Jh.s hinein, wo die Geschichte von Sprachen zunächst als Progress oder Verfall modelliert wurde. Mit dem Aufkommen von auch für die Philologie attraktiven naturwissenschaftlichen Leitwissenschaften wie Biologie und Geologie wurde sprachlicher Wandel als (organische) Entwicklung (Schleicher) und später als im Wesentlichen endogener und regelhafter Prozess (Junggrammatiker) konzipiert. Darin sollte Kultur(geschichte) mit ihrem ideologischen Mehrwert dann keine relevante Rolle mehr spielen.¹⁰

Dies änderte sich in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts mit der Verbindung von Sprachgeschichte und Volkskunde (u. a. mit der Zeitschrift ‚Wörter und Sachen‘), dann mit Nachdruck durch die Einbeziehung von Sozial- und Kulturgeschichte und soziolinguistisch und pragmatisch orientierter Theorien seit den späten 70er Jahren des 20. Jh.s.¹¹ Zu den Publikationen, die diese Neuorientierung dokumentieren, gehört zweifelsohne die schon erwähnte, als weitgespannte Referenz realisierte mehrbändige *Sprachgeschichte*

7 Nicht eben viel besser verlegten die Herausgeber des Handbuchs *Sprachgeschichte* deren Beschreibung in die Abteilung ‚Regionalsprachgeschichte‘.

8 Das hat ganz praktische Konsequenzen, wenn etwa in der gegenwärtigen staatlichen Impfkampagne (Mitte 2021) MigrantInnen ohne Deutschkompetenz und insbesondere mit arabisch oder kyrillisch basierter Schriftlichkeit die notwendigen Informationen schwer zugänglich sind.

9 Zur Kritik vgl. die Beiträge in Gardt/Mattheier/Reichmann 1995 und Gardt 2000 sowie Gessinger 2005.

10 Zur Genese des von der Geologie geborgten Postulats eines bruchlosen ‚uniformen‘ Prozesses, wie er vor allem von den Junggrammatikern angenommen wurde, vgl. Christy 1983.

11 Zu dieser hier nur in Stichworten skizzierten disziplinären Entwicklung vgl. ausführlich Gessinger 2016 und die dort genannte Literatur.

(Besch/Betten/Reichmann/Sonderegger 1994 ff., ²1998 ff.), die erst mit dem Untertitel *Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung* den Fokus auf ‚Deutsch‘ offenlegt, allerdings (noch) im Singular. Als eine kritische erste Bestandsaufnahme kann der schon erwähnte, von Gardt, Mattheier und Reichmann herausgegebene Sammelband *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien* (1995) gelten. In den Beiträgen dieses Bandes finden sich neben Mattheiers immer noch lesenswerter kritischer Standortbestimmung und den Diskussionen neuerer Theorieentwürfe (Soziopragmatik, historische Semantik, Mentalitätsgeschichte) auch Beschreibungen von bislang marginalisierten Sektoren sprachlicher Praxis wie Lesen und Schreiben auf dem Lande und Einzelstudien zu Bayern, Österreich und den Niederlanden. Wenn schon nicht unbedingt ‚aus einem Guß‘ (Mattheier), so doch zumindest aus einer Hand, steht für diese Neuorientierung die mehrbändige *Deutsche Sprachgeschichte* von Peter v. Polenz, in der er zugleich einen detaillierten und kritischen Forschungsüberblick gibt.

Es erstaunt wenig, dass die nationalphilologisch ausgerichtete Historiografie blind gegenüber dem war (und ist), was an überliefertem Material (Texte auch von unausgebildeten Schreiberinnen und Schreibern, private Schriftlichkeit, Zeremonien und Rituale, standes- und geschlechtsspezifische Stil- und Verhaltensvorgaben, (auto)biographische Dokumente etc.) außerhalb des Interesses lag. Der disziplinären Einäugigkeit, die für ‚das Deutsche‘ vor allem die standardbildende Vertikalisierung, d. h. letztlich den Abbau diatopischer Varianz im Blick hat, entgehen Prozesse wie Hybridisierung, Interdialektalität, Innovation und die Synchronizität in der Verwendung von autochthonen und Migrantensprachen, Migration und Multilokalität von SprecherInnen/SchreiberInnen. Die Herausbildung von Ethnolekten (vgl. Androutsopoulos 2019, Auer 1999, 2007, Keim 2012), von ‚community languages‘ (Clyne 1991, Li 2018) und ‚Kiezdeutsch‘ (Wiese 2012, im Erscheinen) bis zu adressatenspezifischer Variation („Sprachbewegungen“ im Sinne von code switching¹²) sind nach unserer Auffassung keine Phänome, die sich nicht auch mit veränderten Methoden in der Geschichte europäischer Nationalsprachen rekonstruieren ließen.

2.2 Was ist Hochdeutsch?

Die Unterschiede zur vorgängigen nationalphilologisch ausgerichteten Sprachgeschichtsschreibung lassen sich gut anhand der Darstellung der Sprachverhältnisse im Zeitraum vom 17. bis zum frühen 19. Jh. zeigen, eine Epoche, die stark von sprachtheoretischen und sprachpolitischen Auseinandersetzungen geprägt war. In einem auf diesen Zeitraum fokussierten Exkurs wollen wir einige Hauptlinien dieser Debatten und ihre historiographische Rekonstruktion skizzieren.

In seiner Sprachgeschichte (1994, ²2013) beschreibt v. Polenz in Band 2, der das 17. und 18. Jh. umfasst, Mehrsprachigkeit und Sprachmischung als konstitutive Elemente der

12 Vgl. dazu Macha 2007/2008 und Hettler/König/Lanwer 2011.

Sprachgeschichte im deutschsprachigen Raum, konzentriert sich aber in seiner Darstellung auf die Konkurrenz und Kookurrenz der ‚Kultursprachen‘ Latein, Französisch und Deutsch sowie auf die sprachenrechtlichen, sprachpolitischen und sprachpflegerischen Bemühungen. Auf Sprachmischung jenseits lexikalischer Anleihen und die Heterogenität von Sprechsprachen geht v. Polenz nur am Rande ein¹³, wo doch gerade sie den thematischen Schwerpunkt der zeitgenössischen Kontroversen bildeten. Heterogene Sprachverhältnisse kollidierten mit dem Reinheitsgebot, das seit dem 17. Jh., nachdrücklicher im späten 18. und frühen 19. Jh., die Debatte um Nation, Kultur und Sprache bestimmte. Als identitätspolitisches Konstrukt mussten vor allem frühe ethnografische Beschreibungen der Germanen als illiterate, aber kriegstüchtige Stämme durch römische Historiker erhalten, die Tacitus in seiner ‚Germania‘ versammelte. Diese im 16. Jh. wiederentdeckte Zusammenstellung wurde in der 2. Hälfte des 18. Jh.s durch Johann Gottfried Herder als Beleg für die Reinheit und Ursprünglichkeit der Deutschen und ihrer Kultur missdeutet und zur ‚Gründungsurkunde der Deutschen‘ stilisiert. Im Rückgriff auf eine vermeintlich originäre Einheit von Volk, Kultur und Sprache sollte sich Deutschland als ‚Kulturnation‘ vor seinen Nachbarn auszeichnen. Diese Vergangenheitskonstruktion diene als ideologische Grundlage für ein politisches Programm, das mit in einer passfähigen Historiographie von Kultur und Sprache zu beidseitigem Nutzen verhandelt war.¹⁴

Einen buchstäblich gegenläufigen Weg schlägt Utz Maas mit seiner 2014 in überarbeiteter Auflage erschienenen Studie *Was ist deutsch?* ein, indem er die monolineare Historiographie ausgehend von den rezenten Sprachverhältnissen dekonstruiert und den „Fluchtpunkt der heutigen Hochsprache [...] durch den Verlauf der Geschichte als mehr oder weniger imaginäres Gegenstück zu einem komplexen Prozess der Arbeit an Sprache“ greifbar machen will.¹⁵ Neben den frühen hochsprachlichen Zeugnissen (klassisch ‚Denkmäler‘) sollen die „kulturellen Vorlagen für den Sprachausbau in der lateinischen Schriftkultur“ und auch die „(nicht)hochdeutschen sprachlichen Varietäten, die den sprachlichen Raum Deutschland zunächst mehrheitlich bestimmten und eine Ausrichtung auf das Hochdeutsche in der frühen Zeit keineswegs zwangsläufig machten“ (ebd.), in die Analyse einbezogen werden. An den Formulierungen mit Bezeichnungen wie ‚(nicht)hochdeutsch‘ und ‚sprachlicher Raum Deutschland‘ wird deutlich, dass sich Maas mit Vorsicht auf rutschigem Terrain bewegt. Wie soll man von ‚Deutschland‘ zu Zeiten sprechen, als es weder einen politischen noch territorialen Zusammenhang gab, der als materielle Referenz für die Etikettierung der räumlichen Zuordnung von gesprochenen und geschriebenen Sprachen dienen könnte. Und wenn rheinfränkisch (Karolinger) oder später oberdeutsch (Kanzlei Maximilians) basierte Schriftlichkeit als ‚Deutsch‘ klassifi-

13 v. Polenz 1994, 49-75. In der 2. Auflage (2013) wird dieses Kapitel ergänzt durch Hinweise auf Forschungen zur historischen Mehrsprachigkeit von sprachlichen Minderheiten und Deutsch als Fremdsprache (v. Polenz 2013, 80-84).

14 Vgl. u. a. Gardt 2000, Gessinger 2005; 2016 und die dort angegebene Literatur.

15 Maas 2014, 14.

ziert wird, im übrigen aber im *Regnum Teutonicum* (wie im gesamten *Sacrum Imperium Romanum*) lateinische Schriftlichkeit und regional wie kulturell bestimmte Sprechweisen verwendet werden, die nicht als Varianten von *deutsch adressiert werden können, dann zeigt sich, wie leicht es zu Fehldeutungen oder Legitimierungen sprachideologisch geprägter Perspektivierungen führen kann. Jahrhundertlang glich ‚Hochdeutsch‘ einer chronotopischen Chimäre, die als interessengeleitete Projektionsfläche identitätspolitischer Phantasmen herhalten sollte.

Die retrograde, von Maas als „Anamnese“ (Maas 2014, 15) konnotierte Rekonstruktion der aktuellen Sprachverhältnisse in deutschsprachigen Gemeinschaften ersetzt Wunschbilder durch eine gut dokumentierte, ethnographisch vertiefte Erzählung. Wo längere Prozesse in ihrer zeitlichen Abfolge dargestellt werden müssen, wechselt die Perspektive in eine chronologische Darstellung, so etwa die Herausbildung einer maßgeblichen schriftkulturellen Praxis im 18. Jh. als Produkt einer innerhalb der literarisierten Öffentlichkeit teilweise kontrovers ausgetragenen sprachtheoretischen wie sprachpolitischen Debatte.¹⁶

Wie in der Forschungsliteratur und bei den Zeitgenossen selbst üblich, subsumiert auch Maas diese Debatte unter die Frage ‚Was ist Hochdeutsch‘. Er hätte sie aber durchaus auch mit Anspielung auf den Titel seiner Monographie unter Einbeziehung von Herders Auslassungen zur Ursprünglichkeit der Deutschen als Vorbereitung der nachnapoleonischen, vielfach chauvinistischen Besinnung auf die (fehlende) nationale Identität darstellen können. Mit der Einbeziehung der Diskussionsbeiträge von Autoren aus dem schwäbischen, bairisch-österreichischen und alemannischen Raum, die mit kritischem Blick auf die Hegemonialansprüche ostmitteldeutscher Provenienz reagierten, wäre auch die mit diesen Ansprüchen verbundene räumliche Verschiebung und soziokulturelle Neuorientierung an der maßgeblichen Sprachpraxis städtischer literarisierter Schichten Ostmitteldeutschlands deutlicher geworden. Der Periodenschnitt 1870-1750 und 1750-1630 macht es schwierig, den argumentativen und mentalitätsgeschichtlich wichtigen Zusammenhang der Sprachdebatten im 18. Jh. – zu denen der in der europäischen Sprachreflexion verbreitete Sprachenvergleich (‚génie des langues‘) gehört – mit der Sprachauffassung und Sprachpraxis der Sprachgesellschaften im 17. Jh. herauszuarbeiten.

Die Sprachdebatten vom 17. bis zum frühen 19. Jh. im deutschsprachigen Raum sind aus heutiger Sicht für die Metageschichte der Sprachgeschichtsschreibung insofern von Bedeutung, als hier der Blick zurück, vor allem auf überlieferte Texte, langsam Gestalt annimmt und so auch als Beginn einer Historiographie gelten kann, die – wenn auch unterschiedlich – nicht nur Antworten auf die Frage ‚Was ist Hochdeutsch?‘, sondern

16 Sie erlebt kurz vor der Jahrhundertmitte mit Gottscheds *Grundlegung der deutschen Sprachkunst* (1748) einen ersten Höhepunkt und nach 1770 mit Adelungs *Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuchs der Hochdeutschen Mundart* (1774-1786) und seinen Beiträgen im *Magazin für die deutsche Sprache* (1782-1784) eine polemische Wendung, jedenfalls aus Sicht aller, die sich nicht als Obersachsen angesprochen fühlen. Dazu im Einzelnen u. a. Kirkness 1975, Gessinger 1980, v. Polenz 2011; 1994, 2013, Kämper/Klosa/Vietze 2008.

mehr oder weniger offen auch ‚Was ist deutsch‘ geben will. Dabei wird, im Gegensatz zu den späteren nationalphilologisch ausgerichteten Beiträgen, die Rekonstruktion mit expliziten Programmen zur Veränderung der Sprachverhältnisse verbunden, die allesamt zum Ziel haben, unterschiedliche regionale Schreibtraditionen zu vereinheitlichen¹⁷ und die Mündlichkeit an einer (noch fiktiven) schriftsprachlichen Norm zu orientieren. Diese Schwierigkeit, regional differenzierte Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einen Prozess der Standardisierung mit Blick auf Erwerbsprozesse in Beziehung zu setzen, zeigt sich in der Ablösung der älteren Formel ‚Schreib, wie Du sprichst‘ durch ‚Sprich, wie du *richtig* schreibst‘¹⁸, wobei *richtig* das Dilemma illustriert, das aus der Ungleichzeitigkeit von diasystematischer Varianz und normativem Anspruch herrührt. Die Vorschläge zur Vereinheitlichung, die noch ohne den Anspruch auftreten, eine Theorie des Sprachwandels entwerfen zu wollen, oszillierten in diesen zwei Jahrhunderten zwischen mehreren als gegensätzlich begriffenen Modellen. Das zentralistische Modell der normativen Setzung, als dessen Vollendung (aus der von Wunschvorstellungen geplagten Perspektive diesseits des Rheins) die Sprachpolitik Louis XIV. und Französisch als *la plus saine partie de la cour et de la ville* [Paris]‘ wahrgenommen wurde, fand auch im preußischen König Friedrich II. einen prominenten Fürsprecher.¹⁹ Angesichts der zersplitterten Machtverhältnisse im Reich war dies allerdings ein illusionäres Konzept. Ein anderes Modell orientierte sich an den Verhältnissen im antiken Griechenland, indem es sich auf die hervorgehobene Rolle des Attischen im Kontext der griechischen Dialekte bezog und so, nun auf den Sprachraum des Deutschen bezogen, dem Meißnischen eine entsprechende Vorrangstellung unter den regionalen Varietäten zuweisen wollte. ‚Hochdeutsch‘ wäre dann eine Art Koiné, eine ohne staatliche Eingriffe sich auf Basis einer städtischen Prestigevarietät herausbildenden Gemeinsprache (mit Leipzig in der Rolle Athens). Ein drittes Modell ging von der Vorstellung aus, es könne gelingen, aus der Sprachpraxis des ‚bürgerlichen Lebens‘ in den unterschiedlichen Regionen jene gemeinsamen Elemente herauszuarbeiten, die als ‚guter Sprachgebrauch‘ (analog zum ‚*bon usage*‘ in der französischen Debatte) zu gelten hätten und der ‚Natur des Deutschen‘ im Kontrast zu anderen Sprachen (zeitgenössisch als *génie des langues*‘ diskutiert) entsprächen.

17 Vereinheitlichung meint hier vor allem die vorbildhafte Realisierung grammatischer, lexikalischer und stilistischer Konventionen und nicht die erst Ende des 19. Jh. vollzogene Normierung von Orthographie (Dudens *Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 1880) und Orthoepie (Siebs' *Bühnenaussprache*, 1898). Wie schwierig es in der zeitgenössischen Literatur von Zesen bis Gottsched war, den Gegenstand der Vereinheitlichungsbemühungen, also die diasystematische Varianz im deutschsprachigen Raum, begrifflich zu fassen, zeigt Reichmann 1993.

18 Vgl. dazu Gessinger 1980, 106-109. Im Mittelpunkt steht bei dieser Diskussion die Auseinandersetzung um soziostilistische Normen von Sprechen und Schreiben, weniger um orthographische und orthoepische Regeln, die erst Ende des 19. Jh.s vereinheitlicht werden.

19 Ironischerweise lässt sich, wie im Folgenden gezeigt wird, gerade die Entwicklung des Französischen zur Nationalsprache als Koineisierung beschreiben. Zu Friedrichs kulturpolitischer Programmatik als ‚doppelte Übersetzung‘ vgl. Böhm/Gessinger 2011.

Mit diesem Exkurs wollten wir zeigen, dass der gut begründete Ansatz, die übliche Geschichtserzählung von monoliner Selbstverwirklichung gegen den Strich zu wenden, mit der Darstellung von *longue-durée*-Phänomenen wie den Sprachdebatten in Westeuropa seit dem 17. Jh. verbunden werden sollte. Gerade hier zeigt sich die von Maas in den Fokus genommene Spracharbeit von unterschiedlichen Akteuren (Grammatiker, Lexikographen, Literaten, Pädagogen, Publizisten und ein preußischer König) in ihren unterschiedlichen Auswirkungen. Letztlich aber wäre das schichtweise Abtragen des ideologischen Schutts, auf dem Geschichtsmysmen bevorzugt wachsen, nur in einem Forschungsverbund zur ‚Geschichte der Sprachen in Europa‘ zu leisten.²⁰ Um das Potenzial eines derartigen Unternehmens wenigstens anzudeuten, wollen wir mit dem folgenden Gegenstück zu ‚Deutsch‘ dazu einladen, Unterschieden und Ähnlichkeiten in der Konstruktion von Sprachgeschichte(n) und der Herausbildung einzelner Varietäten von ‚Deutsch‘ und ‚Französisch‘ nachzugehen.

3 ‚Französisch‘

Dass Ferdinand Brunots Meistererzählung der Geschichte der französischen Sprache, deren erster Band 1905 erschien, auf diese Weise nicht noch einmal erzählt werden kann und – angesichts des immer wieder aufscheinenden Nationalismus und Imperialismus ihres Autors – erzählt werden sollte, zeichnete sich spätestens Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre ab. Noch relativ zaghaft klingen die neuen Perspektiven auf das Französische in den letzten beiden Bänden der *Histoire de langue française* (HLF) zum Zeitraum 1914-1945 von Antoine/Martin (1995) und 1945-2000 von Antoine/Cerquiglini (2000) an, deutlicher und programmatischer aber mit der von Jacques Chaurand (1999) geleiteten ‚Neuen Geschichte‘ der französischen Sprache, der *Nouvelle histoire de la langue française*. Für den Sprachhistoriker Chaurand markiert zunächst die „Entdeckung der gesprochenen Sprache“ – „la découverte de l’oral“ (1999, 12) – eine neue Etappe für die Sprachgeschichtsschreibung. Für seine *Nouvelle histoire* ist darüber hinaus die Variabilität, die er mit dem Konzept des Kontinuums fasst, zentral: das zeitliche Kontinuum, bezogen auf die Varianzbreite in der Übertragung und Weitergabe des Französischen, das geographische Kontinuum der räumlich ausgeprägten Varietäten und Regionalsprachen und schließlich das soziale Kontinuum, das er in der Ausdifferenzierung der Sprachpraxis nach Soziolekten mit den jeweiligen grammatischen und lautlichen Strukturen betrachtet sehen will. Welche Auswirkungen dieser veränderte Zugriff auf die Sprachgeschichte hat, zeigt sich u. a. darin, dass Clerico im Kapitel zum Französischen im 16. Jh. nicht nur seiner territorialen Expansion und seinem Status- und Funktionswandel nachgeht (ebd.,

20 Mit einem ähnlichen Desiderat schließt Munske (1995) seinen Beitrag *Ist eine europäische Sprachgeschichtsschreibung möglich?*, allerdings fehlt in seinen vier Aspekten einer derartigen Historiographie, nämlich Strukturgeschichte, Sprachbewusstseinsgeschichte, Sprachgebrauchsgeschichte und Sprachenkontaktschichte, die gerade für Europa konstitutiven Dimensionen (Kultur-)Transfer und Migration.

149 ff.), sondern auch dem Verhältnis von Erst- bzw. Muttersprache und den zu lernenden Bildungs- oder Gelehrten Sprachen (ebd., 170 ff.). Oder, um ein zweites Beispiel zu nennen: Gadet behandelt im Kapitel zum Französischen im 20. Jh. (ebd., 583-664) ausführlich die komplexen Beziehungen von Mündlichkeit, Schriftlichkeit, sprachlicher Variation und Spracheinstellungen. In grundsätzlicher Weise aufgebrochen wird die traditionelle franko-französische Perspektive der Sprachgeschichtsschreibung dadurch, dass Chaudenson im Kap. V und Klinkenberg im Kap. VII den Finger auf den Kolonialismus und seine Folgen für die sozialräumliche Expansion des Französischen und auf die Entstehung von Frankophonien in Afrika, Europa und Nordamerika legen. Auf diese Weise kommen immer auch die konfliktgeladenen Verhältnisse in der Koexistenz des Französischen mit anderen Sprachen, die gleichermaßen das hexagonale Frankreich selbst betreffen, die in und über Sprache verfassten Macht- und Hierarchieverhältnisse sowie die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit insgesamt in den Blick.

Was in der *Nouvelle histoire* von Chaurand noch als Problemaufriss im Format einzelner Kapitel dargestellt wird, gewinnt zu Beginn der 2000er Jahre, insbesondere mit der Sprachgeschichte von Rey/Duval/Siouffi (2007), deutlich an Substanz, womit unübersehbar wird, dass die Geschichte der französischen Sprache in anderen Koordinaten und mit anderen Konzepten als bisher zu schreiben ist. Im Einzelnen handelt es sich um drei Perspektiven in der Neuausrichtung der Sprachgeschichtsschreibung, die hier anhand jeweils einer repräsentativen sprachgeschichtlichen Studie vorgestellt werden.

3.1 Frankophonie, Variation und Plurizentrismus

Einen ersten Anhaltspunkt bietet der unter Leitung von Michel Plourde (¹2000, ³2008) verfasste und reich illustrierte Band zur vierhundertjährigen Geschichte des Französischen in Québec. Als eine Geschichte frankophonen Lebens in Nordamerika und speziell in Québec konzipiert, adressiert der Band eine breite und somit eine nicht (system-)linguistisch vorgebildete Öffentlichkeit. Er erzählt und illustriert die Geschichte der französischen Sprache in all den Facetten, welche am ehesten als Spracherleben in Situationen vielschichtiger sprachpolitischer Dauerkonflikte und Emanzipationsbewegungen zu verstehen ist, resultierend aus den Machtverhältnissen und Grenzziehungsdynamiken zwischen Frankophonen und Anglophonen im Zuge von Migration und Immigration, wie auch den Spannungen zwischen den Fraktionen der Frankophonien in Québec und in anderen Teilen Kanadas. Es besteht kein Zweifel daran, dass die mit diesem Band vorgelegte Konzeption von Sprachgeschichte des *français québécois* auch mit dem Begriff der ‚Sprachbewegung‘ zu charakterisieren ist, zumal sie immer auch transkulturell als Migrationsgeschichte, Kolonialgeschichte und Kultur(-konflikt-)geschichte erzählt wird. Ins Sprachtheoretische gewendet, tritt eine weitere ‚Bewegung‘ hinzu, jene der Ausdifferenzierung und Emergenz von Sprachen und Varietäten. Wenn Anfang der 1990er Jahre der australische Germanist Michael Clyne das Konzept der plurizentrischen Sprachentwicklung auf die Tagesordnung setzte, so lässt sich der von Plourde geleitete Band zur Geschichte des Französischen

in Québec als ein überzeugender Beleg für eine derartige Entwicklung interpretieren.²¹ Mit anderen Worten: Die in der franko-französischen Sprachgeschichtsschreibung immer wieder unterstellte und perpetuierte Dichotomie von Zentrum und Peripherie wird damit selbst Geschichte und gehört zu den vielen Mythen, die sich so hartnäckig über Generationen hinweg hielten und halten. Wenn auch noch immer gewöhnungsbedürftig, so folgt aus der Einsicht einer plurizentrischen Sprachentwicklung, dass auch das Französische, ähnlich wie Englisch oder Portugiesisch, in den Plural zu setzen ist und fortan als Geschichte(n) der französischen Sprachen zu erzählen ist.²²

3.2 Heterogenität und Mehrsprachigkeit

Gegen einen anderen, zumal sehr mächtigen Mythos, dass Frankreich ein französischsprachiges Land und Französisch die Sprache der Französinen und Franzosen sei, tritt ein anderes sprachgeschichtliches Werk an: die von Georg Kremnitz (2013) geleitete Sozialgeschichte der Sprachen Frankreichs, die *Histoire sociale des langues de France* (HSLF). Als Grundidee lässt sich erkennen, Frankreich in seinem historischen Gewordensein als Territorium und als Raum der Kommunikation zu verstehen, in welchem eine Vielzahl von Gemeinschaften mit ihren Sprachen leben und in Kontakt stehen, die Beziehungen eingehen oder auch sich voneinander abgrenzen (vgl. Kremnitz 2013, 27 ff.). In dieser Perspektive ist die Geschichte des Französischen notwendig in seinen Beziehungen zu jenen Sprachgemeinschaften und Sprachen zu betrachten, die als autochthone Minderheitssprachen, als Sprachen der kolonial eroberten Überseegebiete sowie als Sprachen der Immigration klassifiziert werden und um die französische Gebärdensprache ergänzt werden müssen. Wenige Jahre zuvor hatte der Sprachwissenschaftler Bernard Cerquiglini (1999) der Regierung unter Lionel Jospin, die beabsichtigte, die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen zu unterzeichnen und zu ratifizieren, einen Bericht über die sprachliche Situation in Frankreich vorgelegt und darin 75 in Frank-

21 Das Konzept polyzentrischer Sprachen von Clyne findet auch in der Romanistik mit dem Blick auf das Französische, Portugiesische, Rumänische und Spanische Widerhall, vgl. u. a. Erfurt 2003, Pöhl 2005 für das Französische.

22 Die Frage, in wieweit das rezente Deutsch plurizentrisch aufzufassen wäre, spielte in der Debatte, ob es sich denn beim Deutschen in der DDR/BRD um nationale Varietäten oder eigenständige Nationalsprachen handelt, zeitweise eine nicht unbedeutende Rolle. Zwar konnte Clyne auf einer Tagung im Jahre 1989 eine spontane Vereinigung von Peter v. Polenz (West) und Wolf-Dietrich Hartung (Ost) beobachten, als beide das Deutsche als eine plurizentrische Sprache klassifizierten, aber „this agreement did not necessarily entail supporting the notion of a GDR national variety“ (Clyne 1992, 135). Bei der Diskussion über den Status des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein zitiert beispielsweise Wiesinger in seinem Beitrag in Gardt (2000) Clynes Vorschlag, das Deutsche in diesen Ländern sowie in den deutschsprachigen Minderheitengebieten in Ostbelgien, Luxemburg, Elsass-Lothringen und Südtirol als ‚ländergebundene Varietäten‘ mit jeweils eigenen Zentren zu bezeichnen, geht aber nicht auf den Aspekt einer plurizentrischen Entwicklung mit dem daraus resultierenden Perspektivwechsel in der Sprachgeschichtsschreibung ein. Dazu u. a. Clyne 1984, Willemyns/Biester 1989, Ammon 1991; 1995, v. Polenz 1999, 412-453.

reich verbreitete Sprachen aufgelistet. Sprachen also, die ihrerseits in Frankreich eine Geschichte haben und deren SprecherInnen auf die eine oder andere Weise mit dem Französischen als dominanter Sprache, als Zweitsprache, als zu lernender Sprache oder auch kaum erreichbarer Sprache konfrontiert sind. Mit anderen Worten: Die HSLF verweist mit allem Nachdruck sowohl auf die sprachliche Diversität und Heterogenität in Frankreich, die Mehrsprachigkeit innerhalb eines lange Zeit als homogen konstruierten Staatsgebiets und Kommunikationsraums, als auch auf die Mobilität und Migration der Akteure und den daraus resultierenden Verflechtungen von Sprachgemeinschaften und Sprachen. Die allermeisten Sprachgeschichten seien, wie Kremnitz (ebd., 30 f.) unterstreicht, dem sprachlichen Nationalismus seit dem 19. Jh. folgend, Geschichten *einer* Sprache, so als ob Sprachen isoliert voneinander funktionierten, die Menschen naturgegeben einsprachig seien und Sprachgeschichte „isolationistisch“ geschrieben werden müsse. Dass Sprachgeschichte tatsächlich auch anders geschrieben werden kann, zeigen die oben erwähnten Arbeiten zur Geschichte des Französischen in Québec (Plourde 2000) und zum Deutschen von Maas (2012,²2014), der die Geschichte der Varietäten und sprachlichen Verhältnisse sozusagen im Krebsgang rekonstruiert und vom heutigen Hochdeutsch ausgehend die zur jeweiligen Zeit räumlich, institutionell, sozial und medial konkurrierenden Sprachpraktiken in den Blick nimmt.²³

3.3 Migration, Distinktion und Mischung: Fallstudie Paris

Nicht unerwähnt sei, dass auch der dritte hier zu benennende Forschungsansatz der Neuausrichtung der Sprachgeschichtsschreibung außerhalb Frankreichs entwickelt wurde, was möglicherweise einiges über das Verhältnis von Nähe und Distanz zum Gegenstand, von Schulenburg, Autorität und Legitimität sowie über Binnen- und Außensicht im Wissenschaftsbetrieb oder eben über den ‚methodologischen Nationalismus‘ (vgl. Beck/Grande 2010, Wimmer/Glick Schiller 2002) aussagt. 2004 legte Anthony Lodge seine Sprachgeschichte des Pariser Französisch, *A Sociolinguistic History of Parisian French*, vor. In stark kondensierter Form nimmt er das Thema in Lodge 2013 wieder auf. Auf Lodges Untersuchungen etwas ausführlicher einzugehen, soll erlauben, die Geschichte der sprachlichen Verhältnisse in Paris mit denen in Berlin, wie sie in Abschnitt 4 skizziert werden, zu kontrastieren.

Aus stadtgeschichtlicher Sicht verweist Paris auf eine eher untypische Entwicklung unter den europäischen Großstädten. Seit dem 13. Jh. bündeln sich in Paris drei Funktionen der Stadtentwicklung, von denen jede einzelne ausreichend gewesen wäre, um aus einer Stadt eine Großstadt werden zu lassen: In Paris kumulieren die Bedeutungen als Handelsstadt, als Zentrum des geistigen und geistlichen Lebens sowie als juristisch-

23 Auch wenn es hier nicht unser Thema ist, so sei zumindest auf die Forschungen zum ‚historischen Englisch‘ verwiesen, in welchen diese und weitere Perspektivenwechsel bereits vollzogen oder zumindest skizziert sind, vgl. u.a. Hickey 2007, Pahta/Skaffari/Wright 2018, Schendl/Wright 2011.

administrativer Sitz (vgl. Lodge 2013, 249). Bemerkenswert ist zudem, dass im Zuge dieser Entwicklung Paris auch in sprachlicher Hinsicht hohes Prestige und das hier von Teilen der Städter gesprochene Französisch Vorbildfunktion im Königreich erlangt. Diese zweifache Sonderstellung gegenüber anderen europäischen Großstädten wie London, Madrid, Rom und später Berlin bedeutet jedoch nicht, dass nicht auch in Paris ähnliche sprachliche Entwicklungen wie in anderen großen Städten zu registrieren sind. Lodge verwendet für diese Prozesse Metaphern wie *melting pot* und *patchwork*, Prozesse also, die auf Dialektmischung, Dialektabbau und Herausbildung neuer Dialekte zulaufen oder aber, im Fall von *patchwork*, die Herausbildung von urbanen Soziolekten und von heterogenen sprachlichen Verhältnissen und Formen bewirken. Als Dachbegriff für derartige Prozesse hat vor allem in der britischen Stadtsoziolinguistik der Begriff der Koineisierung Verwendung gefunden, um verschiedene Teilprozesse in ihrem Zusammenhang und als permanent wirkend zu verstehen:

- Mischung von Varietäten;
- Nivellierung von Differenzen zwischen dialektalen Formen und Eliminierung von kommunikationsstörenden Formen; Herausbildung neuer Dialekte;
- Umverteilung von Varianten und Varietäten und Uminterpretation dieser Formen zu sozialen und stilistischen Markern (vgl. Lodge 2013, 251).

Paris zählt um 1700 ca. 450.000, 1750 ca. 480.000 und 1800 ca. 550.000 Einwohner. Im Zuge der Industrialisierung im 19. Jh. wächst die Bevölkerung bis zum Ende des Jahrhunderts auf 2,5 Mio. an (vgl. Lodge 2013, 253). Entscheidender Faktor des Bevölkerungswachstums ist die Zuwanderung aus allen Teilen des Landes, vor allem aus dem Umland der Ile-de-France, aus der Normandie und der Picardie im Norden, der Bretagne im Nordwesten, aus Burgund und dem Zentralmassiv im südlichen Zentrum und der Gascogne im Südwesten. Von der Attraktivität der Stadt geleitet, ist zudem die Zuwanderung aus anderen Teilen Europas nennenswert: aus Belgien, den deutschen Ländern, Italien, der Schweiz, später auch aus Ost- und Südosteuropa, vor allem aus Polen, Rumänien und Russland. Die sprachliche Diversität entlang der von den MigrantInnen mitgebrachten Dialekte und Sprachen ist in der Stadt zu jedem Zeitpunkt groß und spiegelt die sozio-professionelle und ethnische Komplexität und Heterogenität als *patchwork*, um an die Metapher von Lodge anzuschließen.

Die nebenstehende Grafik (Abb. 1) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Zuwanderung in Stadtvierteln an den Rändern der Stadt, in denen sich die Aristokratie ihre Palais und Schlösser errichten ließ und in deren Umfeld sich im 18. Jh. die Werkstätten, Manufakturen und Dienstleistungsbetriebe der Zugewanderten ansiedelten. Die Prozentangaben sind Schätzungen zum Anteil der aus der Provinz kommenden MigrantInnen. Am oberen und am unteren Ende der sozialen Leiter im *Ancien Régime* sieht Lodge Gruppen der Bevölkerung, die sich außerhalb der ansonsten für die Stadt typischen sprachlichen

Entwicklungen platzieren: sprachlich nicht assimilierte Dialektophone am Stadtrand, die unter sich bleiben und die die ererbten Sprechweisen weiterhin praktizieren. Ähnlich verhalten sich Gruppen von seit langem in der Stadt Lebenden der Unterschichten, die sich mit ihren *Argots* sprachlich von der Mehrheit der Stadtbewohner abgrenzen und hierbei auf vergleichbare Weise den Mechanismus der Demarkation bedienen, den die Aristokraten und bürgerlichen Eliten, die *honnêtes gens*, mit ihrem *beau langage* auf ihre Weise stilisieren.

Zwischen diesen beiden Polen befindet sich, streng hierarchisiert, die Masse der Pariser Bevölkerung, wobei die SprecherInnen auf jeder Stufe der sozialen Leiter – Anwälte und Rechtsgelehrte, Händler, Handwerksmeister, Hausangestellte, Weber, Handwerker, Tagelöhner und Landarbeiter – ihre sprachlichen Markierungen ausprägen. Das *patchwork* aus regionalen Varietäten, der Sprachen und Sprachpraktiken, das Pariser Französisch darin eingeschlossen, erstreckt sich somit über ein *soziostilistisches Kontinuum*, das in soziostrateller Hinsicht von den FischhändlerInnen in den *halles* im ‚Bauch von Paris‘ zu den Präziosen der Salons reicht und stilistisch nach oben wie nach unten relativ offen ist, je nach Situation, Prestige und individuell zu erreichender Praxis. Den heutigen Beobachter dieser Verhältnisse mag die vulgäre Ausdrucksweise überraschen, die unter dem *Ancien Régime* auch die Angehörigen der Eliten praktizierten. Die Sprache der Salons, der *bon usage*, stellt gegenüber dem vernakulären Pariser Französisch eine eher atypische Praxis dar, eine Art Paradesprache innerhalb der vornehmen Gesellschaft (vgl. ebd., 254 f.).

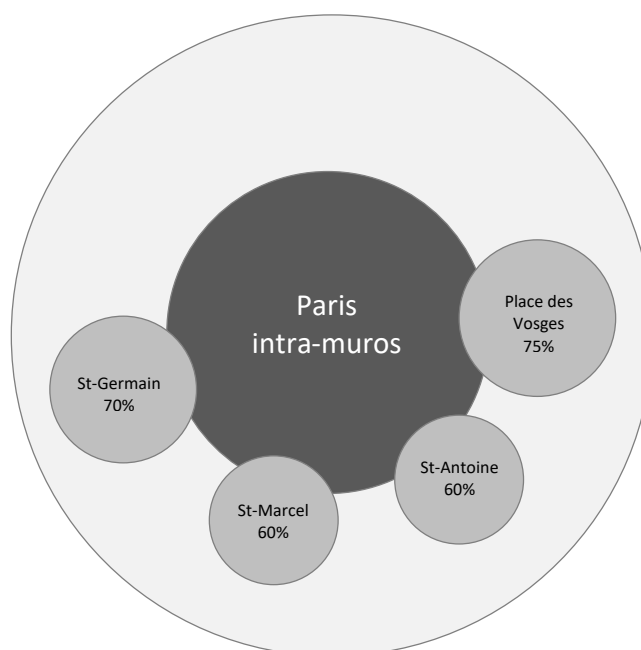


Abbildung 1: Die soziolinguistische Struktur von Paris Ende des 18. Jh.s nach Fierro (1996, 297), adaptiert nach Lodge (2013, 254)

Betrachtet man die sprachlichen Verhältnisse in Paris unter dem *Ancien Régime* nicht als *patchwork*, sondern aus der Perspektive des *melting pot*, dann fällt der Blick auf die vielen Dialekte und Soziolekte, die hier in Kontakt stehen, sich mischen und in einem Prozess, der als Koineisierung beschrieben werden kann, auf die Herausbildung eines Pariser Dialekts zulaufen. Weder im 17. Jh. noch im 18. Jh. ist dieser Dialekt uniform – und auch späterhin nicht, wenn im 19. Jh. die Migration nach Paris und das Bevölkerungswachstum in der Stadt geradezu explodieren.

Das Besondere dieser städtischen Varietät ist, dass sie mehr als jede andere Varietät in Frankreich unter Beobachtung steht, allen voran von Grammatikern wie Vaugelas (1585-1650), der sie in Anschlag bringt, um von dieser Varietät den ‚guten Gebrauch‘ – *le bon usage* – der Aristokratie abzusetzen, aber auch von Autoren, die in ihren Texten die Sprechweisen des Volkes dokumentieren, imitieren und immer wieder auch karikieren.²⁴ Nach Lodge sei es kein Zufall, dass die Periode der intensivsten Beschäftigung der Grammatiker mit den Sprechweisen in Paris jene der Zeit der *Fronde* gewesen sei, der großen Unruhen in Frankreich, die auf den Dreißigjährigen Krieg folgen. Die soziale Unsicherheit in Paris ist groß. Auch die sprachliche, vor allem unter denjenigen, welche den Zutritt zu den Lyzeen und der Universität suchen und die Aufwärtsmobilität verkörpern. Sie verlangen nach einer Darstellung der Regeln des guten Sprachgebrauchs, die sie sich aneignen wollen, um auf diese Weise Zugang zu den Kreisen der bürgerlichen und aristokratischen Eliten zu erreichen. Mit ihren Sprachkritiken und Regelwerken entsprechen Vaugelas und die vielen anderen Grammatiker zu späterer Zeit den Bedürfnissen dieser aufstrebenden Unter- und Mittelschichten (vgl. Lodge 2013, 255).

In diesem Kontext stellte sich dann im 19. Jh. und besonders zu Beginn des 20. Jh.s immer wieder die Frage nach der Orthoepie, die einen reichen Markt für Abhandlungen und Anleitungen zur *guten* Aussprache des Französischen entstehen lässt. Als orthoepische Norm kann das in Paris gesprochene Französisch freilich nicht gelten. Einer der genauen Beobachter dieser Verhältnisse ist Maurice Grammont (1866-1946), der die „*bonne prononciation française*“ als jene der „*bonne société parisienne*“ identifiziert, d. h. des kleinen Kreises der alten Familien der Pariser Bourgeoisie²⁵ (Grammont 1914, 1). Doch Paris wäre nicht Paris, wenn allein die sozioökonomische Betrachtung der sprachlichen Verhältnisse den Ton angäbe und der kulturelle Wandel, der Wandel der Bildungsverhältnisse, die Kultur der Mittelschichten – Theater, Oper, Kunst, Museen, Buchmarkt und Bibliotheken, botanische Gärten, wissenschaftliche Gesellschaften und Institutionen, die Mode und die Warenmessen etc. – unberücksichtigt blieben. Gegen Ende des 19. Jh. kommen

24 Eine Liste von Texten für den Zeitraum von 1550 bis 1790 findet sich in Lodge 2004, 173 f., die als Korpus seiner Analysen zum phonologischen und morphologischen Wandel dienen. In diesen Zusammenhang gehört auch das Tagebuch der Wanderschaft des Pariser Glasers J. L. Ménétrel, vgl. Erfurt 1993.

25 „La bonne prononciation française [...] est celle de la bonne société parisienne, constituée essentiellement par les représentants des vieilles familles de la bourgeoisie. C’est celle-là que l’on s’est efforcé de décrire dans ce traité“ (Grammont 1914, 1).

die breitenwirksamen Kolonialausstellungen und die Technikausstellungen hinzu. Von nachhaltiger Bedeutung ist, dass nach der Julirevolution von 1830 unter Guizot (1833) die Volksschulbildung schrittweise eingeführt wird, in deren Folge um 1860 etwa 90 Prozent der Pariser Kinder alphabetisiert sind. Die Verbreitung der Schriftsprache wird somit längerfristig zu einem Regulativ auch für die Praxis der gesprochenen Sprache (vgl. Erfurt 1993, 1996).

Für die von uns verfolgte Argumentation ist es nicht erforderlich, detailliert auf Lodges Analysen zu Lautung, Morphologie und Lexik des Französischen in Paris einzugehen, wohl aber darauf, wie er selbst seinen Ansatz in die sprachgeschichtliche Forschung einordnet. Lodge (2013, 256) bemerkt dazu, dass die historische Linguistik in Frankreich lange Zeit in zwei weitgehend inkompatiblen Denkweisen gefangen gewesen sei: eine strukturalistische Tradition, die davon ausgeht, dass sich die Sprachen aus sich heraus, durch inneren Druck, verändern; andererseits eine voluntaristische Tradition, die die Sprache zu jeder Zeit der Kontrolle durch Gesetzgeber, Autoritäten und die großen Autoren unterworfen sieht. Untersucht man jedoch die Sozialgeschichte des Französischen von Paris, so tritt deutlich zu Tage, dass es die gewöhnlichen Pariser sind, die gemeinsam wie unbewusst dafür sorgen, dass sich ihre Sprache verändert. Lodge vertritt hier eine Position, die der einer ‚Sprachgeschichte von unten‘ (Schlieben-Lange/Gessinger 1982, Elspaß 2011, Bergeron-Maguire/Greub 2020) nahesteht.

Wenn die Argumentation in diesem Abschnitt den Akzent auf die Sprachgeschichte des Französischen in Paris setzt und auf diese Weise eine Annäherung an eine transkulturelle Perspektivierung der Sprachgeschichtsschreibung intendiert, so soll diese Zugriffsweise im folgenden Abschnitt verfeinert und anhand des Berlinischen diskutiert werden.

4 Fallstudie: Mehrsprachigkeit in Berlin

Im Folgenden werden wir einige Zusammenhänge von Migration, Mehrsprachigkeit, Kontakt, Mischung und Varianz exemplarisch am Beispiel Berlins beschreiben. Dabei beschränken wir uns auf das 18. Jh. mit Ausblick auf die erste Hälfte des 19. Jh.s, eine Phase also, in der die Stadt sich von einer aus heutiger Sicht kleinen Residenz zum politischen und wirtschaftlichen Zentrum Preußens und im weiteren Verlauf des 19. Jh.s zu einer europäischen Metropole wie Paris oder London entwickelte.

Innerhalb des norddeutschen Raums, der seit dem 16. Jh. zunehmend durch eine mediale Synglossie²⁶ zwischen gesprochenem regiolektalem Niederdeutsch und geschriebenem, regional variativem Hochdeutsch geprägt ist, zeigt die Brandenburgische Residenzstadt Berlin und ihr Umland wie ein Vergrößerungsglas die sozioökonomischen, kulturellen

26 Der Begriff ‚Synglossie‘ geht auf Goebel (1998, 19) zurück. Er führte ihn ein, um die in der Deutschschweiz vorhandene Koexistenz bzw. Koordination von *Schweizer* und *Schriftdeutsch* als eine Beziehung darzustellen, die sich nicht mit der einer *Oben-Unten-* oder *Hoch-Niedrig-Relation* von Varietäten fassen lässt, wie sie mit dem Begriff der Diglossie und seiner unkritischen Verwendung verbunden ist.

und sprachlichen Bewegungen, die die durch Zuwanderung vorhandene Zweisprachigkeit in eine mündlich wie schriftlich weiter ausdifferenzierte und heterogene Mehrsprachigkeit transformieren. Dieses Verständnis von Heterogenität geht über die Sprachen grundsätzlich inhärente Varianz hinaus und fügt sich zu der von Hugo Schuchardt seit den 1880er Jahren ausgearbeiteten Auffassung, wonach Sprachmischungen von koexistenten Varietäten und Sprachen – jedenfalls aus Sicht der SprecherInnen – nicht die Ausnahme, sondern die Regel sind. So schrieb Schuchardt im Jahre 1884: „Die Möglichkeit der Sprachmischung hat nach keiner Seite hin eine Grenze; sie geht bis zum Maximum wie zum Minimum der Sprachverschiedenheit [...] Mischung [...] ist auch bei steter räumlicher Kontinuität vorhanden“.²⁷ Und, um lediglich ein zweites Zitat – dieses aus der Endphase seines Schaffens – anzuführen: „Mischung durchsetzt überhaupt die Sprachentwicklung; sie tritt ein zwischen Einzelsprachen, zwischen nahen Mundarten, zwischen verwandten und selbst ganz unverwandten Sprachen“.²⁸

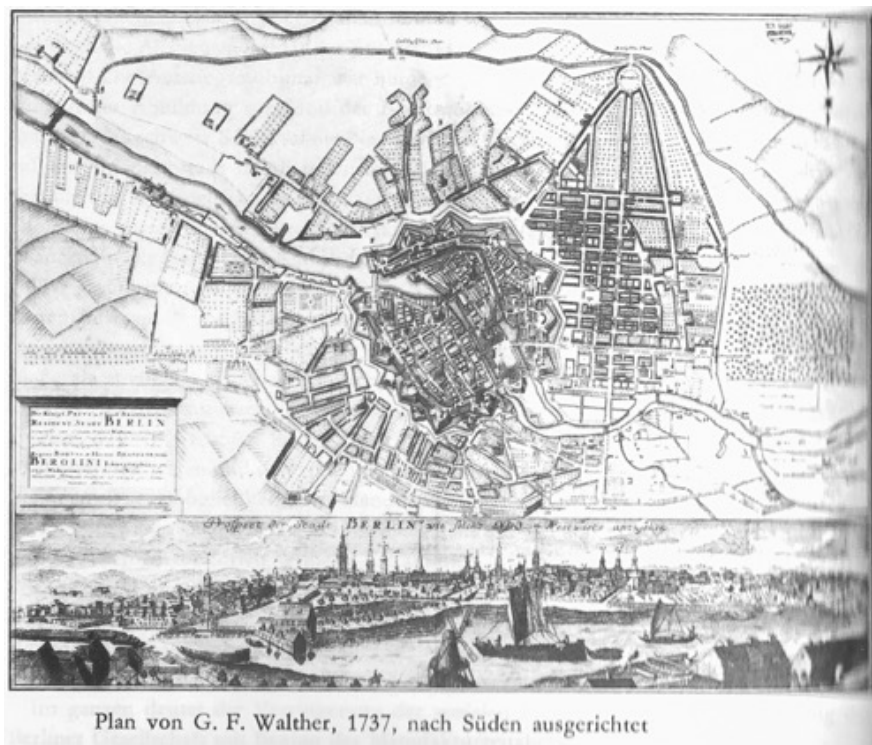


Abbildung 2: Berlin um 1737²⁹

²⁷ Vgl. Spitzer 1928, 154.

²⁸ Vgl. Spitzer 1928, 193.

²⁹ Aus Schultz 1992, 162.

Wenn oben auf die Vielzahl der migrationsbedingten Varietäten und Sprachen in Paris verwiesen wurde, so zeigt ein synchroner Schnitt der Jahre 1740-1760 durch die in Berlin und Umland verwendeten Sprachen und Varietäten folgendes Bild. An Sprechsprachen finden sich, hier nur summarisch aufgelistet, Niederdeutsch, Berlinisch, schriftsprachlich (literarisch) orientiertes ‚Hochdeutsch, deutschbasierte Varietäten wie (Ober-)Sächsisch, ‚Pfälzisch‘ (Rheinfränkisch) und Jiddisch, regionales und literarisches Französisch, Provenzalisch (Orange), Niederländisch (zeitgenössisch ‚Holländisch‘) sowie die Westslawinen Böhmisches, Schlesiendes und Sorbisches. Als Schreibsprachen werden verwendet: ‚Hochdeutsch‘ (ostmitteldeutsche (omd.) Literatursprache), Französisch, Englisch, Latein und Hebräisches.³⁰

4.1 ‚Hochdeutsch‘ in Brandenburg und Berlin

Im deutschsprachigen Raum hatte sich, wie oben dargestellt, die Sprachendebatte in der zweiten Hälfte des 18. Jh.s auf die Frage ‚Was ist Hochdeutsch?‘ fokussiert.³¹ ‚Niederdeutsch‘ hingegen verfügte mit der maßgeblichen Lübschen Schreibpraxis und dem weitgespannten Kommunikations- und Interaktionsraum der Hanse über viele von jenen Eigenschaften, welche man im ‚Hochdeutschen‘ schmerzlich vermisste. Als Modell einer überregionalen Schriftkultur mit sprechsprachlicher Grundlage konnte das Niederdeutsche aber schon deshalb nicht taugen, weil es mit dem Niedergang der Hanse seine überdachende Schriftlichkeit weitgehend verloren hatte und zum ‚Platt‘ abgewertet wurde.³²

‚Hochdeutsch‘ war in Berlin und Brandenburg ein seit Mitte des 14. Jh.s vor allem in Kanzlei, Verwaltung und Gerichtsbarkeit verwendeter, mit Latein und Niederdeutsch koexistenter Schreibusus unterschiedlicher Provenienz, geprägt vor allem durch die Herkunft der Regierungsbeamten und Kanzlisten der jeweiligen Herrscherhäuser (vor allem zunächst der Wittelsbacher, dann der Hohenzollern). Um 1480 bildeten fränkische Ministeriale eine „dünne Regierungsschicht“, die als zunächst „fränkische Kolonie“³³, später als „stabile hd. Kolonie“³⁴ beschrieben wird, wobei Kolonie hier im Sinne von Kommunikationsgemeinschaft zu verstehen ist. Mit und nach der Reformation wechselten städtische Magistrate durchgängig von der lateinisch-niederdeutsch-fränkischen Schrift-

30 Einzelheiten finden sich in der einschlägigen Forschungsliteratur, u. a. Schildt/Schmidt 1986, ²1992, Rosenberg 1986, Dittmar/Schlobinski 1988, Gessinger 1998, ²2003; 1999, Gessinger/Fischer 1998, Schildt 2003.

31 Vgl. dazu u. a. Gessinger 1980, Nerius 1989, v. Polenz 2011, 135-180 und die dort besprochene Forschungsliteratur.

32 Dazu und dem damit verbundenen erzwungenen Sprachwechsel in Norddeutschland vgl. Hermann-Winter 1992, v. Polenz ²2013, 238-238 ff. und die dort angegebene Literatur. Ein zeitgenössischer Versuch, gegen die ‚Ausrottung‘ des Niederdeutschen anzuschreiben, findet sich im Einleitungskapitel zur *Geschichte der Nieder-Sächsischen oder sogenannten Plattdeutschen Sprache* (Kinderling 1800).

33 Mauter 1992, 41.

34 Schmidt 1992, 138.

lichkeit zur omd. Schreibpraxis, seit Beginn des 17. Jh. orientierte sich die Berliner Kanzlei am obersächsisch/thüringischen Vorbild.³⁵

4.2 Berlinisch als *lingua franca*, *vernacular*, *Umgangssprache*, *Halbmundart*, *Koiné* oder einfach *Berlin dialect* alias *Stadtsprache* Berlins?

Die Schwierigkeit bei der Erforschung der Halbmundarten besteht in der Unsicherheit einmal des Begriffs selbst und dann der damit bezeichneten Erscheinung.

V. Schirmunski (1962)

In der Literatur zu Berlin findet man fast alle dieser Bezeichnungen.³⁶ Jede sieht Berlinisch aus einer etwas anderen Perspektive, je nachdem, ob der Fokus auf Genese, Struktur oder Funktion liegt. Auch haben beteiligte Disziplinen wie Sprachgeschichtsschreibung, Dialektologie, (historische) Stadtsprachenforschung, Soziolinguistik oder Variationslinguistik unterschiedliche Traditionen der Modellierung eines Phänomens etabliert, von deren Aporien Levinson in seiner kritischen Würdigung des Berliner *Urban Vernacular Projects* einige analysiert hat.³⁷ Bei vielen dieser Konzepte dominiert eine sprachen- oder varietätenbezogene Perspektive, die zwar durchaus Heterogenität, Kontakt- und Konvergenzphänomene, Interferenzen, Sprachmischungen und *dialect levelling* im Blick hat, dabei aber die Aktivität der Sprecherinnen und Sprecher, die sich im soziokulturell diversen Stadtraum bewegen und ihn verändern, ausblenden. Diese Etikettierungen setzen die Resultate dieser Aktivitäten, die wir in diesem Beitrag mit Begriffen wie ‚Mischung‘ und ‚Translatio‘, aber auch mit dem Begriff des sprachlichen Repertoires zu fassen suchen, in Beziehung, nicht aber die Interaktionen selbst, die sich letztlich im sprachlichen Wandel und dem Wandel der sprachlichen Verhältnisse manifestieren. Wenn wir hier den Perspektivwechsel am Beispiel des Berlinischen versuchen, dann scheint dies auf relativ dünnem Eis zu geschehen, da die empirischen Daten, also Belege für mündliche Nahkommunikationen in der Stadt, für das 16. bis 19. Jh. bestenfalls in Form verschrifteter Mündlichkeit zur Verfügung stehen, die vielfach – und in vergleichbarer Weise mit den oben beschriebenen Daten zur Volkssprache in Paris – eher zu Zwecken der Abwertung und Karikatur verfasst wurde. Auf der anderen Seite liegen aus der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, der Kunstgeschichte, Schul-, Militär- und Kirchengeschichte, der Medien- und Buchgeschichte etc., und nicht zuletzt aus den teilweise noch ungehobenen Schätzen privater und halböffentlicher Schriftlichkeit³⁸ reichhaltige Materialien vor, die empirisch

³⁵ Ibid. 139 ff.

³⁶ Lasch 1928, Teuchert 1928, Schirmunski 1962, Dittmar/Schlobinski/Wachs 1988, Schildt/Schmidt ²1992, Rosenberg 1986.

³⁷ Levinson 1988.

³⁸ Hier ist gerade das Schulwesen mit Visitationsberichten, Korrekturen von Lehrern, verschrifteter Mündlichkeit von Schülerinnen und Schülern etc. eine ergiebige Quelle. Bislang von der Sprachgeschichte

gesicherte Aussagen ermöglichen. Zumindest dann, wenn man sie in Beziehung setzte zu Alphabetisierung, L2-Spracherwerb, Lesekultur, den Agenturen der Umsetzung staatlicher und korporativer Macht, also Verwaltung, dem zunehmend vom Staat organisierten Schulwesen, Armee, Kirche, Zünfte und der vorindustriellen Umstrukturierung der Produktionsverhältnisse. In der folgenden Skizze, in der wir uns im Wesentlichen auf das 18. Jh. konzentrieren, werden einige Grundlinien dieser komplexen Zusammenhänge gezogen, die die Dynamik der Sprachbewegungen in Stadt und Umland bestimmen.

In der Diskussion über Genese und Status des Berlinischen lassen sich unterschiedliche Theorien des sprachlichen Wandels ausmachen. In der 1928 erschienenen Publikation *„Berlinisch“: Eine berlinische Sprachgeschichte* geht Agathe Lasch, nachdem sie zuvor mit einer Dissertation zur Schriftsprache Berlins (erschienen 1910) promoviert wurde, von einer Ablösung der niederdeutschen Sprechsprache durch Orientierung an der obersächsischen Prestigevarietät, als „neu erlernter hochdeutscher Dialekt [...]“, als Stadtmundart ohne Hinterland“ (Lasch 1928, 6) aus, während Hermann Teuchert in seiner kritischen Rezension von Lasch im Berlinischen eine Mischsprache³⁹ sehen will, d. h. einzelne phonologische und morphologische Elemente des Obersächsischen seien in die niederdeutsche sprechsprachliche Basis übernommen worden. Zudem habe dieser Prozess bereits zuvor auch schon in dem die Stadt umgebenden niederdeutschen Sprachraum eingesetzt. Für beide Modellierungen werden vor allem lexikalische und phonologische Belege angeführt. Schirmunski schließlich weist Laschs Folgerungen aus der Laut- und Formenanalyse der beteiligten Varietäten ziemlich harsch zurück und modifiziert die Ansicht Teucherts insofern, als er noch für das 17. und frühe 18. Jh. für die „untern Classen“ (Adelung 1782, Vorrede), d. h. sozioökonomische Gruppen wie Tagelöhner, Dienstpersonal, Kleinstbauern und Kleinhandwerker als Sprechsprache Niederdeutsch, für die „obern Classen“ (ebd.) Handwerker, Kaufleute und Funktionsträger in Schule, Kirche und Verwaltung eine obersächsisch-meißnisch geprägte Umgangssprache annimmt.⁴⁰ Berlinisch ist für ihn eine ‚Halbmundart‘ (in seinem Verständnis auch Koiné), d. h. eine mehr oder weniger dauerhafte Übergangsform einer städtischen Lokalmundart, hier Niederdeutsch, im Kontakt mit einer umgangssprachlichen oder schriftsprachlichen Norm, kein „lokal gefärbtes“ Ostmitteldeutsch und auch keine ungeordnete Vermischung hochdeutscher

weitgehend unerforscht sind die Hofarchive in Brandenburg, die möglicherweise ähnlich reichhaltiges Material bieten wie die von Maas (1995) und Gessinger (1995) untersuchten Hofarchive im Osnabrückischen.

³⁹ Teuchert 1928/29, 299 f.

⁴⁰ Schirmunski 1962, 614 ff. Im Kontext des *Urban Vernacular Projects* weist Butz (1988, 17 f.) auf den Mangel an Quellen zur gesprochenen Sprache in Berlin im 16. Jh. hin und bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Mattheier (1984, 777), der die Analyse des gesamten Varietätenspektrums, der Bewertungsnormen und Sprachverwendungsregeln für erforderlich hält, um Sprachverhältnisse und Sprachwandelprozesse beschreiben und erklären zu können. Die Darstellung von Butz konzentriert sich, was das 18. Jh. betrifft, allerdings fast ausschließlich auf den Einfluss des Französischen, ohne auf die Varianz und Heterogenität von Französisch als Migrantensprache, als Bildungssprache oder auf das zum *patois* abgewertete Okzitanisch in den Berliner Stadtgesellschaft einzugehen.

und niederdeutscher Formen.⁴¹ Anders als auf den brandenburg-berlinischen Raum bezogenen Arbeiten von Lasch und Teuchert kann Schirmunski die Entwicklung der dortigen Sprachverhältnisse im Rahmen einer den gesamten deutschsprachigen Raum umfassenden Darstellung beschreiben und dies auf Grundlage nicht nur reichhaltigen Materials, sondern auch einer seit den 1920er Jahren stark veränderten theoretischen Grundlage.

Wie Schmidt in seinem schon zitierten späteren Beitrag zur Stadtsprache Berlins⁴² zeigt, fällt die Dichotomie zwischen – vereinfacht gesagt – endogenen, diaglossischen (Teuchert) und exogenen, diglossischen (Lasch) Prozessen zusammen, wenn die Herausbildung der Stadtsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit auf Grundlage einer genaueren Analyse von Schriftsprachlichkeit und (verschrifteter) Mündlichkeit, wie sie Schirmunski für die Stadtsprachenforschung fordert, beschrieben wird.⁴³ Berlinisch hat zwar die kommunikative Funktion des Niederdeutschen als vermittelnde Handelssprache zur Hansezeit gewissermaßen geerbt, sie gleichfalls wie das Niederdeutsche als ‚lingua franca‘ zu bezeichnen, verwischte allerdings strukturelle und funktionale Differenzen. Während das Niederdeutsche seine Stabilität und Einheitlichkeit vor allem seiner Rolle als Medium schriftbasierten Austauschs verdankte, gründet sich die Persistenz des Berlinischen primär auf mündliche Interaktionen, die Koexistenz von autochthonen und Migrantensprachen und auf die damit verbundenen Adaptations- und Akkomodationsprozesse innerhalb eines vergleichsweise engen Stadtraums.

Als emergente kontaktinduzierte Varietät, so lässt sich zusammenfassend sagen, hat sich Berlinisch auf Grundlage der (mittel)niederdeutschen – genauer: mittelmärkischen Sprechsprache – durch Zuwanderung, mediale Synglossie und Orientierung an Prestigevarietäten seit dem 16. Jh. im städtischen Raum herausgebildet. Prägend waren hier die obersächsisch/thüringische Sprechsprache von Zugewanderten und zunehmend die ostmitteldeutsche, als ‚Hochdeutsch‘ apostrophierte (administrative/institutionengebundene und literarische) Schriftlichkeit. Berlinisch wird seit Mitte des 16. Jh. zunehmend zur Grundlage der mündlichen Kommunikation in den fünf Städten (Berlin, Cölln, Friedrichswerder, Dorotheenstadt, Friedrichstadt), die erst 1709 zur Verwaltungseinheit Berlin per Erlass Friedrich I. zusammengefügt werden.

4.3 Ökonomie, Migration und migrantische Kulturen der Stadt

Migration und Mehrsprachigkeit verändern die Ökonomie und Sozialstruktur Berlins und seines Umlands. Es liegt nahe, für die Rekonstruktion von Kulturtransferprozessen die Ergebnisse der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte wie der historischen Stadtsprachenforschung einzubeziehen. Dazu gehören die qualitative und quantitative Analyse der

⁴¹ Schirmunski 1962, 617.

⁴² Schmidt 1992, hier 141-143.

⁴³ Diese Maßgabe kann auch als eine der Leitlinien des 1983 gegründeten *Internationalen Arbeitskreises Historische Stadtsprachenforschung* gelten. Einen Überblick gibt der Sammelband von Löffler/Hofer 2010

sozioökonomischen Entwicklung in der Stadt⁴⁴, von Migrationsbewegungen, der Profession der MigrantInnen und der räumlichen Verteilung der Zugewanderten im Stadtraum und angrenzendem Umland.

Der qualitativ größte Anteil an MigrantInnen in der ersten Hälfte des 18. Jh.s bildete die Nahwanderung aus der umgebenden Mark Brandenburg, Sachsen, Anhalt, Thüringen und den preußischen Provinzen, zu einem Viertel jeweils Beamte, Handwerksmeister und Angehörige der Unterschicht (Dienstpersonal, Tagelöhner und Soldaten). Nach Mauter (1992, 53) kamen um 1700 75 % der Zugewanderten aus Brandenburg, Sachsen, Thüringen und Anhalt, 15 % aus Schlesien und Nordostdeutschland, der Rest aus anderen deutschen Ländern und dem Ausland.⁴⁵ Das Zusammentreffen von einheimischer und migrantischer Bevölkerung verlief nicht bruchlos. Die Einwanderungspolitik der Landesherrschaft wird häufig aus praktizierter religiöser Toleranz erklärt. Aus bevölkerungspolitischer und ökonomischer Sicht ging es aber zunächst um die Reparatur der Verheerungen des 30jährigen Krieges durch den Import professioneller Kompetenz.⁴⁶ Vor allem auf dem Land wurden die Steuerprivilegien für die Hugenotten als ungerecht empfunden. In Berlin opponierte die Kaufmannschaft gegen das von Friedrich I. 1714 erlassene Judenreglement, das Juden eine eingeschränkte Teilhabe am Wirtschaftsleben der Stadt gewährt hatte.⁴⁷

Die aus diachroner Perspektive sichtbare dynamische Stabilität des Berlinischen resultiert aus den Anpassungsstrategien der Mittel- und Unterschichten einer durch Migration geprägten Stadtgesellschaft an die kommunikativen Anforderungen, die mit der Transformation einer Ackerbürger- und Handwerkerstadt, die später zur Garnison und Residenz ausgebaut wird und am Ende des 18. Jh.s zum kulturellen Zentrum Preußens und dann zur europäischen Metropole avanciert, verbunden waren. Das Anwachsen der Population Berlins (um 1709 ca. 5.500, 1755 ca. 100.000 Einwohner⁴⁸), die spätere Erweiterung des Stadtraums, Industrialisierung, neue Verkehrs- und Kommunikationsnetze kehren die Richtung des sprachlichen Stadt-Land-Ausgleichs im 19. Jh. um: Berlinisch strahlt weit in das brandenburgische Umland aus und verdrängt das Niederdeutsche als Sprechsprache.⁴⁹

44 Für Berlin vor allem anhand der Daten aus Schultz (1987, ²1992).

45 Im Detail vgl. Schultz 1992, 188-194.

46 Seit Beginn des 18. Jh.s war Preußen bestrebt, sich durch eine kameralistische Wirtschaftspolitik unabhängig von Importen zu machen. Dazu gehört der Ausbau einer leistungsfähigen Textilindustrie durch Ansiedlung von böhmischen MigrantInnen (im Jahre 1732 ca. 2000), die Etablierung neuer Gewerke und Produktionsweisen wie Emailleherstellung und die Produktion von Luxusgütern, allen voran die Seidenproduktion, die durch die Anwerbung von Seidenwebern aus Lyon in der ersten Hälfte des Jahrhunderts expandierte. Einzelheiten zur Textilproduktion um die Jahrhundertmitte bei Escher (1988, 378-380) und Schultz (1992, 194-216).

47 Vgl. Geiger 1871/1987, 32 ff.

48 Vgl. Escher 1988, 368. Zu dem vergleichsweise langsamen Bevölkerungszuwachs in Brandenburg s. a. Neugebauer 1995, 291-394.

49 Vgl. Gessinger 1998, ²2003. Seine Funktion als dominante Varietät in der städtischen Kommunikation hat Berlinisch auch zu Zeiten der Teilung der Stadt (bis heute) nicht verloren.



Abbildung 3: Berliner Hökerinnen

Dieser Stich von 1796⁵⁰ zeigt Landfrauen beim Verkauf ihrer Waren in Berlin. Die ihnen in den Mund gelegte Kaufempfehlung auf Berlinisch illustriert ihren adressatenspezifischen Wechsel der Varietät und die durch den Kleinhandel beförderte Ausstrahlung der Stadtsprache in das niederdeutsch sprechende Umland.

Die sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Entwicklung der Stadt, die Migrationsbewegungen, die Veränderungen der Bevölkerungsstruktur und innerstädtischen Kommunikation durch Anschläge, Flugblätter, Zeitungen⁵¹ bilden die Grundlage einer Stadtsprachengeschichte, wie sie z. B. für Berlin von Schildt/Schmidt (1986,² 1992) in ihrem Sammelband zum Berlinischen vorgelegt worden ist. Die Darstellung des damit verbundenen Transfers von kulturellen Praktiken, die u. a. durch die unterschiedlichen Konfessionen, Berufe und Familienstrukturen, die soziale Stellung und den Grad der Alphabetisierung bestimmt sind, erfordern darüber hinaus einen ethnographischen und/oder anthropologischen Zugriff (im Sinne von *Urban Anthropology*), der letztlich nur interdisziplinär zu

50 Johann Carl Wilhelm Rosenberg ‚Zwei Quermädchens bei Monbijou‘.

51 Seit 1727 erschienen auf Anordnung von Friedrich Wilhelm I. die *Wöchentlichen Berlinischen Frag- und Anzeigungs-Nachrichten* als Pflichtblatt für Magistrat, Kaufmannsgilden, Handwerkerzünfte, Apotheker, Advokaten und Geistliche, also für die relevanten Akteure zur Stabilisierung des städtischen Lebens.

bewerkstelligen ist. So gibt es zwar Darstellungen zur Lese- und Salonkultur, zu Dekor und Mode, häufig in Verbindung mit der Rolle der Frauen im Berlin des späten 18. Jh.s, aber die meisten der Quellen (Briefe, Tagebücher, Autobiografien, Reisebeschreibungen von ‚Fremden‘) sind eine exklusive, auf Selbstvergewisserung gerichtete Darstellung der Lebensstile bürgerlicher Eliten.

Anders verhält es sich, wenn wir den Blick auf Akkulturationsprozesse von (migrantisches) Minderheiten richten, von denen vor allem die Hugenotten und Juden untersucht wurden.⁵²

Auf dem Unterrichtsplan der 1778 gegründeten Jüdischen Freischule stand die Vermittlung von deutschen, französischen und hebräischen Sprachkenntnissen, dazu neben dem üblichen Kanon der Elementarschulen (Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Geographie) auch kaufmännische Kenntnisse und Buchhaltung.⁵³ Auch der in der Autobiografie des Unternehmerssohn Lazarus Bendavid aufgeführte Bildungskanon zeigt das Bestreben nach Akkulturation und die Aufgabe traditioneller religiöser Praktiken:

Meine Eltern hatten beyde eine liberale Erziehung genossen. Sie schrieben beide sehr richtig jüdisch und deutsch, sprachen beyde gut französisch, und besonders machte mein Vater sehr schöne kaufmännische Aufsätze und besaß eine große Belesenheit in den französischen classischen Schriftstellern. [...] (nach Breuer/Graetz 2000, 307).⁵⁴

Bezogen auf die Arbeitswelt ist der Transfer von beruflichen Qualifikationen insbesondere der Hugenotten an die einheimischen Handwerker, Manufakturarbeiter und Lehrlinge, wie Jersch-Wenzel (1978, 222 ff.) anhand von Briefen und Eingaben zeigt, vergleichsweise gut dokumentiert.

Daß „die Inländer von jenen [den Fremden] neue nutzbare Kenntnisse, die sich bald überall verbreiten“, erhalten könnten, daß man einem Fremden „Vorteile und Unterstützungen angedeihen lassen“ müsse, um sie dazu zu bewegen, „die Einwohner darinnen zu unterrichten“⁵⁵, gehörte ja seit der Jahrhundertmitte neben dem Import von Arbeitskräften zu den Hauptmaximen der Beschaffung von Facharbeitern. (Jersch-Wenzel 1978, 231)

Die hier im Rahmen dieses Beitrags nur exemplarisch aufgeführten Belege sollen zeigen, dass vor allem Unterricht, Bildung, normative religiöse Praktiken und Anpassung an die Lebensführung der jeweiligen gesellschaftlichen Umgebung die Domänen sind, in denen Prozesse der Transkulturation zu beobachten sind.

⁵² Jersch-Wenzel 1978, Böhm 2010.

⁵³ Vgl. Geiger 1871/1988, 86.

⁵⁴ In diesem Zusammenhang gehört auch Moses Mendelssohns Übersetzungsprojekt des hebräischen Pentateuch (*netiwot haschalom*), der Psalmen und des Hohen Lieds, wobei die deutsche Übersetzung parallel in hebräischen und deutschen Lettern gedruckt wurde; die Gesamtausgabe des Alten Testaments wurde 1806 abgeschlossen. Eine Analyse der Übersetzungsarbeit Mendelssohns mit Textbeispielen findet sich in Schmidt 2004. Zur jüdischen Reformbewegung insgesamt Friedländer 1991.

⁵⁵ Zit. nach Justi 1782, 141.

4.4 Die soziokulturelle Strukturierung der Sprachverhältnisse in Berlin um 1750

Nach Lasch (1928) sei Berlinisch bis zum Ende des 18. Jh.s eine zwar soziopragmatisch differenzierte Varietät, werde aber als „allgemeine familiäre Umgangssprache [...] auch in den gebildeten Schichten“ (Lasch 1928, 113) verwendet. Dabei greift sie auf verschriftete Mündlichkeit zurück, wie sie vor allem in Briefen von Adligen und Angehörigen der Oberschicht dokumentiert ist. Hier führen die hochdeutsch, teilweise auch französisch basierte Alphabetisierung der AutorInnen sowie die Tatsache, dass Berlinisch ein Medium der städtischen *face-to-face*-Kommunikation war, zu einer spezifischen, schriftkulturell geprägten Wahrnehmung. Das wird beispielweise in den Äußerungen des Pädagogen Friedrich Gedike deutlich, der in seinen *Briefen über Berlin* seinen Mitbürgerinnen und Mitbürgern attestiert, ihr Deutsch sei „sehr richtig“ und nähere sich „dem Ausdruck in den besten deutschen Büchern“ (Gedike 1784/1987, 94). Diesem vorwiegend stilbezogenen Kompliment folgen dann aber einige weniger schmeichelhafte Relativierungen:

Nur die Aussprache hat einige unangenehme Fehler [...]. So hören Sie hier noch immer aus dem schönsten und oft selbst aus dem gelehrtesten Munde: lofen statt laufen, sinn statt sein (*être*) usw. Ich weiß nicht, ist's Affektiertheit oder häufiger Fehler an den Sprachorganen [...]. Sonst ist die Aussprache hier scharf, deutlich [...] und im Ganzen nicht unangenehm. Daß man sie selbst hier für etwas eigentümliches hält, sehe ich daraus, daß ich schon in den hiesigen Zeitungen bei Steckbriefen gefunden habe, daß eines der angegebenen Merkmale des entsprungenen Diebes war: hat Berliner Aussprache. [...]

Es gibt auch hier ein Plattdeutsch, das aber nicht so abstechend von der reinen Sprache ist, daß nicht jeder einfache Mann ein gut geschriebenes Buch, wenn es nur sonst seine Begriffe nicht übersteigt, verstehen sollte [...]. (Gedike [1784] 1987, 94 ff.)

Neben der schriftsprachlichen Brille wird deutlich, dass Gedike Berlinisch eher für eine fehlerhafte Realisierung des Hochdeutschen hält, die neben Niederdeutsch vor allem in den unteren sozialen Schichten zu finden sei. Andererseits zeigen gerade die zitierten Beispiele (niederdeutsch vs. hochdeutsch, z. B. *sinn* vs. *sein* und hochdeutsch-niederdeutsche Hybridbildung, z. B. *laufen/lopen* > *lofen*), dass die unterschiedlichen sozialen Schichten der Stadtbevölkerung im letzten Drittel des 18. Jh.s für die mündlichen Kommunikation über unterschiedliche Repertoires verfügten, die sich neben anderen Sprachen aus schriftsprachlich orientiertem Hochdeutsch, Berlinisch und Niederdeutsch zusammensetzten. Dabei wurde im Zusammenhang mit der zunehmenden schriftsprachlichen Bildung Berlinisch und Niederdeutsch abgewertet. Insofern stößt sich die Zuschreibung Laschs, Berlinisch sei ‚allgemeine familiäre Umgangssprache‘, an der Selbstwahrnehmung gebildeter Bürger wie F. Gedike, K. Ph. Moritz und anderer und nimmt die sprachliche Heterogenität in der Stadt nicht mit in den Blick.

Die Mehrsprachigkeit in der Stadt war zu dieser Zeit nach Standeszugehörigkeit und beruflicher Bindung unterschiedlich strukturiert. Beispielsweise waren Migrantensprachen wie gesprochenes Böhmisches, Polnisch und Sorbisch sektoral, meist domänenspezifisch verteilt. Am Stadtrand und im Umland bildeten sich zeitweise Migrantensiedlungen wie Böhmisches-Rixdorf, Nowawes oder Französisches-Buchholz, die aber durch Eingemein-

dungen sukzessive ihre sprachliche Sonderstellung verloren. Jiddisch büßte im Zusammenhang mit der Haskalah und der Entwicklung eines jüdischen „Ersatzbürgertums“ (Jersch-Wenzel 1978, 240), d. h. der Akkulturation an die Berliner Mehrheitsgesellschaft, weitgehend seine Funktion als Nahsprache ein und wurde durch Berlinisch ersetzt.⁵⁶

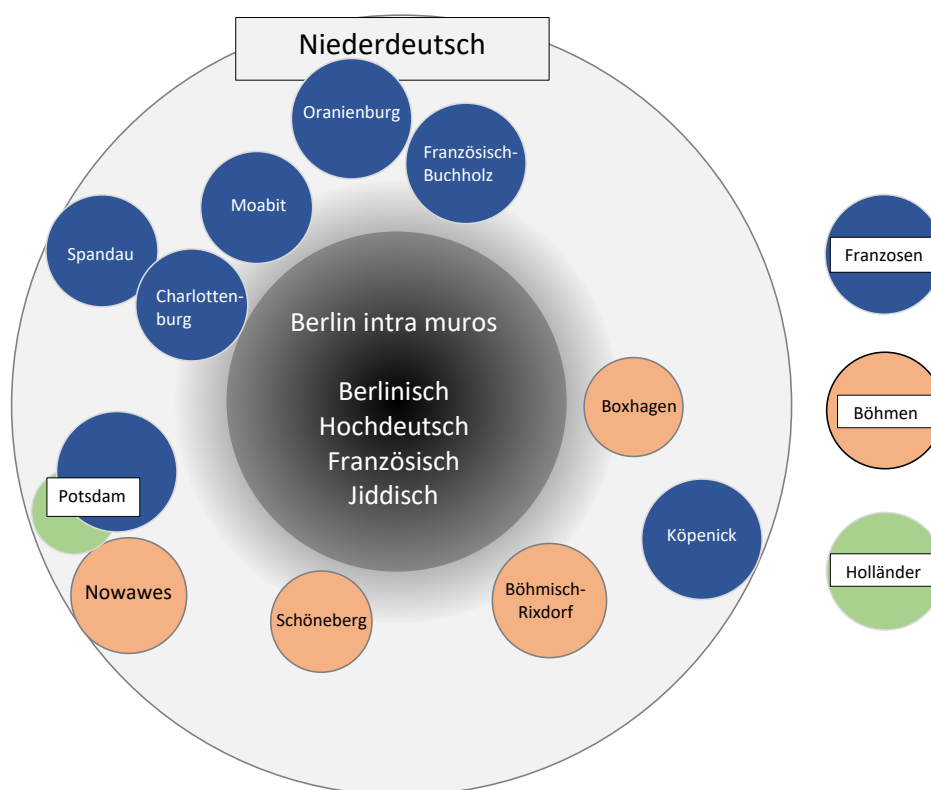


Abbildung 4: Die Ansiedlungen der französischen, böhmischen und holländischen MigrantInnen im niederdeutsch geprägten Umland von Berlin im 18. Jh.

Die Sprachverhältnisse in Paris (s.o., Abb. 1) waren gekennzeichnet durch die sozialräumliche Trennung zwischen den in der Peripherie lebenden adligen und bürgerlichen Eliten als

⁵⁶ Vgl. Simon 1993, 10. Gruschka (2004, 92) verweist auf „jiddisch-deutsche Mischmundarten“ im ländlichen Raum, „von denen die meisten bis auf jiddische Überreste in einem jiddisch gefärbten Deutsch wieder verschwanden“; für die Schriftlichkeit zeigen jiddisch-deutsche Mischtexte in hebräischer Schrift variierende hochdeutsche Anteile und Einflüsse von Dialekten und anderer Sprachen. Zur Säkularisierung des Hebräischen vgl. auch Breuer/Graetz 2000, 293 ff.

Trägerschicht des ‚guten‘ und ‚richtigen‘ Französisch (*le bon usage*) und der sozioökonomisch und soziopragmatisch gemischten Stadtbevölkerung. Im Kontrast dazu lassen sich die Sprachverhältnisse in und um Berlin als Spannungsverhältnis zwischen Koineisierung ‚intra muros‘ (dazu unten, 4.5) und medial diglossisch geprägtem Umland (gesprochenes Niederdeutsch, geschriebenes Hochdeutsch) beschreiben. In der Stadt führt die Migration zu einer schichtenspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Mehrsprachigkeit, während die Eigenwanderten in das nähere und weitere Umland unter starkem Akkulturationsdruck stehen, vor allem dann, wenn sie sich nicht in Kolonien ansiedeln.

Einen Sonderfall bildet das Französische, denn es hat nicht nur als Schriftsprache, sondern auch als Sprechsprache einen großen Anteil an der innerstädtischen Kommunikation. Als Sozialmarker grenzt es Adel und Bürgertum von den unteren Schichten ab. Französisch ist neben gesprochenem Schriftdeutsch für die pluristilistische Variation von zentraler Bedeutung, für den Adel ist geschriebenes Französisch teilweise die einzige Schriftsprache, in der er sich hinreichend sicher artikulieren kann. Zwar finden sich einzelne französische Lexeme schon seit dem 16. Jh., also vor der Einwanderung der *Réfugiés*, im Kontext der Verbreitung der omd. Sprechsprache auch im niederdeutschen Sprachraum⁵⁷, doch gehört das literarisierte Französisch des 17. Jh.s zum Bildungskanon städtischer Oberschichten und ist Fachsprache höfischer Verwaltungsspitzen.⁵⁸ Einen großen Anteil an der frankophonen Stadtbevölkerung haben die Hugenotten, die um 1700 fast ein Fünftel der Einwohner der Residenz ausmachen. Allerdings unterschied sich das durch die unterschiedliche regionale Herkunft der Zugewanderten heterogene Französisch des *Réfuge* von dem Französisch als Zweitsprache der städtischen Oberschichten.⁵⁹ Der Streit um den ‚*style réfugié*‘ zeigt paradigmatisch, dass Eigenschaften regionaler Varietäten des Französischen, Okzitanischen und Frankoprovenzalischen sowie Einflüsse aus der jeweiligen Umgebungssprache – also Berlinisch bzw. Niederdeutsch in den Brandenburger Kolonien –, die sich in der Schriftlichkeit des *Réfuge* finden ließen, als abweichend etikettiert wurden und so die Sprachverhältnisse in Frankreich samt ihrer ideologischen Überformung auch in der Diaspora, d. h. im Berlin-Brandenburgischen Exil, abbildeten.⁶⁰ Darüber hinaus unterschieden sich Transkulturationsprozesse in der Berliner Gemeinde und in den Kolonien, wie Böhm in ihrer Monographie herausgearbeitet hat, in ihrer Struktur und ihren zeitlichen Verläufen deutlich.

57 Vgl. Mackel 1905, 263-273.

58 Insofern unterscheiden sich die Berliner Verhältnisse vom Adel im Osnabrückischen (vgl. Maas 2014, 200 ff.).

59 In der ersten Einwanderungsperiode 1684-1690 kamen Hugenotten aus Metz, Sedan, Paris, aus der Dauphiné, Champagne und dem Languedoc nach Brandenburg, bis 1709 1600 Reformierte aus dem südfranzösischen Fürstentum Orange und 1000 *Refugiés* aus der Pfalz und der Schweiz, vor allem Handwerker, Manufakturarbeiter und Kaufleute. Berlin war mit seiner französischen Gemeinde der erste Anlaufpunkt vor der Weiterreise auf das platte Land und die Kolonien in Brandenburg. Dazu genauer Wilke 1992, 356 ff., zum Waisenhaus der frz. Kolonie in Berlin vgl. Böhm 2004; zu den Kolonien allgemein Böhm 2010, 128-135.

60 Vgl. dazu Böhm 2010, 84-94.

4.5 Wie also Berlinisch beschreiben? Versuch einer Antwort auf Schirmunski

Mehrsprachigkeit in Berlin zu dieser Zeit lässt sich nicht additiv aus ‚Einzelsprachen‘ als diglossische Konfigurationen (re)konstruieren, sondern muss als ein soziopragmatisch differenziertes, produktives Ensemble interaktional realisierter und neu entstehender Varianten beschrieben werden. Dabei führen interlinguale wie intralinguale Anpassungs- und Austauschprozesse entweder zu dynamisch stabilen Mischsprachen wie Berlinisch oder zu temporären adaptiven Veränderungen der Migrantensprachen, die mit dem Abschluss von Akkulturation und Sprachwechsel sukzessive aufgegeben bzw. als Zweit- oder Drittsprache erlernt werden.

Wenn wir von der linguistischen Außenperspektive zur Perspektive der sprachlichen Akteure wechseln, dann zeigen sich in ihren sprachlichen Repertoires die Resultate von Anpassungs- und Mischungsprozessen, die mit der Integration der Zugewanderten mit ganz unterschiedlichen Erstsprachen oder dialektalen Prägungen verbunden sind. Diese manifestieren sich u. a. in sprachlichen Innovationen wie Hybridbildungen und lexikalischen wie morphologischen Übernahmen, die teilweise lautlich angepasst und umgedeutet werden. Dazu einige etwas komplexere Beispiele. Für den ersten der hier genannten Fälle stehen z. B. die niederdeutsch-hochdeutschen Hybridbildungen wie berl. *kofen* (hd. *kau-fen*/nd. *kopen/köpen*) oder das hd. umgelautete *Äppel* (nd. *Appels*). Den zweiten Fall der lexikalischen Übernahme und Umdeutung aus verschiedenen Migranten- und Minderheitensprachen ins Berlinische illustriert die pejorative Bezeichnung *bagasche* (frz. [bagaʒ], dt. Gepäck) für den (familiären) Anhang, für Pack oder schlechte Gesellschaft, möglicherweise motiviert durch die semantische und morphologische Ähnlichkeit von *Gepäck* und *Pack*. Das niedersorbische *banja* (*Kürbis*, *bauchiges Gefäß*) wurde im Munde der Berliner zu *Bonje* (*Kopf*), wobei die umgangssprachliche Bezeichnung *Kürbis* für *Kopf* die Entlehnung auf Grund der gemeinsamen Eigenschaft der partiellen Hohlheit befördert haben dürfte. Neben der aus dem Niederländischen übernommenen Bezeichnung *Stulle* für ein Butter-/Schmalzbrot war auch obersächsisch *Bemme* gebräuchlich, wobei hier offenbleiben muss, welche von beiden belegt war. Neben der im gesamten niederdeutschen Sprachgebiet nachweisbaren Entlehnung von frz. *bouteille* > nd. *Buddel* wurde unter dem Einfluss der hugenottischen Zuwanderung parallel auch wieder *bouteille* verwendet, ein Lexem, das erneut phonetisch modifiziert als *botelje* auch im Gebiet der hugenottischen Kolonien und in Berlin in Gebrauch kam. Eine vom Französischen geprägte Konstruktion im Deutschen zeigt eine auch von Schmidt (1992) zitierte Passage aus einem undatierten Brief Louis Ferdinands, frankophoner Neffe von Friedrich II., an seine Geliebte, die „Berliner Helena“⁶¹ Pauline Wiesel: „Liebe Pauline, laß *mir* einen Augenblick *bey dir* kommen

61 Zur Biografie der „vielbewunderten und vielgescholtenen“ Pauline Wiesel, geb. Cesar vgl. Büchner 1865, 2 und pass.). Für die „orthographischen, grammatikalischen und Stilfehler“ macht der Herausgeber der Briefe eine „mehr französische als deutsche Bildung“ verantwortlich, „was sich nicht allein aus der häufigen Anwendung französischer Worte [ergebe], sondern auch aus seinen ganz französischen Satzbildungen, welche offenbar zuerst in jener Sprache gedacht und dann wörtlich, also schlecht, als eigentliche Gallicis-

[...].“ (Büchner 1865, 56). Zunächst zeigt dieser Beleg die für das Berlinische bis heute typische Hyperkorrektur des nd. Kasussynkretismus (Dativ vs. Akkusativ). Dann drückt der Schreiber sein Verlangen nicht entsprechend der damals schon geläufigen Unterscheidung von hd. *bei/zu* mit „zu“ aus, sondern wählt „bei“ analog zur direktionalen wie positionalen Semantik von frz. *chez toi* (zu/bei dir), wobei der Verfasser hier die amouröse Konnotation von „*venir chez toi*“ im Sinn gehabt haben dürfte.

Diese Beispiele sollen illustrieren, auf welch vielfältige Weise die Einwohnerinnen und Einwohner der Stadt die Stadtsprache variierten und immer wieder neu formten und für die Lodges Metapher vom ‚melting pot‘ durchaus angemessen ist. Dabei machte die fehlende schriftsprachliche Kodifizierung Berlinisch auch für Zugewanderten mit anderen Verschriftungspraxen und für die illiterate Bevölkerung insgesamt interaktiv erlernbar. Die soziopragmatische Flexibilität zeigt sich in den (nicht sehr zahlreichen) Quellen: Berlinisch indiziert im Munde unterschiedlicher Akteure nicht nur deren jeweilige Erstsprache, sondern auch andere sprecherbiographische, soziokulturelle und soziale Merkmale, d. h. je nach Sprecherkompetenz, Adressaten und situativem Kontext werden (ostmittel)deutsche, französische und niederdeutsche Lexeme eingebaut, vor allem aber auch mit prosodischen Varianten soziale Unterschiede markiert.⁶² Insofern spricht einiges dafür, Berlinisch als *regionale Koiné* im Sinne von Kerswill⁶³ zu charakterisieren, der dazu Siegel's Definition von Koiné⁶⁴ zitiert:

A koiné is a stabilized contact variety which results from the mixing and subsequent levelling of features of variety which are similar enough to be mutually intelligible, such as regional dialect. This occurs in the context of increased interaction or integration among speakers of these varieties. (Kerswill 2006a, 671)

Schmidt/Herrgen haben diesen ‚*individual-as-agent-of-change-approach*‘ (Kerswill 2006a, 670) in ein variationslinguistisches Theoriegebäude (‚Sprachdynamik‘) eingebaut.⁶⁵ Sie führen sprachlichen Wandel bzw. Veränderungen im Varietätenspektrum auf raumzeitlich unterschiedlich bestimmbare Interaktionsformate zurück und fassen sie analytisch als Mikro-, Meso- und Makrosynchronisierungen⁶⁶, um auf diese Weise Kriterien für die Bestimmung von Vollvarietäten und Regionalsprachen zu gewinnen. Wollte man Berlinisch

men, ins Deutsche übertragen sind.“ (ebd., 27 f.) Als Beleg zitiert Büchner ein weiteres Beispiel aus einem Brief Louis Ferdinands: „Pauline, darf dein *Louis* dir diese Beweise fordern, statt *von* dir fordern – eine wörtliche Uebersetzung des französischen Satzes: ton *Louis* peut-il demander ces preuves?“ (ebd., 28).

62 Vgl. dazu Lasch 1928, 113 f.

63 Kerswill (2006a, 670-672, 2006b pass.) nennt mit ‚regional dialect levelling‘ ein relevantes Merkmal für regionale Koinés (im Gegensatz zu immigrant koinés), Prozesse, wie sie auch im Berlinischen als niederdeutsch-hochdeutsche Kontaktphänomene auftreten.

64 Nach Siegel 2001.

65 Schmidt/Herrgen 2011.

66 Als Beispiel für Makrosynchronisierungen führen Schmidt/Herrgen 2011 die Herausbildung der ‚Gesamt-sprache Deutsch‘ durch den anhand religiöser Texte über Jahrhunderte praktizierten Schriftspracherwerb an. Hervorzuheben ist hier vor allem der Katechismusunterricht in den protestantischen Ländern (vgl. dazu auch Gessinger 1980, 35-44). Als Mesosynchronisierung wäre für Deutschland die sozialgeschichtlich

als Regionalsprache, also als Resultat der Überführung landschaftlicher, mit der Zeit konventionell stabilisierter Oralisierungspraxen in großregionale, diatopisch wie diastratisch abgegrenzte Teilsysteme beschreiben⁶⁷, so entzieht es sich als gleichsam flüssige Varietät einer derartigen Varietätentypisierung. Dennoch ist diese Differenzierung hier insofern erhellend, als der Status des Berlinischen teilweise mit den in dieser Trias beschriebenen Sprachbildungsprozessen bestimmt werden kann: Die homöostatische Variabilität dieser Stadtsprache resultiert aus dem Abgleich und der Erweiterung individueller Kompetenzen („Mikrosynchronisierung“⁶⁸). Die Abfolge gleichgerichteter Synchronisierungsakte in Teilpopulationen führt zu gemeinsamen kommunikativen Kompetenzen und über-individuellem sprachlichem Wissen („Mesosynchronisierung“⁶⁹). Agenturen der Mesosynchronisierung sind, wie oben beschrieben, im Berlin des 18. Jh.s das Militär (1755 ca. 26 % der Bevölkerung⁷⁰), die Manufakturen (Anteil der Manufakturarbeiter nach Schultz um 1740 bei 12 %⁷¹) und Schulen sowie der Kleinhandel (Hökerei) sowohl innerhalb der Stadt als auch mit dem Umland.

Charakteristischerweise fehlt mit der „Makrosynchronisierung“ insofern der dritte Schritt zur Ausbildung eines Regiolekt⁷² oder einer Einzelsprache, als durch die Einbettung in einen mehrsprachigen und multikulturellen Kontext das Berlinische mangels Verschriftung keine Ausrichtung an einer gemeinsamen Norm erfährt und sich die „Grenzen des dynamischen Systems Einzelsprache“ (Schmidt/Herrgen 2011, 32) weder auf der Beschreibungsebene noch aus der Sicht der Interaktanten einstellen können.

Die zu Beginn von 4.2 zitierte Schwierigkeit Schirmunskis, mit dem Begriff „Halbmundart“ benannte regionalsprachliche Konstellationen zu fassen, wird zumindest vermindert, wenn die Sprachgeschichtsschreibung um eine sprecherbezogene variationslinguistische Systematik erweitert wird, wie sie Schmidt/Herrgen vorschlagen. Mit der damit verbundenen Reduktion von Komplexität ist es allerdings nicht getan, solange nicht auch die mit der Mehrsprachigkeit und den sprachlichen Interaktionen verbundenen ökonomischen,

als Rationalisierung und Sozialdisziplinierung beschriebene Transformation von Elementen höfischer Kultur zu anzuführen, etwa die Herausbildung bürgerlicher Konversationsstile und korrekter Sprech- und Schreibweisen im 19. Jh. (dazu u. a. Linke 1996). Ähnliches findet sich in England in der Etablierung von grammatischen, lexikalischen und prosodischen Normen („talking proper“) zur sozialsymbolisch markierten Abgrenzung von der „vulgar tongue“ (vgl. Mugglestone 1995).

67 Schmidt/Herrgen 2011, 65 ff.

68 Schmidt/Herrgen 2011, 29 ff.

69 Schmidt/Herrgen 2011, 30 ff.

70 Zahlen nach Escher 1988, 383. Die Berliner Garnison bestand 1763 aus 78 % Preußen, 6 % Sachsen, 16 % kamen aus anderen deutschen Staaten. Vgl. Schultz 1992, 217.

71 Schultz 1992, 113.

72 Ähnlich argumentieren auch Dittmar/Schlobinski/Wachs, die Berlinisch nicht im dichotomischen Standard-Dialekt-Modell verorten wollen, — „it seems to be more Umgangssprache (vernacular) than a consistent dialect“ (1988, 4 f.) – verharren damit allerdings begrifflich etwas im Ungefähren und fallen im weiteren Verlauf des Beitrags auf den Begriff „Berlin dialect“ zurück. Mit der funktionalen Bezeichnung „Umgangssprache“ wird die Heterogenität des Berlinischen nicht adressiert.

sozialen und kulturellen Transaktionen in sprachlich heterogenen und immer auch von Migration geprägten Gesellschaften einbezogen werden.

5 Transkulturalität als Fluchtlinie der Sprachgeschichtsschreibung

Wenn wir eine Verbindung von dieser Fallstudie zu einer weiter gespannten Diskussion über Transkulturalität und Sprachgeschichtsschreibung schlagen wollen, bietet es sich zur Einstimmung an, auf ein kulturpolitisches Projekt des Preußenkönigs Friedrich II. zu verweisen. Auch wenn letzterer mit diesem Projekt bei seinen Zeitgenossen – wie übrigens auch in der späteren Forschung – weitgehend auf Unverständnis stieß, so ist es doch zumindest im Kontext dieses Beitrags ausgesprochen erhellend, weil Friedrich im Kern einen französisch-deutschen Kulturtransfer im Sinn hatte. Sein Programm bestand in dem Vorschlag, den Prozess der Kulturbildung in Frankreich im 17. Jh., als deren Fundament er vor allem die Übersetzungen kanonisierter griechischer und römischer Autoren ins Französische ansah, auf Deutschland zu übertragen, und dies auf zwei Wegen: Zum einen sollten durch Aneignung der französischen Sprache und Literatur die ästhetischen, philosophischen und historisch-politischen Grundideen des ‚l'âge classique‘ als schon sprachlich materialisiertes kulturelles ‚produit fini‘ übernommen werden⁷³, zum anderen in einem zweiten Schritt der Prozess der Kulturbildung in Frankreich mit Hilfe eines umfassenden Erziehungs- und Bildungsprogramms nachvollzogen werden, um den Deutschen die Sprach- und Redeformen der griechisch-lateinischen Muster durch Imitation und Übersetzen aufzuprägen.⁷⁴ Den Sprachunterricht und Literaturkanon der höheren Schulen wollte Friedrich entsprechend umgestaltet sehen.

Diese Rezeptur hätte zugleich die Sprachverhältnisse verbessern helfen sollen, deren Hauptdefekte Friedrich in der dialektalen Vielfalt des gesprochenen Deutschen, in der Differenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, im vermeintlichen Fehlen von grammatischer Ordnung und vor allem im Mangel an angemessenem, stilistisch hinreichend verfeinertem Gebrauch des Deutschen in Wort und Schrift ausmachte. Wie viele seiner Zeitgenossen sah auch Friedrich im Französischen seiner Zeit das Resultat einer politisch wie kulturell hegemonialen Zentralgewalt, deren Abwesenheit in Deutschland er angesichts der begrenzten Rolle Preußens zu kompensieren suchte, indem er als ‚praeceptor Germaniae‘ für die Übernahme zentraler Stilelemente plädierte, die den normativen

73 In diesen Kontext gehört z. B. die Übersetzungsarbeit Samuel Henri Catels, der sowohl lateinische Autoren direkt, nicht über den Umweg über Französisch, wie auch Französische Literatur ins Deutsche und deutsche Literatur ins Französische übersetzte. Catel ging aber noch einen Schritt weiter: Um seinen hugenottischen Glaubensbrüdern den Erwerb des Deutschen zu erleichtern, publizierte er 1798 seine *Exercices de prononciation, de grammaire et de construction pour faciliter aux français l'intelligence et l'usage de la langue allemande*. Zu Catel ausführlich Volmer 2004.

74 Böhm/Gessinger (2011) sprechen hier von Kulturtransfer als ‚doppelter Übersetzung‘.

und sprachideologischen Diskurs in Frankreich – und der Frankophonen in Berlin – prägten: ‚clarté, pureté, gout‘.⁷⁵

Dass Friedrichs Programm die Sprachverhältnisse in den deutschen Ländern nicht so verändern konnte, wie er es sich wünschte, lag vor allem daran, dass er sich einen französischen Klassizismus imaginierte⁷⁶, dessen Zustandekommen er als Resultat der Durchsetzung hegemonialer Macht in dichotomisch gedachten Strukturen wie Zentrum (Paris) vs. Provinz, Literatursprachen vs. Regionalsprachen/Patois/Dialekte postulierte. Mit diesem, von seinen Zeitgenossen in Deutschland durchaus geteilten ideologischen Konstrukt war der von ihm beklagten Heterogenität der Sprachverhältnisse in Deutschland allerdings nicht beizukommen.

Von diesem Beispiel ausgehend, lässt sich als zweiter Schritt der Argumentation ein Bogen zum Konzept der Transkulturalität schlagen. Ohne die Geschichte dieses Konzepts⁷⁷ genauer zu beleuchten, sei zumindest erwähnt, dass es zuerst von dem kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz ([1940] 1987) ausgearbeitet wurde, um die vielfältigen kulturellen Kontakt-, Austausch- und Vernetzungsprozesse zu erfassen, die die Geschichte der kubanischen Gesellschaft und Kubas als Nation prägten. Diese reichen von den amerindianischen Kulturen, den Kulturen der afrikanischen SklavInnen, den Kulturen der Kolonialmächte bis zu jenen der MigrantInnen aus allen Teilen der Welt, die mit ihrer Ankunft in der Neuen Welt Prozesse der ‚desculturación‘ oder ‚exculturación‘, ‚aculturación‘, ‚inculturación‘ und ebenso der ‚neoculturación‘ (Ortiz 1987, 96) erlebten, die jeweils Aspekte von ‚transculturación‘ seien. Um das Konzept von Ortiz für die heutige wissenschaftliche Beschreibung operationalisierbar zu machen, bietet es sich an, der mit ‚Transkulturation‘ bezeichneten *Prozessperspektive* eine *Strukturperspektive* zur Seite zu stellen, die dann mit dem Begriff der ‚Transkulturalität‘ gefasst wird. Als Elemente der Struktur von Transkulturalität lassen sich eine Vielzahl von Konzepten verstehen, die, um nur einige zu nennen, von der ‚Mischung‘ oder ‚Hybridität‘, über ‚Diaspora‘ und ‚diasporische Lesart‘, ‚migrantisches Schreiben‘, ‚Sprachbiographie‘ und ‚sprachliches Repertoire‘ bis zu ‚Translatio‘ reichen.⁷⁸ Mischungen und Mischungsprozesse als Folge von Kontakt sind – wie ‚Transkulturation‘ insgesamt – allgegenwärtig. Sie erfolgen oft unbewusst, wie sie auch, von den Akteuren oft unbemerkt, Teil der gegebenen und vorgefundenen sprachlichen und kulturellen Verhältnisse sind. Innerhalb der Elemente der Struktur von Transkulturalität stellen ‚Hybridität‘ und ‚Translatio‘ entgegengesetzte Pole dar. ‚Translatio‘ als Oberbegriff für Prozesse des Transfers und der Translation steht für den kontrollierten und meist auch professionalisierten Umgang mit differenten kulturellen Formen und für bewusste und gezielte grenzüberschreitende Vermittlungs- und Übertragungsprozesse zwischen AkteurInnen. Dies zeigt sich auch in den Tätigkeiten

75 Für Trabant (2002, 121 und passim) sind diese Zuschreibungen mythenstiftende Gespenster.

76 Zum ‚classicisme imaginaire‘ vgl. Böhm/Gessinger 2011, 43-48.

77 Vgl. dazu Erfurt 2021, Kap. 3, S. 105-131.

78 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Erfurt 2021, 133-209.

der Translation, des Übersetzens und des Dolmetschens als Praktiken des kontrollierten Umgangs mit sprachlicher und kultureller Diversität, wobei Transkulturalität hierbei weniger auf der Ebene der Formen, sondern vor allem auf der Ebene des Wissens und der Praktiken anzunehmen ist. Mit Translatio einher geht immer auch die Frage nach der Aneignung: Wer eignet sich von wem und wie welche kulturellen Praktiken an, wer übernimmt von wem in welcher Weise und zu welchem Zweck welches Wissen? Die Frage nach der Aneignung impliziert zugleich verschiedene Aspekte der Überlieferung: die Überlieferung ‚von Mund zu Mund‘, von Generation zu Generation, von Gemeinschaft zu Gemeinschaft, aber auch die Brüche in der Überlieferung und gegebenenfalls die spätere Wiederentdeckung, was bis hin zur Rolle von Archiven im Prozess des Überlieferns und auch des Erinnerns reicht.⁷⁹

Friedrichs Programm zur Umgestaltung der sprachlichen und kulturellen Praktiken in Preußen illustriert sehr anschaulich, was es mit dem Begriff der Translatio auf sich hat. Wie die oben dargestellten Fallstudien zum Pariser Französisch und zum Berlinischen eignet sich dieses Programm im Übrigen dazu, weitere Seiten des Konzepts der Transkulturalität in die Diskussion zu bringen. Friedrichs Vorhaben, auch wenn es sich nicht realisierte, zielte auf Übersetzung und Transfer von – aus der Sicht des Potentaten – prestigereichen kulturellen und sprachlichen Mustern und Formen in die von ihm wenig geschätzten Verhältnisse in seinem Land. In sein Programm von ‚Translatio‘ ist die Wahrnehmung und die Aushandlung von Ungleichheit und von Differenz eingeschrieben. Es zielte darauf ab, dass sich durch Verbreitung anderer kultureller Muster neue Umgangsformen und sprachliche Praktiken herausbilden, ein Prozess also, der mit dem Begriff der ‚Emergenz‘ zu fassen ist. Emergenz heißt in diesem Zusammenhang, dass sich etwas Neues herausbildet – etwas emergiert –, das in seiner Intersubjektivität nicht auf die Absichten der Akteure reduzierbar ist. Man denke hierbei an Kellers (1994) ‚Prozesse der unsichtbaren Hand‘ im Sprachwandel oder auch an die Emergenz von grammatischen Strukturen, wie sie Auer/Pfänder (2011) diskutieren.

Ungleichheit, vor allem die soziale Ungleichheit der sprachlichen AkteurInnen, und zugleich die Differenz(en) in der Reichweite ihrer sprachlichen Repertoires, markierten nicht nur die von Friedrich II. imaginierten Sprachverhältnisse, sondern auch die von Lodge untersuchten Mischungs- und Koineisierungsprozesse der sprachlichen Varietäten in Paris. Ungleichheit, Differenz und Emergenz sind als Schlüsselkonzepte von Transkulturalität anzusehen, während der Motor kultureller Dynamik in der Mobilität der Menschen, der Migration und der fortwährenden Neugestaltung ihrer Beziehungen in realen und heute auch virtuellen Räumen besteht (vgl. Erfurt 2021, 98) – oder eben, wie eingangs schon erwähnt, in den ‚Sprachbewegungen‘. Transkulturalität unterstellt, dass sich Kulturen in und mit ihren Sprachen in ihrer Verschiedenheit begegnen und der Kontakt zwischen ihnen auf Aushandlungen angewiesen ist. Damit kommen vielfältige

⁷⁹ Dazu insbesondere Erfurt 2021, 191-207.

Prozesse der Mischung, des transkulturellen Erinnerns, der Erosion von Grenzen, des Transfers und der Vermittlung, der Aneignung und des Konflikts, der Weitergabe und der Umwertung über Generationen hinweg in Gang, die wiederum in Macht-, Hegemonie- und Verwertungsprozesse eingebunden sind (ebd., 101).

Im Unterschied zu Bi-, Multi- und Interkulturalität ist Transkulturalität – zumindest bislang – kein Konzept des politischen Handelns und des Managements kultureller Konflikte, sondern eines der wissenschaftlichen Beschreibung und der Erkenntnis sozialer und kultureller Prozesse, weshalb sie auch einer anderen Logik verpflichtet ist als ein Konzept des politischen Handelns (ebd., 99). Transkulturalität geht davon aus,

„dass sich Kulturen nicht *en bloc* begegnen, sondern es Individuen und Gruppen mit ihren Normen, Werten, Anschauungen, Sprachen, Religionen usw. sind, die in Kontakt treten. Dies verlangt danach, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen: von den Kulturen von Gemeinschaften zu den Individuen und ihren kulturellen Praktiken. Dieser Perspektivenwechsel bedeutet zugleich, anstelle der den Gemeinschaften unterstellten Homogenität den Akzent auf Distinktion, Differenz und Heterogenität innerhalb und zwischen Individuen und Gruppen zu verlagern.“ (ebd., 101 f.)

6 Rück- und Vorausblick

Die Sprachgeschichtsschreibung folgt seit einigen Jahrzehnten, soviel sollte deutlich geworden sein, anderen und neu gesetzten Koordinaten. Unübershbar ist, dass vieles in der Diskussion über Sprache und Kultur in Bewegung gekommen und ‚Bewegung‘ selbst, wie es auch im Titel dieses Beitrags ausgedrückt wird, zu einer Leitkategorie der Forschung geworden ist. Oder, etwas vorsichtiger formuliert, die Forschung beginnt, mit neuen Konzepten und Blickrichtungen nachzuvollziehen, was in sehr vielen Fällen die Lebensrealität der Menschen und ihres sprachlichen Handelns ist. Die referierten Sprachgeschichten und die exemplarischen Fallstudien zu Paris und Berlin zeigen, wie die Grundannahmen des sprachlichen Nationalismus – Einsprachigkeit, sprachliche Homogenität, Abgegrenztheit sprachlicher Räume etc. – überwunden werden können und stattdessen Konzepte wie Mehrsprachigkeit, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Migration, Mobilität, Mischung, Differenz, Ungleichheit, Emergenz, plurizentrische Entwicklung, Sprachkonflikt u. a. m. die Rekonstruktion des Wandels von Sprachen und sprachlichen Verhältnissen bestimmen. In dieser Perspektive läuft die sprachhistorische Forschung auf das zu, was in der kultur-, sozial-, sprach- und geschichtswissenschaftlichen Forschung mit dem Konzept der Transkulturalität gefasst wird. Es geht davon aus, dass „Gemeinschaften wie Individuen mit ihren Sprachen, Literaturen, Medien und anderen kulturellen Manifestationen sich nicht in ethnisch abgeschlossenen, sprachlich homogenen und territorial abgegrenzten Räumen konstituieren, sondern durch (grenzüberschreitende) Verflechtungen, die sich im Wesentlichen aus Kontakt, Migration und Mobilität ergeben“ (Erfurt 2021, 29). Mit dem Perspektivwechsel auf die Sprachproduzenten als historische Subjekte sind eine Reihe von methodischen und konzeptuellen Veränderungen verbunden. Für das hier diskutierte Verständnis von Sprachgeschichte sind die folgenden Positionen zentral:

1. Sprachliche Interaktion erfolgt in geographisch, sozial und wahrnehmungs- wie handlungsbezogenen Räumen, die nicht vollständig aus einer Ex-post-Perspektive rekonstruiert werden können. Aber Geschichte beginnt mit und in der Gegenwart, d. h., Sprachengeschichtsschreibung ist eine Erzählung, die vor allem aus einer indexikalischen Interpretation der jeweils gegenwärtigen Sprachpraxis und lebensweltlicher Kontexte wie auch aus deren retrospektiver Herleitung und Analyse sprachlicher Verhältnisse konstruiert wird. Mit anderen Worten: Ohne eine genaue Analyse der sprachlichen Gegenwart mit ihren ideologischen und theoriebezogenen (Ver-)Formungen fehlt das Fundament für die historische Konstruktion. Insofern ist Sprachengeschichte mehr als die chronologische Ordnung sprachlicher Formen in Gestalt von historischer Grammatik. Sie untersucht die Kontinuitäten und Brüche, Verflechtungen und Eigenheiten von unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorgängen, ihrer sprachlichen Verfasstheit und ihren sprachlichen Resultaten sowie die in ihnen sichtbar werdenden *Longue durée*-Prozesse wie auch lokale und temporäre Konstellationen. Zumindest in literalisierten Gesellschaften gehört dazu auch die Ausdifferenzierung von Sprachpraktiken, Mündlichkeit und Schriftlichkeit als Dimensionen des Sprachausbaus – selbst dann, wenn Mündlichkeit nicht unmittelbar überliefert ist.

2. Mit dem Perspektivenwechsel auf die Sprachpraxis der Individuen und Gemeinschaften rückt das sprachliche Repertoire der SprecherInnen und SchreiberInnen, das als solches immer auch von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit oder, wenn man will, von Polylektalität bestimmt ist, in den Mittelpunkt. Dabei steht außer Frage, dass zu allen Zeiten viele Menschen in räumlichen und sprachlichen Verhältnissen lebten und leben, die sich gut und gern als monolingual und monokulturell verstehen lassen, zumal wenn sie in kleinen, isoliert lebenden Gemeinschaften verkehren. Auch für Angehörige von Mehrheitskulturen ist das (vermeintlich) Monokulturelle und die Einsprachigkeit ein Faktum, solange es Nationalstaaten oder auch andere institutionelle Rahmungen gibt, die genau diese Imago – zumindest für einen Teil ihrer Angehörigen – aufrechterhalten. Andererseits stellen Mobilität, Migration, Kontakt, Mischung, Distinktion, Differenz u. a. die Dimensionen der Soziabilität und Kulturalität der Individuen und Gemeinschaften dar, die sich in individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, im sprachlichen Ausbau und der Restrukturierung sprachlicher Repertoires ausdrücken. Restrukturierung des Repertoires bedeutet, dass – im Zuge von Migration, von gesellschaftlichen Brüchen oder anderen einschneidenden Ereignissen – die bisherigen sprachlichen Ressourcen nur noch eingeschränkt oder nicht mehr für die Bewältigung der Lebensanforderungen ausreichen und Lernprozesse erforderlich werden, um an den neuen Gegebenheiten sprachlich partizipieren zu können.

3. Als symbolische Interaktion ist Sprache mit anderen Symbolsystemen verschränkt, die an kulturelle Praktiken – religiöse und säkulare Rituale und Zeremonien, Normen und Gesetze, Essen und Trinken, Moden, Literatur, bildende Kunst, pädagogische Unterweisung u. a. – und Kulturartefakte gebunden sind. Um also der Verkürzung zu entgehen, die der Blick allein auf sprachliche Phänomene mit sich bringt, sollte eine Sprachengeschichte

nach Möglichkeit als transdisziplinäres Unternehmen realisiert werden. Zumindest für die Rekonstruktion rezenter Zeiträume und die über Zeitzeugen erreichbare jüngere Vergangenheit könnte an die in der linguistischen Anthropologie, in der Dialektologie und *perceptual linguistics* praktizierten Methoden der ethnografisch-empirischen Forschung zur Erhebung von Alltagswissen und Alltagspraktiken angeknüpft werden, allerdings nicht primär mit dem Ziel, Forschungshypothesen zu überprüfen, sondern um Wissensbestände sichtbar zu machen, die sich dem Frageraster akademischer Forschung entziehen und in denen sich die lebensweltliche Relevanz von Sprachenwahl und -varianz artikuliert. Das bedeutet im Idealfall die interaktive Rückkopplung von Forschungsergebnissen an die SprecherInnen und setzt so einen methodisch geleiteten und überprüfbaren Kontrapunkt zu ihrer Marginalisierung im Rahmen einer nationalsprachlich orientierten einzelsprachlichen Historiographie.

Sprachengeschichte, die Kontakt, Migration und Mobilität der sprachlichen Akteure in Rechnung stellt, ist eine Geschichte individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit kommunizierender und interagierender Akteure. Eine so verstandene Sprachengeschichte überwindet die traditionell monolingual (und monologisch) ausgerichtete Sprachgeschichtsschreibung, die ihre identitätsstiftende Funktion aus der Erfindung und Perpetuierung der ideologischen Figur ‚Nationalsprache‘ bezog und bezieht. Um so vorzudringlicher ist es, die sprachpraktische Dimension dieses Konflikts sichtbar werden zu lassen. In diesem Verständnis ist Sprachengeschichte die Geschichte sprachlicher Variation und vielfältiger Prozesse der Expansion, Überlagerung und Verdrängung anderer Varietäten und Sprachen und beschränkt sich nicht auf die Dokumentation einer Standardvarietät.⁸⁰ Sprachengeschichte in transkultureller Perspektive richtet hingegen den Fokus auf die in den jeweiligen Räumen und Zeiten koexistenten und konkurrierenden Varietäten und Sprachen, wie sie im Zuge von Mobilität, Migration und Kontakt der Akteure praktiziert werden. Anhand ihrer Sprachpraxis werden die vielfältigen Formen und Prozesse des Sprachkontakts, der Mischung und der Translatio, die Differenz von Formen und die Emergenz von (neu entstehenden) Formen für die Historiographie der Sprachen fassbar.

80 In unserem Verständnis hat die Herausbildung der/einer Standardvarietät in schriftkulturell organisierten Gesellschaften eine lange Geschichte (wie u. a. die Geschichte orthographischer Bestrebungen zeigt), aber: Als Varietät, nämlich als eine Varietät im Varietätengefüge, als prestigeträchtige Varietät, als eine zu lernende Varietät (die nicht „urwüchsig“ in die jeweilige historische Zeit hineinragt) existiert sie erst seit relativ kurzer Zeit, im Grunde erst seit etwa Mitte des 20. Jh.s. Als großräumig verbreitete Varietät setzt sie die Existenz von Medien wie Rundfunk und Fernsehen voraus, als (stark) normierte Varietät ist sie auf Bildungsverhältnisse angewiesen, die mehr sind als (nur) Alphabetisierung. Standardisierung umfasst die Kodifizierung von Orthographie und Orthoepie und die Regulierung ihrer Wechselbeziehungen (vgl. u. a. Erfurt 2008).

7 Literatur

- Adelung, Johann Christoph (1782) *Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache, zur Erläuterung der Deutschen Sprachlehre für Schulen*. Leipzig: Breitkopf.
- Ammon, Ulrich (1991) *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1995) *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und in der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Androutsopoulos, Jannis (2019) Ethnolekt im Diskurs: Geschichte und Verfahren der Registrierung ethnisch geprägter Sprechweisen in Deutschland. In: Antos, Gerd/Thomas Niehr/Jürgen Spitzmüller (Hrsg.) *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin: De Gruyter, 353-382.
- Antoine, Gérard/Robert Martin (dir., 1985) *Histoire de la langue française 1880-1914*. Paris: Éditions du CNRS.
- Antoine, Gérard/Robert Martin (dir., 1995) *Histoire de la langue française 1914-1945*. Paris: CNRS Éditions.
- Antoine, Gérard/Bernard Cerquiglini (dir., 2000) *Histoire de la langue française 1945-2000*. Paris: CNRS Éditions.
- Auer, Peter (1999) From Code-Switching via Language Mixing to Fused Lects : toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. In: *International Journal of Bilingualism* 3 (4), 309-332.
- Auer, Peter (2007) *Style and Social Identities : Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Auer, Peter/Stefan Pfänder (Hrsg., 2011) *Constructions - Emerging and Emergent*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Beck, Ulrich/Edgar Grande (2010) Jenseits des methodologischen Nationalismus: Außer-europäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. In: *Soziale Welt* 61, 187-216.
- Bergeron-Maguire, Myriam/Yan Greub (2020) Qui n'entend qu'une cloche n'entend qu'un son. Le français classique des lettres interceptées durant les guerres de course atlantiques. In: *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2020, SHS Web of Conferences*, 78, 02001, <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207802001>.
- Besch, Werner/Anne Betten/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger (Hrsg., 1994 ff., ²1998 ff.) *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Berlin/New York: De Gruyter.

- Böhm, Manuela (2004) Akkulturation und Mehrsprachigkeit am Waisenhaus der Französischen Kolonie in Berlin um 1800. In: Tintemann/Trabant (Hrsg.), 33-54.
- Böhm, Manuela (2010) *Sprachenwechsel. Akkulturation und Mehrsprachigkeit der Brandenburger Hugenotten vom 17. bis 19. Jahrhundert*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Böhm, Manuela/Joachim Gessinger (2011) Kulturtransfer und Übersetzung. Kulturkritik im Essay Friedrichs II. ‚De la littérature allemande‘. In: Banoun, Bernard/Michaela Enderle-Ristori/Sylvie La Moëlle (Hrsg.) *Migration, exil et traduction. Espaces francophone et germanophone XVIIe – XXe siècles*. Tours: Presses Universitaires François Rabelais, 27-48.
- Borgolte, Michael/Matthias M. Tischler (Hrsg., 2012) *Transkulturelle Verflechtungen im mittelalterlichen Jahrtausend. Europa, Ostasien und Afrika*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Breuer, Mordechai/Michael Graetz (2000) *Deutsch-jüdische Geschichte der Neuzeit*. Band 1: Tradition und Aufklärung 1600-1780. München: Beck.
- Brown, Penelope (2006) Language, culture and cognition : The view from space. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 34, 64-86.
- Brunot, Ferdinand (1966-1979) *Histoire de la langue française des origines à nos jours*. [1. Aufl. 1905 ff.]. Paris: A. Colin.
- Brunot, Ferdinand/Charles Bruneau (1943) *La langue classique dans la tourmente. Le retour à l'ordre et à la discipline*. Paris: A. Colin.
- Brunot, Ferdinand/Charles Bruneau (1953) *L'époque réaliste*. Paris: A. Colin.
- Büchner, Alexander (Hrsg., 1865) *Briefe des Prinzen Louis Ferdinand von Preußen an Pauline Wiesel. Nebst Briefen von A. von Humboldt, Rahel, Varnhagen, Gentz und Marie von Méris*. Leipzig: Brockhaus.
- Butz, Georg (1988) Grundriss der Sprachgeschichte Berlins. In: Dittmar, Norbert/Schlobinski, Peter (Hrsg.) *Wandlungen einer Stadtsprache. Berlinisch in Vergangenheit und Gegenwart*. Berlin: Colloquium, 1-40.
- Cerquiglini, Bernard (1999) *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. Paris: <https://www.vie-publique.fr/rapport/24941-les-langues-de-france-rapport-au-ministre-de-leducation-nationale-de>, letzter Abruf 07.06.2022.
- Chaudenson, Robert (1999) Le français d'Outre-mer. In: Chaurand (dir.), 347-377.
- Chaurand, Jacques (dir., 1999) *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris: Editions du Seuil.

- Christy, T. Craig (1983) *Uniformitarianism in Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Clerico, Geneviève (1999) Le français au XVIe siècle. In: Chaurand (dir.), 147-224.
- Clyne, Michael G. (1984) *Language and Society in the German-speaking Countries*. Cambridge etc.: Cambridge UP.
- Clyne, Michael G. (1991) *Community Languages. The Australian Experience*. Cambridge etc.: Cambridge UP.
- Clyne, Michael G. (1992) German as a Pluricentric Language. In: Clyne (Hrsg.), 117-148.
- Clyne, Michael (Hrsg., 1992) *Pluricentric Languages. Differing Norms in Different Nations*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Coste, Daniel (2019) Notes sur le concept de transculturalité. In: Budach, Gabriele et al. (Hrsg.): *Grenzgänge in zones de contact*. Paris: L'Harmattan, 235-244.
- Dengscherz, Sabine/Michèle Cooke (2020) *Transkulturelle Kommunikation. Verstehen - Vertiefen - Weiterdenken*. München/Tübingen: UVK/Narr Francke Attempto.
- Dittmar, Norbert/Peter Schlobinski (Hrsg., 1988) *The Sociolinguistics of Urban Vernaculars. Case Studies and their Evaluation*. Berlin/New York: De Gruyter [= Soziolinguistik und Sprachkontakt, 1].
- Dittmar, Norbert/Peter Schlobinski/Inge Wachs (1988) Urban Vernacular Studies: Contributions to Sociolinguistics. In: Dittmar/Schlobinski (Hrsg.), 3-144.
- Drews, Wolfram/Christian Scholl (Hrsg., 2016) *Transkulturelle Verflechtungsprozesse in der Vormoderne*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Dreyfus, Martine/Jean-Marie Prieur (dir., 2012) *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. Paris: Michel Houdiard.
- Ehlich, Konrad (2006) Die Vertreibung der Kultur aus der Sprache. 13 Reflexionen zu einem reflexionsresistenten Thema. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 34, 50-63.
- Elspaß, Stephan (2005) Standardisierung des Deutschen. Ansichten aus der neueren Sprachgeschichte ‚von unten‘. In: Eichinger, Ludwig M./Werner Kallmeyer (Hrsg.) *Standardvariation: Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin/New York: De Gruyter, 63-99.
- Elspaß, Stephan (2011) *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert*. Berlin/Boston: Niemeyer.

- Erfurt, Jürgen (1993) Sprachwerk(eln) und Sprachwandel(n). Über J. L. Ménétras "Journal de ma vie" und die Skalierung schriftinduzierten Sprachwandels im Französischen. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 47, 147-183.
- Erfurt, Jürgen (1996) Sprachwandel und Schriftlichkeit. In: Günther, Hartmut/Otto Ludwig (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use*. Berlin/New York: De Gruyter, 1387-1404.
- Erfurt, Jürgen (2003) Plurizentrischer Sprachausbau und die Herausbildung von Standardvarietäten in Moldova und in Québec. In: *Quo Vadis Romania? – Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik* 22, 8 – 21.
- Erfurt, Jürgen (2008) Le standard, une variété à apprendre. Regards sur le français parlé au Québec. In: Erfurt, Jürgen/Gabriele Budach (Hrsg.) *Standardisation et déstandardisation/Estandarización y desestandarización. Le français et l'espagnol au XXe siècle/El francés y el español en el siglo XX*. Frankfurt/M. etc. Lang: 139-183.
- Erfurt, Jürgen (2016) Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation bilingue? In: Erfurt, Jürgen/Christine Hélot (Hrsg.) *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert-Lucas, 592-609.
- Erfurt, Jürgen (2021) *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto/utb.
- Erfurt, Jürgen (Hrsg., 2003) *'Multisprech': Hybridität, Variation, Identität*. Duisburg [= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 65].
- Erfurt, Jürgen (Hrsg. 2005) *Transkulturalität und Hybridität: 'l'espace francophone' als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens*. Frankfurt/M.: Lang.
- Escher, Felix (1988) Die brandenburgisch-preußische Residenz und Hauptstadt Berlin im 17. und 18. Jahrhundert. In: Ribbe, Wolfgang (Hrsg.) *Geschichte Berlins*. Erster Band: Von der Frühgeschichte bis zur Industrialisierung. München: Beck, 343-403.
- Fabricius, Anne H./Bent Preisler (Hrsg., 2015) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in higher Education the Student Experience*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Fierro, Alfred (1996) *Histoire et dictionnaire de Paris*. Paris: R. Laffont.
- Friedländer, Albert H. (1991) Von Berlin in die Welt. Personen und Stationen der jüdischen Reformbewegung. In: Nachama, Andreas/Julius H. Schoeps/Edward van Voolen (Hrsg.) *Jüdische Lebenswelten. Essays*. Frankfurt/M: Jüdischer Verlag, Suhrkamp, 13-32.
- Gadet, Françoise (1999) La langue française au XXe siècle. In: Chaurand (dir.), 583-673.

- Gardt, Andreas (Hrsg., 2000) *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Gardt, Andreas/Klaus J. Mattheier/Oskar Reichmann (Hrsg., 1995) *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien*. Tübingen: Niemeyer.
- Gedike, Friedrich ([1784] 1987) *Über Berlin. Briefe ‚Von einem Fremden‘ in der Berlinischen Monatsschrift 1783-1785. Kulturpädagogische Reflexionen aus der Sicht der ‚Berliner Aufklärung‘*. Herausgegeben von Harald Scholz unter der Mitwirkung von Ernst Krüger. Berlin: Colloquium.
- Geiger, Ludwig ([1871] 1987) *Geschichte der Juden in Berlin*. Nachdruck der Ausgabe 1871. Mit einem Vorwort von Hermann Simon. Berlin: Arani.
- Gessinger, Joachim (1980) *Sprache und Bürgertum. Zur Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im 18. Jahrhundert in Deutschland*. Stuttgart: Metzler.
- Gessinger, Joachim (1995) Kommunikative Verdichtung und Schriftlichkeit. Lesen, Schreiben und gesellschaftliche Organisation im 18. Jahrhundert. In: Gardt/Mattheier/Reichmann (Hrsg.), 279-306.
- Gessinger, Joachim (1998,² 2003) Aspekte einer brandenburgischen Sprachgeschichte. In: Besch, Werner/Anne Betten/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 3. Teilband. Berlin/New York: De Gruyter, 2674-2699 [= HSK 2,3].
- Gessinger, Joachim (1999) Regionale Sprachgeschichtsforschung: Metropolenbildung und Sprachwechsel am Beispiel Berlin – Brandenburg. In: *Sociolinguistica* 13: Historische Soziolinguistik, 159-178.
- Gessinger, Joachim (2005) Am Anfang war die deutsche Sprache. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 69, 45-75.
- Gessinger, Joachim (2016) Kulturwissenschaftliche Orientierung in der Sprachgeschichtsschreibung. In: Jäger/Holly/Krapp/Weber/Heekeren (Hrsg.), 662-679.
- Gessinger, Joachim /Fischer, Christian (1998) Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Brandenburg-Berlin. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 117, Sonderheft, 84-109.
- Goebl, Hans (1998) Vergleichende ethnolinguistische Betrachtungen zu den romanischen Minderheiten im Alpenraum. In: Werlen, Iwar (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Alpenraum. Aarau*. Frankfurt/M. /Salzburg: Sauerländer, 17-33.
- Grammont, Maurice (1914) *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Delagrave.

- Gruschka, Roland (2004) Jiddisch und jüdische Identität in Berlin um 1800. Der Sprachkosmos in Isaak Euchels Aufklärungskommödie *Reb Henoch*. In: Tintemann/Trabant (Hrsg.), 89-113.
- Gugenberger, Eva/Kathrin Saringen (Hrsg., 2011) *Hybridität - Transkulturalität - Kreolisierung: Innovation und Wandel in Kultur, Sprache und Literatur Lateinamerikas*. Wien etc.: LIT Verlag.
- Hermann-Winter, Renate (1992) Urteile über Niederdeutsch aus dem 18. und 19. Jahrhundert. In: *Niederdeutsches Jahrbuch* 115, 123-144.
- Hettler, Yvonne/Pamela König/Jens Philipp Lanwer (2011) Sprachlagen und Sprachbewegungen zwischen hochdeutschem Standard und niederdeutschen Dialekten. In: Elvira Glaser/Jürgen Erich Schmidt/Natascha Frey (Hrsg.): *Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation. Akten des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner, 117–146.
- Hickey, Raymond (2007) *Irish English. History and Present-day Forms*. Cambridge: Cambridge UP
- Jäger, Ludwig/Werner Holly/Peter Krapp/Samuel M. Weber/Simone Heekeren (Hrsg., 2016) *Sprache – Kultur – Kommunikation / Language – Culture – Communication. Ein internationales Handbuch zu Linguistik als Kulturwissenschaft / An International Handbook of Linguistics as a Cultural Discipline*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Jersch-Wenzel, Stefi (1978) *Juden und ‚Franzosen‘ in der Wirtschaft des Raumes Berlin/Brandenburg*. Berlin: Colloquium.
- Justi, Johann Heinrich Gottlob v. (1782) *Grundsätze der Policywissenschaft in einem vernünftigen, auf den Endzweck der Policy gegründeten Zusammenhange*. Göttingen: Vandenhoeck.
- Kämper, Heidrun/Anette Klosa/Oda Vietze (Hrsg., 2008) *Aufklärer, Sprachgelehrter, Didaktiker: Johann Christoph Adelung (1732-1806)*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Keim, Inken (2012) *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkisch-stämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Keller, Rudi (1994) *Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. Tübingen/Basel: Francke.
- Kerswill, Paul (2006a) Koineization and Accommodation. In: Chambers, J. K./Peter Trudgill/Natalie Schilling-Estes (Hrsg.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Malden etc.: Blackwell, 669-702.
- Kerswill, Paul (2006b) Migration and Language / Migration und Sprache. In: Ammon, Ulrich/Norbert Dittmar/Klaus J. Mattheier/Trudgill, Peter (Hrsg.) *Sociolinguistics*.

- An International Handbook of the Science of Language and Society / Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* 2. Aufl., Bd. 3. Berlin/New York: De Gruyter, 2271-2285 [HSK 3.3].
- Kinderling, Johann Friedrich August (1800) *Geschichte der Nieder-Sächsischen oder sogenannten Plattdeutschen Sprache vornehmlich bis auf Luthers Zeiten*. [...]. Magdeburg: Keil.
- Kirkness, Alan (1975) *Zur Sprachreinigung im Deutschen 1789-1871. Eine historische Dokumentation*. 2 Bde. Tübingen: Narr.
- Klinkenberg, Jean-Marie (1999) La francophonie septentrionale. Belgique francophone, Suisse romande, Québec. In: Chaurand (dir.), 507-545.
- Kratochvil, Alexander/Renata Makarska/Katharina Schwitin/Annette Werberger (Hrsg., 2013) *Kulturgrenzen in postimperialen Räumen. Bosnien und Westukraine als transkulturelle Regionen*. Bielefeld: transcript.
- Kremnitz, Georg (avec le concours de Fañch Broudic et du collectif HSLF) (dir., 2013) *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lämmert, Eberhard (2005) Friedrich der Große und die deutsche Literatur. In: Wehinger, Brunhilde (Hrsg.) *Geist und Macht. Friedrich der Große im Kontext der europäischen Kulturgeschichte*. Berlin: Akademie, 13-22.
- Lasch, Agathe (1910) *Geschichte der Schriftsprache in Berlin bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts*. Dortmund: Ruhfus.
- Lasch, Agathe (1928) ‚Berlinisch‘. *Eine berlinische Sprachgeschichte*. Berlin: Hobbin.
- Levinson, Stephen (1988) Conceptual Problems in the Study of Regional and Cultural Style. In: Dittmar/Schlobinski (Hrsg.), 161-190.
- Li, Wei (2018) Community Languages in Late Modernity. In: Tollefson, James W./Miguel Pérez-Milans (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Oxford University Press, 591-609.
- Linke, Angelika (1996) *Sprachkultur und Bürgertum. Zur Mentalitätsgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: Metzler.
- Lodge, R. Anthony (2004) *A Sociolinguistic History of Parisian French*. Cambridge: Cambridge UP.
- Lodge, Anthony (2013) Paris et l'émergence du français standard. In: Kremnitz (dir.), 249-258.
- Löffler, Heinrich/Lorenz Hofer (Hrsg.) *Stadtsprachenforschung. Ein Reader*. 2 Teilbände. Hildesheim/Zürich/New York: Olms [Germanistische Linguistik 202-205].

- Maas, Utz (1995) Ländliche Schriftkultur in der Frühen Neuzeit. In: Gardt/Mattheier /Reichmann (Hrsg.), 249-277.
- Maas, Utz (2012, ²2014) *Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland*. München: Fink, UTB.
- Macha, Jürgen (2007/2008) Pragmatik und Spracharealität. Eine dialektologische Forschungsskizze. In: *Niederdeutsches Wort* 47/48, 317–326.
- Mackel, Emil (1905) Romanisches und Französisches im Niederdeutschen. In: *Festschrift für A. Tobler zum 70. Geburtstag dargebracht*. Braunschweig: Westermann, 263-273.
- Mattheier, Klaus J. (1984) Sprachwandel und Sprachvariation. In: Besch/Betten/Reichmann/Sonderegger (Hrsg.) 1. Aufl., Bd. 1, 768-777.
- Mattheier, Klaus J. (1995) Sprachgeschichte des Deutschen: Desiderate und Perspektiven. In: Gardt/Mattheier/Reichmann (Hrsg.), 1-18.
- Mauter, Horst (1992) Berliner Geschichte und Bevölkerungsentwicklung bis zum 18. Jahrhundert. In Schildt/Schmidt (Hrsg.), 33-65.
- Mugglestone, Lynda (1995) *'Talking proper': The Rise of Accent as Social Symbol*. Oxford: Clarendon.
- Munske, Horst Haider (1995) Ist eine europäische Sprachgeschichtsschreibung möglich? In: Gardt/Mattheier/Reichmann (Hrsg.), 399-411.
- Narcy-Combes, Jean-Paul (2018) Le transculturing: un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging. In: *Language Education and Multilingualism – The Landscape Journal*, Vol. 1, 52-65.
- Nerius, Dieter (1989) Die Rolle J. Chr. Adelungs in der Geschichte der deutschen Orthographie. In: *Sprachwissenschaft* 14, 78-96.
- [Netzwerk „Transkulturelle Verflechtungen“] Christ, Georg/Saskia Dönitz/Daniel König/Şevket Küçükhüseyin/Margit Mersch/Britta Müller-Schauenburg/Ulrike Ritzefeld /Christian Vogel/Julia Zimmermann (Hrsg., 2016) *Transkulturelle Verflechtungen: mediävistische Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Neugebauer, Wolfgang (1995) Brandenburg im absolutistischen Staat. Das 17. und 18. Jahrhundert. In: Materna, Ingo/Wolfgang Ribbe (Hrsg.) *Brandenburgische Geschichte*. Berlin: Akademie.
- Ortiz, Fernando ([1940] 1987) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Prólogo y cronología de Julio Le Riverend*. (Reimpressão de la primera edición de 1940). Caracas: Bibliotheca Ayacucho.

- Pahta, Päivi/Janne Skaffari/Laura Wright (Hrsg., 2018) *Multilingual Practices in Language History: English and Beyond. Language Contact and Bilingualism*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Plourde, Michel (dir., 2000, ³2008) *Le français au Québec: 400 ans d'histoire et de vie*. Saint-Laurent/Sainte-Foy: Fides, Les Publications du Québec.
- Polenz, Peter v. (1994,²2013) *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band 2: 17. und 18. Jahrhundert. Berlin/New York: De Gruyter.
- Polenz, Peter v. (1999) *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Band 3: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin/New York: De Gruyter.
- Polenz, Peter v. (2011) Sprachgeschichte und Gesellschaftsgeschichte von Adelung bis heute. In: Cherubim, Dieter/Karlheinz Jakob/Angelika Linke (Hrsg.) *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin/New York: De Gruyter, 1-24.
- Pöll, Bernhard (2005) *Le français langue pluricentrique? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt/M. etc.: Lang.
- Reichmann, Oskar (1993) Dialektale Verschiedenheit: zu ihrer Auffassung und Bewertung im 17. und 18. Jahrhundert. In: Mattheier, Klaus J. et al. (Hrsg.) *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt/M. etc.: Lang, 289-314.
- Reichmann, Oskar (1994,²1998) Sprachgeschichte. Idee und Verwirklichung. In: Besch/Betten/Reichmann/Sonderegger (Hrsg.), 1-41 [= HSK 2,1].
- Rey, Alain/Frédéric Duval /Gilles Siouffi (2007) *Mille ans de langue française. Histoire d'une passion*. Paris: Perrin.
- Roche, Jörg (2013) *Mehrsprachigkeitstheorie: Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rosenberg, Klaus-Peter (1986) *Der Berliner Dialekt – und seine Folgen für die Schüler. Geschichte und Gegenwart der Stadtsprache Berlins sowie eine empirische Untersuchung der Schulprobleme dialektsprechender Berliner Schüler*. Tübingen: Niemeyer.
- Schendl, Herbert/Laura Wright (Hrsg., 2011) *Code-Switching in Early English*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Schildt, Joachim (2003) Die Stadt in der neueren deutschen Sprachgeschichte II: Berlin. In: Besch, Werner/Anne Betten/Oskar Reichmann/Stefan Sonderegger (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 3. Teilband. Berlin/New York: De Gruyter, 2312-2321 [= HSK 2,3].

- Schildt, Joachim/Hartmut Schmidt (1986, ²1992) *Berlinisch. Geschichtliche Einführung in die Sprache einer Stadt*. Berlin: Akademie.
- Schirmunski, Victor M. (1962) *Deutsche Mundartkunde*. Berlin: Akademie.
- Schlieben-Lange, Brigitte/Joachim Gessinger (Hrsg., 1982) Sprachgeschichte und Sozialgeschichte. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 12, Heft 47.
- Schmidt, Hartmut (1992) Die sprachliche Entwicklung vom 13. bis zum frühen 19. Jahrhundert. In: Schildt/Schmidt (Hrsg.), 111-182.
- Schmidt, Hartmut (2004) Moses Mendelssohns Versuch einer Bibelübersetzung für jüdische und christliche Leser. In: Tintemann/Trabant (Hrsg.), 115-137.
- Schmidt, Jürgen Erich/Joachim Herrgen (2011) *Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schuchardt, Hugo (1909) Die Lingua franca. In: *Zeitschrift für romanische Philologie* 33, 441-461.
- Schultz, Helga (Hrsg., 1987, ²1992) *Berlin 1650-1800. Sozialgeschichte einer Residenz*. Mit einem Beitrag von Jürgen Wilke. Berlin: Akademie.
- Siegel, Jeff (2001) Koineization and Creole Genesis. In Smith, Norval/Tonjes Veenstra (Hrsg.) *Creolization and contact*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 175-198.
- Simon, Bettina (1993) *Jiddische Sprachgeschichte*. Berlin: Jüdischer Verlag.
- Spitzer, Leo (1928) *Hugo Schuchardt-Brevier. Ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Halle/S.: Niemeyer.
- Teuchert, Hermann (1928/29) [Rezension zu] Ag. Lasch, „Berlinisch“. In: *Teuthonista* 5 (1928/29).
- Tintemann, Ute/Jürgen Trabant (Hrsg., 2004) *Sprache und Sprachen in Berlin um 1800*. Hannover-Laatzten: Wehrhahn.
- Trabant, Jürgen (2002) *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*. Tübingen/Basel: Francke.
- Volmer, Annett (2004) Sprachbewußtsein durch Diglossie. Der Übersetzer Samuel Henri Catel. In: Tintemann/Trabant (Hrsg.), 55-66.
- Wiese, Heike (2012) *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. Beck: München.
- Wiese, Heike (im Erscheinen) Neue Dialekte im urbanen Europa. In: Busse, Beatrix/Warnke, Ingo (Hrsg.) *Sprache im urbanen Raum / Language in Urban Space*. Berlin/New York: De Gruyter [Handbuchreihe Sprachwissen, 20]

- Wiesinger, Peter (2000) *Nation* und Sprache in Österreich. In: Gardt (Hrsg.), 525-562.
- Wilke, Jürgen (1992) Die französische Kolonie in Berlin. In: Schultz, 353-430.
- Willemyns, Roland/Helga Bister (1989) The Language Continuum as a Pluridimensional Concept. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.) *Status and Function of Language and Language Varieties*. Berlin: De Gruyter, 541-551.
- Wimmer, Andreas/Nina Glick Schiller (2002) Methodological Nationalism and beyond: Nation-state Building, Migration and the Social Sciences. In: *Global Networks* 4 (2), 301-334.

CONSTANZE SPIESS

»Wo sie das Volk meinen, zählen die Frauen nicht mit.«¹
Strategien der sprachlichen Verhandlung des Frauenstimmrechts
in parlamentarischen Debatten des 19. und 20. Jahrhunderts

Resümee

Seit dem 18. Jahrhundert haben sich Frauen im Kontext der französischen Revolution für ihre Rechte eingesetzt, u. a. auch für das Recht, wählen zu können. Dabei orientierte sich die Bewegung in ihren Anfängen an dem Ideal der frz. Revolution, der Gleichheit aller Menschen. Mitte des 19. Jahrhunderts begannen Frauen verstärkt und vermehrt um ihre gesellschaftliche und politische Teilhabe zu kämpfen, sich institutionell zu organisieren und sich gesellschaftlich und politisch Gehör für ihre Belange zu verschaffen. Die Erlangung des Wahlrechts war dabei ein zentrales Anliegen der ersten Frauenbewegung. Der Kampf um das Frauenwahlrecht zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er sprachlich geführt wurde. Durch die Etablierung von Kommunikationsorganen wie Frauenzeitschriften, durch programmatische Schriften, Flugblätter, Petitionen verschafften sich Frauen öffentlich Gehör für ihre Belange. Umso erstaunlicher ist es, dass diesem Teil der Sprachgeschichte bislang kaum Beachtung geschenkt wurde. Der Beitrag fokussiert dementsprechend einen Ausschnitt aus dem diskursiven Kampf um das Frauenwahlrecht und analysiert parlamentarische Debatten zum Frauenwahlrecht Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts im Hinblick auf argumentative Strukturen, die bis in aktuelle Gender-Debatten wirken.

Since the 18th century, women have campaigned for their rights in the context of the French Revolution, including the right to vote. In its beginnings, the movement was oriented toward the ideal of the French Revolution, the equality of all people. In the mid-19th century, women increasingly began to fight for their social and political participation, to organize themselves institutionally and to make their voices heard socially and politically. Obtaining the right to vote was a central concern of the first women's movement. The struggle for women's suffrage was characterized above all by the fact that it was conducted in terms of language. Through the establishment of communication

1 Frauen-Zeitung 1/1849, 1.

organs such as women's newspapers, programmatic writings, pamphlets and petitions, women made their concerns heard in public. It is all the more astonishing that this part of the history of language has so far received little attention. Accordingly, this article focuses on a subdiscourse from the struggle for women's suffrage and analyzes parliamentary debates on women's suffrage at the end of the 19th and the beginning of the 20th century with regard to argumentative structures that continue to have an impact on culture.

1 Einleitung

Mit den Anliegen von Frauenbewegungen² beschäftigt sich die deutschsprachige (feministische) Linguistik seit den 1970er Jahren, insbesondere angeregt durch die Debatte um das *generische Maskulinum* zwischen Senta Trömel-Plötz und Hartmut Kalverkämper (vgl. Trömel-Plötz 1978, Kalverkämper 1979). Mittlerweile hat sich ein ganzer Teilbereich innerhalb der pragmatisch ausgerichteten Linguistik etabliert, der sich mit Geschlechterkonstruktionen auf allen sprachlichen Ebenen befasst. Für diesen Bereich hat sich der Terminus *Genderlinguistik* etabliert.³ Auch OBST hat sich in den wissenschaftlichen Diskurs um sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentitäten mit mehreren Heften eingebracht: schon sehr früh mit Heft 8 (1978) und Heft 9 (1979) und vor wenigen Jahren mit den Heften 90 und 91 (2017). Auch wenn alle vier Bände – wenn auch in unterschiedlicher Weise – auf die Beziehung von Sprache und gesellschaftlichen Verhältnissen eingehen, war für die Hefte 8 und 9 die zweite Frauenbewegung der 1970er Jahre grundlegend, für die Bände 90 und 91 v. a. der *third wave feminism*, der sich seit den 1990er Jahren herausgebildet hat. Eine wichtige soziale Bewegung und Protestformation, die bis heute Wirkungen zeigt und für die zweite und auch dritte Frauenbewegung der 1970er und 1990er Jahre von großer Relevanz war, aber weder von der feministischen Linguistik noch von der Genderlinguistik oder in sprachgeschichtlichen Untersuchungen beachtet wurde⁴, stellt die erste Frauenbewegung im 19. Jahrhundert dar. Seit dem 18. Jahrhundert

2 An dieser Stelle wird bewusst von Frauenbewegungen im Plural gesprochen, da es zu verschiedenen Zeiten Protestbewegungen von Frauen gegeben hat, deren Anliegen auch sehr unterschiedlich waren (und sind). Die erste Frauenbewegung formierte sich im 19. Jahrhundert und wurde insbesondere im Hinblick auf das Frauenwahlrecht prominent. Im 20. Jahrhundert wurden insbesondere die Bestrebungen der 1960er/1970er Jahre als zweite Frauenbewegung bezeichnet, die dann Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre in die dritte Frauenbewegung (*third wave feminism*) überging. Der Beitrag befasst sich mit dem Kampf um das Frauenwahlrecht und dementsprechend spielt hier die erste Frauenbewegung eine relevante Rolle.

3 Erstmals in der deutschsprachigen Linguistik fand der Terminus *Genderlinguistik* mit dem Sammelband von Günthner/Hüpper/Spieß (2012) Eingang in die wissenschaftliche Debatte, zuvor wurde meist von feministischer Linguistik gesprochen.

4 Zu nennen gibt es hier nur sehr wenige linguistische Untersuchungen, die sich mit der ersten Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts befassten, so Berner (1998a und b, 2009), Gloning (2012), Schröter (2018).

haben sich Frauen im Kontext der Französischen Revolution für ihre Rechte eingesetzt, u. a. auch für das Recht, wählen zu können. Dabei orientierte sich die Bewegung in ihren Anfängen an dem Ideal der Revolution, der Gleichheit aller Menschen⁵. Mitte des 19. Jahrhunderts begannen Frauen verstärkt um ihre gesellschaftliche und politische Teilhabe zu kämpfen, sich institutionell zu organisieren und sich gesellschaftlich und politisch Gehör für ihre Belange zu verschaffen, zu denen auch das Wahlrecht zählt. Die Erlangung des Wahlrechts war ein zentrales Anliegen der ersten Frauenbewegung.

Der Einführung des Wahlrechts zu Beginn des 20. Jahrhunderts ging ein jahrzehntelanger Kampf voraus, der sich in unermüdlichen Debatten, Petitionsschriften und programmatischen Publikationen manifestierte. Nicht zuletzt aufgrund des Engagements zahlreicher Frauenrechtler:innen hielt die Debatte um das Frauenwahlrecht/Frauenstimmrecht auch Einzug in die parlamentarischen Verhandlungen des deutschen Kaiserreichs, was als Verdienst der Frauenbewegung bewertet werden kann. Dabei zeigte sich der Kampf um das Frauenwahlrecht als ein dezidiert sprachlicher Kampf. Den sprachlichen Aspekten der parlamentarischen Verhandlungen um das Frauenstimmrecht Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wurde bis jetzt bislang jedoch wenig bis kaum Aufmerksamkeit geschenkt.

Der vorliegende Beitrag wird sich dem zentralen Anliegen der ersten Frauenbewegung, dem Frauenstimm- bzw. -wahlrecht, aus einer linguistischen Perspektive nähern und die sprachlichen Verhandlungen im Parlament aus einer diskurslinguistischen Perspektive in den Blick nehmen. Dabei sollen typische Argumentationsmuster und Zuschreibungen sowie deren Funktionalität im Diskurszusammenhang rekonstruiert und im Hinblick auf ihre diskursive Funktion untersucht werden. Gegenstand sind die Reichstagsprotokolle, in denen das Frauenstimmrecht mehr oder weniger deutlich explizit verhandelt wird. Es wird ein korpusbasierter Ansatz verfolgt, der innerhalb eines gewählten Korpus als Ausgangspunkt zunächst nach der thematischen Verhandlung so genannter diskursrelevanter Schlüsselbegriffe⁶ sucht und deren qualitative Analyse in den Blick nimmt. Im Kontext der Verhandlungen um das Frauenwahlrecht fokussiert der Beitrag in einem zweiten Schritt sprachliche Strategien der Positionierung, die sich als Zuschreibungs- oder Begründungshandlungen zeigen und sich durch die Verwendung spezifischer Lexik, Metaphorik und

5 Hier ist jedoch anzumerken, dass in der Trias „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ durch die Verwendung von Brüderlichkeit eine sehr androzentrische Perspektive aufscheint, woran sich u. a. auch die Frauenrechtlerin Olympe de Gouges gestört hat. 1791 formulierte sie die *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, die sie der französischen Nationalversammlung vorlegte. Vgl. hierzu Bock (2014).

6 Als Schlüsselwörter können diejenigen Bezeichnungen im Diskursausschnitt gelten, über die thematisch innerhalb des Korpus kontrovers verhandelt wird. Für den untersuchten Ausschnitt sind das z. B. Ausdrücke wie *Frauenstimmrecht*, *Frauenwahlrecht*, *Emanzipation*, *Freiheit* oder *Partizipation*. Die Verhandlung dieser Themen wurde qualitativ erschlossen, die Abfrage der Schlüsselwörter erfolgte corpus based und im Anschluss daran wurden im vorliegenden Beitrag die näheren und weiteren Kontexte der Ausdrücke *Frauenstimmrecht* und *Frauenwahlrecht* qualitativ im Hinblick auf Argumentationsstrukturen und Zuschreibungen untersucht.

Argumentationsmuster auszeichnen. Der Beitrag fokussiert die argumentativen Auseinandersetzungen um das Frauenstimmrecht in der parlamentarischen Kommunikation, nimmt aber auch stellenweise Bezug auf die kommunikativen Praktiken⁷ außerhalb des Parlaments.

Bevor in Kapitel 4 die Ergebnisse der linguistischen Analyse präsentiert werden, wird in einem ersten Schritt die parlamentarische Debatte um das Frauenstimmrecht kontextualisiert. Dementsprechend wird zunächst in Kapitel 2 die erste Frauenbewegung mit ihren Zielen und Anliegen kurz skizziert, um in einem zweiten Schritt auf die gesellschaftliche Debatte um das Frauenwahlrecht als ein Komplex unterschiedlicher Faktoren und Kommunikationsformen einzugehen (Kapitel 3).

2 Die erste Frauenbewegung

Die erste Frauenbewegung kann in drei Phasen gegliedert werden: in eine Frühphase (von der Französischen Revolution bis 1865), in eine Organisationsphase (ab etwa 1860 bis 1914) und in eine Kampfphase (1917/18). In der Frühphase werden einzelne programatische Schriften veröffentlicht, es beginnt eine politische publizistische Tätigkeit von Frauen, die sich für die Rechte von Frauen einsetzen; Louise Otto (eigentlich Otto-Peters) als zentrale Akteurin ist hier unter anderen hervorzuheben (vgl. Berndt 2019, vgl. Schötz 2018). Die Frauenbewegung verfolgte verschiedene Anliegen, neben der Erreichung des Wahlrechts ging es den Frauen um den Zugang zur Bildung, um institutionell organisiertes karitatives Engagement oder um das Recht auf Versammlung. In der zweiten Phase der ersten Frauenbewegung, der Organisationsphase, bilden sich Verbände und Vereine, innerhalb derer Frauen sich zusammenfanden und ihren Forderungen Ausdruck verliehen, was publizistisch begleitet und öffentlich diskutiert wurde. Die dritte Phase stellte die Kampfphase dar, die noch während des Ersten Weltkriegs begann und nach dem Weltkrieg mit der Einführung des Wahlrechts abgeschlossen war. Ein Meilenstein der ersten Frauenbewegung wurde also mit der Einführung des Frauenwahlrechts im Jahr 1918 erreicht, was zahlreiche vor allem sozialgeschichtliche Publikationen wie Bussemer (1992), Notz (2008), Canning (2010), Richter (2018a und b), Richter/Wolff (2018) und Wolff (2018a und b; 2019) als zentrales Ergebnis der Bewegung bewerten. Im Zusammenhang mit dem Kampf um das Wahlrecht und darüber hinaus verfolgte die erste Frauenbewegung verschiedene weitere Ziele, die durchaus als disparat und heterogen einzustufen sind und die auch im Hinblick auf die jeweiligen lebensweltlichen Kontexte unterschiedlich verortet werden müssen. Die Erreichung des Wahlrechts wurde seitens der Geschichtsschreibung kontrovers diskutiert. Lange Zeit galt das Frauenwahlrecht als unmittelbare Folge des Ersten Weltkriegs und der Erste Weltkrieg „als ein Motor der Frauenemanzipation“ (vgl. hier u. a. die Darstellung bei Kruse 2013, 73). Diese Sichtweise wurde jedoch dahingehend

⁷ Der Begriff der kommunikativen Praktiken wird hier im Anschluss an Feilke/Deppermann/Linke (2016) verwendet.

revidiert, dass der Erste Weltkrieg vielmehr die Emanzipationsbestrebungen und den Kampf um das Wahlrecht zum Erliegen gebracht habe und demzufolge die Einführung des Frauenwahlrechts durch den Ersten Weltkrieg vielmehr aufgeschoben worden sei (vgl. u. a. Schaser 2006, Planert 1998; 2010).

Für Deutschland wird häufig behauptet, es sei die spezifische Revolution am Ende des Ersten Weltkriegs gewesen, die das Wahlrecht hervorgebracht habe, und immer noch findet sich die Meinung, der Krieg sei der Vater des Frauenwahlrechts – womit die Bedeutung der sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts formierenden Frauenbewegung ebenso missachtet wird wie die Komplexität des ganzen Prozesses überhaupt. Die Geschichte des Frauenwahlrechts wird also, wenn sie denn Erwähnung findet, in das nationale Erzählmuster von Revolution und Krieg gepresst. (Richter/Wolff 2018, 8)

Neuere Untersuchungen zeigen, dass die Erlangung des Frauenwahlrechts eingebunden war in eine ganze Reihe von Forderungen der ersten Frauenbewegung und zudem beeinflusst wurde durch sehr unterschiedliche Faktoren, u. a. war auch die Frage nach dem allgemeinen Wahlrecht für alle erwachsenen Personen ein relevantes Moment in der Debatte um das Frauenwahlrecht. Frauen machten ihre Anliegen bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts öffentlich und – so weit es ihnen möglich war – agierten sie auch politisch. Weitere wichtige Aspekte, die die Frauenwahlrechtsdebatte beeinflussten, können zum einen darin gesehen werden, dass die Bewegung eine transnationale Ausrichtung aufwies. Die Entwicklungen in den verschiedenen Ländern verlief also parallel; zum anderen formulierte die Frauenbewegung das Anliegen des Wahlrechts im Kontext weiterer Partizipations- und Reformbemühungen (Sozialreformen, verschiedene andere Frauenrechte, demokratische Vorstellungen von Gleichheit, Freiheit und Gerechtigkeit, vgl. Richter/Wolff 2018, 12 ff.), so dass man im Hinblick auf die Realisierung und Einführung des Frauenwahlrechts eher von einem Prozess, der schrittweise durch allmähliche gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten (zunächst im kommunalen Bereich) erreicht wurde, sprechen muss. Die einzelnen Beteiligungsschritte auf der kommunalen Ebene können als vorbereitende Schritte für das Frauenwahlrecht angesehen werden (vgl. hierzu auch Hindenburg 2018, Wolff 2018 a und b). So „erhielten britische Frauen [1869] das kommunale Wahlrecht und US-amerikanische Frauen das Stimmrecht im Bundesstaat Wyoming. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts eröffneten sich immer mehr Partizipationsmöglichkeiten in sozialen Institutionen, in Kirchen oder in Städten.“ (Richter/Wolff 2018, 22).

3 Der Kampf um das Frauenwahlrecht als plurifaktorieller Komplex und als sprachlicher Streit

Der Kampf um das Frauenwahlrecht kann als eine recht konfliktgeladene Auseinandersetzung um dessen Zulässigkeit und Legitimität beschrieben werden. Die Debatte um das Frauenwahlrecht war gekoppelt an die Diskussion um das allgemeine, gleiche und geheime Wahlrecht für Männer, das zwar im Deutschen Kaiserreich auf nationaler Ebene eingeführt wurde, doch wurde es im Teilstaat Preußen nicht realisiert, denn dort behielt

man das Dreiklassenwahlrecht bei.⁸ Es lässt sich festhalten, dass Debatten um die Reform des Wahlrechts und um die Erweiterung der Gruppen an Wahlberechtigten die parlamentarischen Auseinandersetzungen im 19. Jahrhundert prägten. In diesem Zusammenhang wurde dann auch das Frauenstimmrecht diskutiert (vgl. Richter/Wolff 2018).

Die Bewertung des Frauenwahlrechts durch verschiedene Akteur:innen der Frauenwahlrechtsbewegung im 19. Jahrhundert erfolgte aus sehr unterschiedlichen lebensweltlichen Perspektiven, Frauenstimmrechtlerinnen wie auch dezidierte Gegner waren am Diskurs um das Frauenstimmrecht rege beteiligt und brachten ihre spezifischen Perspektiven in den Diskurs ein. Belege 1 bis 4 geben einen Einblick in diese Perspektivität.

- (1) Der nächste Abschnitt wird darzulegen versuchen, aus welchen ethischen und nationalen Gründen alle Kraft daran gesetzt werden muß, das Frauenstimmrecht abzuwehren, warum seine Einführung geradezu als ein nationales Unglück anzusehen wäre. [...] Im häuslichen und Familienleben liegen nicht nur die Aufgaben der Frau, dort allein kann sie ihre weibliche Persönlichkeit voll entfalten und den rechtmäßigen großen Einfluß auf das Volksleben und indirekt auf das Staatsleben gewinnen, den wir bisher an der deutschen Frau so hoch geschätzt haben. Das politische Leben beruht auf dem Egoismus der Stände und dem daraus hervorstechenden politischen Kampfe, das Wesen der Frau, der deutschen Frau, ist das Gegenstück zum Egoismus, der Altruismus, die Sorge für die anderen, darum eignet sie sich nicht für das politische Leben und würde in ihm ihre besten Eigenschaften, ihr Herz, einbüßen.[...] (Ludwig Langemann 1913, 13f.)
- (2) Der einzelne, ethisch hochstehende Mann kann, von der Idee der Gerechtigkeit ergriffen, für die Frau eintreten wollen — in sie hineindenken kann auch er sich nicht. Nur die Frau versteht alle Bedürfnisse und Interessen ihres Geschlechtes ganz, und wenn auch der Mann für die einzelne, geliebte Frau eintreten kann und wird, so kann nur die Frau die Frau als Geschlecht schützen. Und die einzige Form, in der das wirksam und auf die Dauer geschehen kann, ist das Frauenstimmrecht (aus dem sich konsequenter Weise auch das passive Wahlrecht ergibt), der Einfluss auf die Gesetzgebung. [...] Erst durch das Frauenstimmrecht wird das allgemeine Stimmrecht zu etwas mehr als einer blossen Redensart. (Helene Lange 1896, 29)
- (3) Wir Sozialisten fordern das Frauenwahlrecht nicht als ein Naturrecht, das mit der Frau geboren wird. Wir fordern es als ein soziales Recht, das begründet ist in der revolutionierten wirtschaftlichen Tätigkeit, in dem revolutionierten gesellschaftlichen Sein und persönlichen Bewußtsein der Frau. (Clara Zetkin 1907, 41)
- (4) Die Frauen fordern das Stimmrecht, weil sie der Unterdrückung, der Heuchelei, der Erniedrigung müde sind, sie fordern es, weil sie ein Recht haben, daß ihre Stimme gehört werde bei der Abfassung von Gesetzen, welche ihre soziale Stellung und ihre individuellen Rechte betreffen. Eine jede Klasse hat ihr bestimmtes Gepräge, weiß besser in ihren eigenen Verhältnissen Bescheid als diejenigen, welche diesen Verhältnissen nicht unterworfen sind. Die Männer, sagt die Gesellschaft, repräsentieren die Frauen. Wann übertrug die Frau dem Manne das Mandat? Wann legte er ihr Rechenschaft von seinen Beschlüssen ab? Weder das eine noch das andere ist jemals geschehen. Wenn die Frauen nicht einverstanden sind mit dieser Vertretung, so ist eine Behauptung wie die angeführte eine beleidigende soziale Improvisation der Männer, ein Hohn

⁸ Das preußische Dreiklassenwahlrecht unterschied nach Steuerklassen, Besitzende hatten im Hinblick auf das Wahlrecht Vorteile, insofern ihre Stimme mehr Gewicht hatte. Denn jede Klasse bestimmte ein Drittel der Wahlmänner. Der Anteil der wohlhabenden Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung war recht gering. Die dritte Klasse umfasste die meisten Menschen, doch hatten sie auch nur ein Drittel Wahlmänner.

ins Antlitz der realen Verhältnisse. Genau mit demselben Recht kann der absolute König sagen, er repräsentiere sein Volk, oder der Sklavenhalter, er repräsentiere seine Sklaven. Es ist ein altes Argument, daß die Arbeiter durch ihre Arbeitgeber zu repräsentieren seien, das Argument hat aber die Arbeiter nicht überzeugt, und mit Energie haben sie diese Vertretung zurückgewiesen. Und die Frauen sollten sie acceptiren? Nimmermehr! (Hedwig Dohm 1876, 164-165)

Die hier präsentierten Belege stehen exemplarisch für einen viele Jahre währenden öffentlichen Diskurs um das Frauenstimmrecht. An den Belegen werden die verhärteten Fronten, die Gegensätze und die agonalen Kräfte im Diskurs deutlich, und zwar nicht nur im Hinblick auf das Für und Wider des Frauenwahlrechts, sondern auch im Hinblick auf die Konzeptualisierung der Kategorien *Mann* und *Frau*, die den Perspektiven jeweils zugrunde liegen.

Was sich an den Belegen zudem zeigt, ist die Tatsache, dass sich die erste Frauenbewegung als eine soziale Bewegung darstellte, die in Auseinandersetzung mit Gegner:innen des Frauenstimmrechts unterschiedliche Strömungen vereinigte und dementsprechend in ihren Begründungen der Ziele aber heterogen war.

Sowohl Befürworter:innen als auch Gegner:innen bedienten sich publizistischer Möglichkeiten ihrer Zeit. Der Kampf um das Frauenwahl- bzw. Frauenstimmrecht stellt in erster Linie eine sprachlich geführte und von verschiedenen Faktoren beeinflusste Auseinandersetzung dar, die mit kommunikativen Mitteln ihr Ziel erreichte und nicht etwa durch eine blutige Revolution oder durch kriegerische Auseinandersetzungen (vgl. hierzu die geschichtswissenschaftliche Perspektive von Richter/Wolff 2018 im Hinblick auf die Rolle der Sprache). Es entstanden neue publizistische Organe, in denen aufgerufen wurde, für das Wahlrecht einzutreten; besonders virulent wurde die Thematik Ende des 19. Jahrhunderts in den parlamentarischen Debatten um das Frauenstimmrecht.

Die sprachliche Konstitution der Verhandlungen um das Frauenstimmrecht macht auf markante Weise die kulturelle Prägung einerseits und die wichtige Rolle der Sprache andererseits deutlich. U. a. zeigt sich in den parlamentarischen Debattenreden, dass das Vorbringen von Argumenten für oder gegen die Sache verknüpft ist mit Zuschreibungspraktiken, die auf die zugrundeliegende Einstellung zur Sache schließen lassen. Und sie zeigen auch, dass die sprachliche Realisierung der Anliegen nicht unabhängig von gesellschaftlichen Dynamiken, Ereignissen und Prozessen gesehen werden kann. Interessant ist zudem, dass diejenigen, die das Frauenwahlrecht betrifft und von denen die Motivation ausgegangen ist, dafür zu kämpfen, im Parlament nicht vertreten waren. Dennoch hat das Thema das Parlament als eine politische Angelegenheit, die durch zivilgesellschaftliche Akteur:innen bewegt wurde, beschäftigt. Der gesellschaftliche Diskurs wurde sozusagen in den parlamentarischen Diskurs eingespeist.

Der Zusammenhang sprachlicher und gesellschaftlicher Handlungen kann durch den foucaultschen Diskurs- und Dispositivbegriff erfasst werden. Während Foucault Diskurse

als diskursive Formationen von Aussagen auffasst⁹, gehen für ihn Dispositive über den Diskurs hinaus und stellen sozusagen Rahmengenüge dar, innerhalb derer Diskurse im Wechselspiel mit außersprachlichen Faktoren stattfinden bzw. vollzogen werden. Die Beziehung zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Praktiken wird dabei durch Machtrelationen bestimmt, die einerseits konstitutiv sind für diskursive Prozesse, andererseits nehmen aber auch die diskursiven Prozesse Einfluss auf die Ausgestaltung der Machtrelationen (vgl. hierzu Bührmann 2007, Bührmann/Schneider 2008). Um beispielsweise öffentlich gehört zu werden, ist es unabdingbar, dass man in einer sozialen Rolle spricht, die auch gehört wird. Diese Rolle des öffentlichen Sprechens mussten sich Frauen im 19. Jahrhundert erst mühsam erkämpfen, sich diese aneignen und sie mussten in dieser Rolle dann auch anerkannt werden. Diese Aneignung (und Eroberung der Rolle) geschah mit sprachlichen Mitteln beispielsweise durch publizistische Tätigkeiten und die Aneignung bzw. Schaffung öffentlicher Räume durch Frauen (z. B. die Gründung des allgemeinen Deutschen Frauenvereins, öffentliche Auftritte und Versammlungen, Beteiligung an Demonstrationen und Halten öffentlicher Reden).

Die Verhandlungen um das Frauenstimmrecht im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellt ein Komplex verschiedener Faktoren dar, in dem unterschiedliche Bewegungen und Akteur:innen kommunikativ beteiligt waren und verschiedene Themenbereiche miteinander verschränkt sind. Gloning (2012, 128) stellt fest, dass „die erste Frauenbewegung in ihren unterschiedlichen Ausprägungen als eine diskursive Strömung an[zu]sehen ist, die wesentlich durch kommunikative Aktivitäten sowie den Gebrauch von Medien und durch bestimmte Kommunikationsformen geprägt ist.“ Dementsprechend vielfältig ist auch das Textsorten- und Kommunikationsformenspektrum, das die erste Frauenbewegung prägte und selbst auch konstituierte.¹⁰ Gloning spricht hier von einem stark vernetzten Textuniversum¹¹ (vgl. hierzu Gloning 2012). Mit sprachlichen Mitteln wurde bewusst die Öffentlichkeit gesucht, u. a. durch die Etablierung von Frauen-Zeitschriften, Verbandszeitschriften von Frauenverbänden, durch das Schreiben von Briefen und das Verfassen von Sitzungsberichten, durch das Abhalten von Kongressen, durch das Verfassen von Petitionen und Flugschriften, oder durch programmatische Schriften, die verfasst wurden,

9 So konstatiert Foucault: „Diskurs wird man eine Menge von Aussagen nennen, insoweit sie zur selben diskursiven Formation gehören. Er bildet keine rhetorische oder formale, unbeschränkt wiederholbare Einheit, deren Auftauchen oder Verwendung in der Geschichte man signalisieren (und gegebenenfalls erklären) könnte. Er wird durch eine begrenzte Zahl von Aussagen konstituiert, für die man eine Menge von Existenzbedingungen definieren kann. Der so verstandene Diskurs ist keine ideale und zeitlose Form [...]“ (Foucault 1981, 170), Busse (1987) spricht hier von Wissensformationen.

10 Zu nennen sind hier u. a. die von Louise Otto-Peters ins Leben gerufene Frauenzeitschrift, die 1849 für vier Jahrgänge erschienen ist, und später die Verbandszeitschriften der Frauenverbände, Petitionen oder programmatische Schriften, u. a. die Gelbe Broschüre Helene Langes.

11 Dadurch dass es sich um einen sprachlich geprägten Kampf um ein Recht handelt, existieren zu diesem Thema zahlreiche sprachliche Quellen, die im Kontext der ersten Frauenbewegung etabliert wurden und bereits digitalisiert vorliegen, u. a. Frauenzeitschriften, Plakate, Flugblätter, Reichstagsprotokolle aus dem Kaiserreich und parlamentarische Protokolle der Weimarer Zeit, Kampfschriften, Stellungnahmen etc.

aber in Phase drei der Bewegung auch durch Demonstrationen (vgl. hierzu Gloning 2012, 128).

Die mit der Frauenbewegung hervorgebrachten kommunikativen Formen stellen ein eindrückliches Zeugnis über die verwendeten kommunikativen Strategien dar und geben einen Einblick, auf welche Art Frauen sich gesellschaftlich und öffentlich Gehör verschafften¹². Diese Strategien gingen schließlich auch in die parlamentarischen Debatten um das Wahlrecht ein, auch wenn im Parlament ausschließlich Männer zu Wort kamen. Dass der Kampf um das Frauenwahlrecht semantisch ausgetragen wurde, zeigen die Belege ebenso, denn in ihnen geht es implizit immer auch schon um die Konzeptualisierung von Geschlechtsidentitäten, hier um die Konzepte *Mann* und *Frau*, die durch Zuschreibungen von Eigenschaften semantisch spezifiziert werden. Die Konzeptualisierungen sind wiederum eingebettet in komplexere Argumentationen, die z. T. bis heute verwendet werden und verfestigte Kommunikationsmuster darstellen. Umso erstaunlicher ist es, dass kaum Untersuchungen zur Sprachgeschichte der Frauenbewegungen im Allgemeinen¹³ und zum Frauenwahlrecht¹⁴ im Besonderen existieren.¹⁵

Bereits an der Art und Weise der Thematisierung und Behandlung der Themen und Anliegen der Frauen- und Frauenstimmrechtsbewegung zeigt sich, dass die erste Frauenbewegung ausgesprochen heterogen war. Frauen aus dem Bürgertum gehörten ebenso zur Bewegung wie Frauen aus dem Proletariat. Darüber hinaus gab es natürlich auch Frauen,

12 Louise Otto-Peters gab von 1849 bis 1852 die politische Frauen-Zeitung heraus. Mit der Etablierung der Frauenverbände als wichtige Organisationsstruktur entstanden dann auch verschiedene Verbandszeitungen wie z. B. die Verbandszeitschrift des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins „Neue Bahnen“ oder die Zeitschrift der bürgerlichen Frauenbewegung, die ausschließlich das Wahlrecht zum Gegenstand hatte „Zeitschrift für Frauenstimmrecht“. Vgl. hierzu ausführlicher u. a. Wischermann (1983, 2001).

13 Und auch im Kontext politolinguistischer Studien hat die erste Frauenbewegung als Untersuchungsgegenstand bislang keine Beachtung gefunden.

14 Bislang gibt es zum Themenbereich Frauenwahlrecht m.W. nur sehr wenige linguistische Analysen, vgl. dazu Gloning (2012), Wolff/Geyken/Gloning (2015), aber auch Berner (1998a und 1998b sowie 2006, 2009).

15 Die erste Frauenbewegung ist dagegen aus sozialgeschichtlicher (vgl. z. B. Schaser (2006/2020), Nave-Herz (1994/2013)) sowie aus medien- und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive (vgl. Wischermann (1983; 1998; 2000; 2001; 2003) detailliert untersucht worden. Insbesondere fallen darunter auch Untersuchungen zum Frauenwahlrecht als ein zentrales Anliegen der ersten Frauenbewegung (vgl. hierzu Richter/Wolff (2018), aber auch Bussemer (1992), Notz (2008), Canning (2010), Richter (2018), Richter/Wolff (Hrsg., 2018) und Wolff (2018; 2019)) oder aber Untersuchungen, die einzelne Akteur:innen der Frauenbewegung hervorheben. So thematisieren z. B. Kinnebrock (2005), Schötz (2018; 2019) und Wolff (2019) die bedeutende Rolle einzelner Akteurinnen wie Louise Otto-Peters, Louise Aston, Helene Lange, Clara Zetkin oder Anita Augspurg, zu Louise Otto-Peters vgl. auch Schröter (2018). Biermann (2009) untersucht die beiden überlieferten Vorstellungen von Geschlechtsidentität, wonach Frauen anders als oder gleichberechtigt mit Männern sind, die in der Gendertheorie jeweils als Differenz- und Gleichheitskonzept bekannt sind. Hausen (1976), Bussemer (1985), Gerhard (1990, 2009/2020), Nave-Herz (1994/2013), Gerhard/Klausmann/Wischermann (2001), Schaser (2006/2020), Karl (2011/2020), Hauch (2019) und Schraut (2019) geben einen Überblick über zentrale Ereignisse und Entwicklungen der ersten Frauenbewegung aus sozialgeschichtlicher Perspektive.

die entschiedene Gegnerinnen vermehrter Rechte und gesellschaftlicher Teilhabe von Frauen waren und die sich dem Deutschen Bund zur Bekämpfung der Frauenemanzipation anschlossen, weil sie im Frauenwahlrecht die Gefahr der aus ihrer Perspektive negativ bewerteten Demokratie sahen (vgl. Wolff 2018a und b).

4 Der Kampf um das Frauenwahlrecht im Parlament

Die parlamentarischen Auseinandersetzungen um das Frauenwahlrecht stellen einen Ausschnitt aus der Frauenstimmrechtsdebatte dar. Sie spielen neben den anderen o. g. kommunikativen Formen eine zentrale Rolle bei der Formulierung des Anspruchs auf das Frauenwahlrecht und bei der Zurückweisung des Anspruchs. Zum einen konstituieren die Debatten um das allgemeine Männerwahlrecht, bei dem es darum ging, unabhängig vom Stand, allen Männern das Recht zu wählen zuzuerkennen, auch das Thema Frauenwahlrecht. Eine weitere Rolle spielten zudem transnationale und internationale Bemühungen um das Frauenwahlrecht (vgl. dazu Richter/Wolff 2018) und auch die Einführung des Kassenwahlrechts für Frauen, was in den Debatten im Zusammenhang mit dem Frauenwahlrecht thematisiert wird. Preußen ließ z. B. auch in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg Frauen bei Krankenkassenwahlen zu. So konstatiert Planert (1998, 273):

Vor diesem Hintergrund näherten sich in den letzten Jahren vor dem Ersten Weltkrieg das wilhelminische Kaiserreich und ein Teil der bürgerlichen Frauenbewegungen aneinander an. Ausgerechnet jener Staat, der sich in seinen öffentlichen Inszenierungen so männlich-militaristisch gab, öffnete sich Stück für Stück den frauenrechtlerischen Forderungen – sei es in der Mädchenschulreform oder der Öffnung der Universitäten, im preußischen Vereinsgesetz oder durch die Aufnahme von Frauen in die bürgerlichen Parteien, in ihrer Zulassung zu den Krankenkassenwahlen oder als Schöffinnen vor Gericht. Voraussetzung war das Bekenntnis der »Gemäßigten« zur »Nation« und das Festhalten an der Theorie der fundamentalen Geschlechterdifferenz.

Es ist anzumerken, dass die Verhandlungen im Parlament (in Form parlamentarischer Reden) ausschließlich von Männern geführt wurden; die Positionen von Frauen wurden aber von ihnen aufgenommen und fanden somit indirekt Eingang in die parlamentarischen Auseinandersetzungen, prominent u. a. durch August Bebel. Abb.1 soll verdeutlichen, welche Aspekte bei der Konstitution der Debatte um das Frauenwahlrecht im Parlament eine Rolle spielten und Einfluss nahmen.

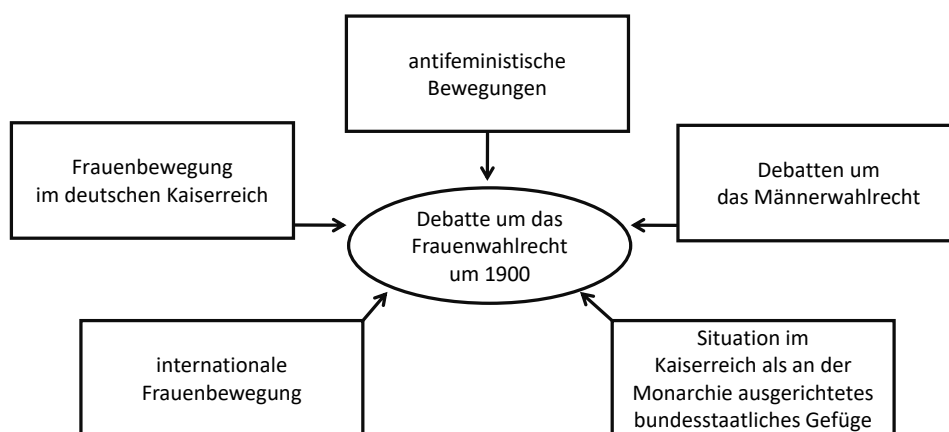


Abb.1: Debatte um das Frauenwahlrecht als plurifaktorieller Komplex

4.1 Korpusbeschreibung und Analyseebenen

Das dem Beitrag zugrundeliegende Korpus aus den parlamentarischen Debattenreden, die sich mit dem Frauenwahl- bzw. Frauenstimmrecht auseinandergesetzt haben, umfasst den Zeitraum von 1883 bis 1918. Für die Analyse wurden aus den Protokollen zunächst diejenigen Sitzungen ausgewählt, in denen über das Wahlrecht und das Frauenstimmrecht verhandelt wurde, unabhängig davon, ob das Frauenwahl- bzw. Frauenstimmrecht Hauptgegenstand der Debatten war. In den parlamentarischen Verhandlungen wird das Frauenstimm- bzw. Frauenwahlrecht u. a. dann debattiert, wenn von der Reform des allgemeinen Wahlrechts die Rede war, wenn es also um Fragen des Wahlrechts generell ging, also um etwaige Reformen des Dreiklassenwahlrechts oder des Zensuswahlrechts oder um die Absenkung des Wahlalters von Männern.

Der Untersuchung liegen 23 Parlamentsdebatten zugrunde. Ausgewählt wurden hier 240 Belegstellen¹⁶ zum Frauenwahlrecht¹⁷, die einer qualitativen Betrachtung unterzogen wurden mit dem Ziel, Konzeptualisierungen von Geschlecht, Argumentationsmuster, Zuschreibungs- und Positionierungspraktiken im Kontext des Frauenstimmrechts zu untersuchen.

¹⁶ Es handelt sich um die Belegstellen, die die Schlüsselwörter *Frauenwahlrecht*, *Frauenstimmrecht* sowie die Phrase *Wahlrecht der Frau* enthielten.

¹⁷ Es wurden alle Belegstellen gesichtet, die die Lexeme *Frauenwahlrecht* und/oder *Frauenstimmrecht* enthielten.

Auch wenn das Parlament zu der Zeit ausschließlich männlich besetzt war, hatten die Frauenrechtlerinnen, die sich als Teil der ersten Frauenbewegung verstanden, Fürsprecher im Parlament, aber auch harte Gegner. Somit zeigen die Verhandlungen des Frauenstimmrechts im Parlament in einem institutionell begrenzten kommunikativen Rahmen, welche Konfliktlinien vorhanden waren und um was genau gestritten wurde, welche Argumente also schließlich angeführt wurden, um für oder gegen das Frauenstimmrecht zu votieren.

Relevant sind dabei sowohl die lexikalische Ebene wie auch die komplexere Ebene der sprachlichen Handlungen, wobei das Zusammenspiel der beiden Ebenen von besonderem Interesse ist. So konstituiert sich die Ebene der sprachlichen Handlungen über die lexikalische Ebene, die bereits Hinweise auf komplexere Argumentationshandlungen oder Zuschreibungshandlungen umfassen kann.

4.2 Sprachliche Strategien

4.2.1 Agonalität auf lexikalischer Ebene

Kontroverse Debatten zeichnen sich vor allem durch agonale Strukturen aus, die auf der lexikalischen Ebene manifest sind, aber auch die argumentative Ebene begründen. Innerhalb von Diskursen sind als Bedeutungsaushandlungs- und Bedeutungskonstruktionsprozesse semantische Kämpfe zu beobachten, die sich in der Agonalität¹⁸ zentraler Begriffe, Konzepte oder Ideen niederschlagen. Unter Agonalität ist dabei die unterschiedlich weltanschaulich begründete Perspektive auf Sachverhalte, Ideen und Konzepte zu verstehen (vgl. hierzu Mattfeldt 2018, insbesondere Kap. 4).

Agonalität meint (auch im Anschluss an Karl Mannheim) demnach eine gewisse Interessenkonkurrenz zwischen Weltanschauungen bzw. Ideologien, was sich direkt auch an den Kontextualisierungen der Nominationen *Frauenwahlrecht* und *Frauenstimmrecht* zeigt. Je nach Perspektive wird nämlich damit etwas, das erreicht werden sollte (also etwas Positives) oder aber etwas Negatives, das auf keinen Fall erreicht werden sollte, verbunden. In diesem Kontext werden somit Argumentationen relevant, die sich durch den unmittelbaren Wortkontext bereits andeuten. Für zwei Termini, *Frauenwahlrecht* und *Frauenstimmrecht*, sind hier auch noch einmal die unmittelbaren Kontexte aufgeführt. Bereits an den unmittelbaren Kontexten lässt sich erkennen, dass es sich um einen umstrittenen Gegenstand im Sinne der vorhin bestimmten Agonalität handelt, zudem wird deutlich, dass hier Diskursakteure zum Zuge kommen, die aus sehr unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten kommen.

18 Agonalität ist auf das griech. *agon* (= Wettstreit, Wettkampf) zurückzuführen. Vgl. dazu auch Mattfeldt (2018).

Jahr	unmittelbare Kontexte von <i>Frauenwahlrecht</i> in den Debattenreden
1890 ¹⁹	...das Frauenwahlrecht kann hier nicht zugelassen werden
1895	...vor allem das Frauenwahlrecht für die Reichstagswahlen fordern.... ...Verteidiger des Frauenwahlrechts in Wyoming ...Einführung des Frauenwahlrechts und all die schönen Fernsichten...
1902	...für das Frauenwahlrecht entschieden...
1904	...Gegner des aktiven und passiven Frauenwahlrechtsnicht geeignet, um das Frauenwahlrecht einzuführen ...vom Bundesrat gegen das Frauenwahlrecht vorgebracht worden? ...Teil meiner Freunde ist kein Anhänger des Frauenwahlrechts ...Regierungen, die sich gegen dieses Frauenwahlrecht ausgesprochen haben ...die sich als Anhänger des Frauenwahlrechts bekunden ...in der ersten Lesung für das Frauenwahlrecht eingetreten ...Beseitigung des mühsam errungenen aktiven Frauenwahlrechts ...in Frankreich haben wir bereits das Frauenwahlrecht ...in Sachsen bereits 1861 das Frauenwahlrecht bei den Gewerbegerichten eingeführt... ...daß das Frauenwahlrecht notwendigerweise in dieses Gesetz...
1906	...daß das Frauenwahlrecht aus den Kreisen der Frauen heraus nicht...
1908	Wenn wir nun auch das Frauenwahlrecht fordern, so ...

Tab.1: Nähere Textkontexte zum Lexem *Frauenwahlrecht*

Jahr	unmittelbare Kontexte von <i>Frauenstimmrecht</i> in den Debattenreden
1895	...daß sich durch das Frauenstimmrecht die Zahl der nationalliberalen Wähler... ...Was das Frauenstimmrecht anbelangt, so könnte ich michvorgetragene Verherrlichung des Frauenstimmrechts und des Stimmrechts von Männern... ...Wenn wirklich das Frauenstimmrecht so tief begründet nach allen Seiten ist... ...die Anhängerzahl für das Frauenstimmrecht im englischen Parlament derart gewachsen... ...für das Frauenstimmrecht eintreten würden... ...Frage der Gewährung des Frauenstimmrechts bereits seit Jahrzehnten eine gewichtige Rolle... ...Trotz alledem sind wir für das Frauenstimmrecht , und zwar aus Gerechtigkeitsgründen... ...Wir erheben aber die Forderung des Frauenstimmrechts im Namen der Rechtsgleichheit der Geschlechter... ...wird auch die Forderung des Frauenstimmrechts nicht mehr von der Tagesordnung... ...daß wir uns über das Frauenstimmrecht mit Ihnen aussprechen... ...wir uns nicht für das Frauenstimmrecht erklären können ...daß das Frauenstimmrecht sich als eine durchaus gute und zweckmäßige

19 Die Reichstagsprotokolle sind digital zugänglich unter: <https://www.reichstag-abgeordnetendatenbank.de/volltext.html>

- 1902 ...wenn wir in Deutschland das **Frauenstimmrecht** bekämen...
- 1904 ...werden mit Ihrer Versagung des **Frauenstimmrechts** erreichen, daß...
- ...die Frage des **Frauenstimmrechts**, man sagt, das wollen wir nicht, ...
- ...nicht prinzipiell Gegner des **Frauenstimmrechts** wären, ...

Tab. 2: Nähere Textkontexte zum Lexem *Frauenstimmrecht*

Extrahiert man aus den Belegen zu *Frauenwahlrecht* und *Frauenstimmrecht* die näheren Textkontexte wie sie in Tabelle 1 und 2 exemplarisch an einigen Beispielen dargestellt sind, so lässt sich bereits an der geringen Kontextinformation auf zwei parlamentarische Akteursgruppen²⁰ schließen, die auch im gesellschaftlichen Diskurs eine zentrale Rolle spielen: auf die Stimmrechtsbefürworter:innen und die Stimmrechtsgegner:innen. Freilich kann auf der Grundlage der knappen Kontexte noch keine konkrete Argumentation bestimmt werden, wenngleich am lexikalischen Material deutlich wird, dass hier pro und contra Frauenwahlrecht argumentiert wird, also unterschiedliche Perspektiven auf den deontischen Sachverhalt ‚Wahlrecht der Frau‘ sprachlich manifestiert sind. Indikatoren dafür sind hier u. a. wertende Lexeme (wie z. B. *Forderung*, *Verherrlichung*, *Gerechtigkeitsgrund*, *Rechtsgleichheit*), Präpositionen (z. B. *trotz*, *für*, *gegen*) und Verben (z. B. *fordern*, *begründen*, *bekunden*, *vorbringen*, *eintreten*). Es zeigt sich auch, dass innerhalb der komplexen Handlung des Argumentierens weitere sprachliche Handlungen als Teile der Argumentation realisiert werden, z. B. Appellhandlungen (*Wir erheben aber die Forderung des Frauenstimmrechts...*), Feststellungen (*...in Frankreich haben wir bereits das Frauenwahlrecht*) oder aber Warnungen (*werden mit Ihrer Versagung des Frauenstimmrechts erreichen, daß...*).

4.2.2 Agonalität auf der Argumentationsebene

Agonalität in der Debatte um das Frauenwahlrecht spielt sich somit auf verschiedenen sprachlichen Ebenen ab, die aufeinander bezogen sind. Und das Argumentieren spielt dabei eine zentrale Rolle. Gerade in den Verhandlungen um das Frauenwahlrecht zeigen sich argumentative Auseinandersetzungen um die agonalen Konzepte *Frau* und *Mann*. Dies kommt innerhalb der Argumentationen durch Zuschreibungshandlungen zum Ausdruck. So wird in den parlamentarischen Verhandlungen an zahlreichen Stellen darüber gestritten, was eine Frau darf, kann, soll und muss. Je nach weltanschaulicher Perspektive zeigen sich hier gravierende Unterschiede. Und auch die kontextuellen Umgebungen der beiden Ausdrücke *Frauenwahlrecht* und *Frauenstimmrecht* verweisen auf die Konzeptualisierungen von *Mann* und *Frau*.

²⁰ Es handelt sich im Parlament um ausschließlich aus Männern bestehende Gruppen, da im Parlament zu dieser Zeit nur Männer vertreten sein durften. Im gesellschaftlichen Diskurs haben sich dann auch Frauen Gehör verschafft.

Schaut man sich die näheren und weiteren Textkontexte der Ausdrücke *Frauenwahlrecht* und *Frauenstimmrecht* an, wird deutlich, dass Argumentationen eine zentrale Rolle spielen, in die auch andere sprachliche Handlungen und Phänomene eingebunden sind. Die komplexe sprachliche Handlung des Argumentierens steht zudem immer schon in engem Zusammenhang mit Positionierungs- und Stancetakingaktivitäten im Hinblick auf das Frauenwahlrecht und damit aber auch in Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten²¹ von *Weiblichkeit* und *Männlichkeit*, deren Strittigkeit argumentativ ausgehandelt wird. Deutlich wird dies in den Sprachbelegen, wenn auf Eigenschaften und Handlungsbereiche von Frauen und in diesem Zuge auch auf Eigenschaften und Handlungsbereiche von Männern verwiesen wird (vgl. hierzu beispielsweise die Belege 6, 7 und 15)²². In den parlamentarischen Debatten zeigt sich, welche Gründe für und gegen das Frauenwahlrecht angeführt wurden und wie sich die Akteure im Parlament zum Frauenwahlrecht sprachlich positionieren, indem sie ihre Einstellungen zum Frauenwahlrecht im Kontext von Argumentationen bekunden. Diese wiederum werden unter Rückgriff auf Argumentationsmuster realisiert und stehen durch Positionierung und Stancetaking in enger Verbindung mit der Konzeptualisierung von Geschlechtsidentitäten. Folgende Belege geben einen Einblick in die Argumentationshandlungen:

- (5) Trotz alledem sind wir für das Frauenstimmrecht, und zwar aus Gerechtigkeitsgründen, aus Fortschrittsgründen. Es **geht auf die Dauer nicht**, daß die Hälfte der Nation und ich setze hinzu: die **größere Hälfte derselben – vom Wahlrecht ausgeschlossen** ist. Die Frauen bilden in Deutschland unbestritten die größere Hälfte der Nation. (36. Sitzung, 13.2.1895, Abgeordneter Bebel, Hervorh. CS)
- (6) **Wir wollen**, indem wir für Gesundheit und Moralität, für den **guten sittlichen Ruf der Frauen** eintreten, eben ihr eigenes Wohl, wollen **sie der Familie erhalten**, wollen damit ihr Glück damit das **Glück in der Familie** pflegen. Wenn aber Ihre Gedanken durchgingen, unter anderen auch der, das Wahlrecht auf 20 Jahre zurückzusetzen, und gar der, die Frauen am politischen Leben durch das allgemeine Wahlrecht theilnehmen zu lassen, so würden sie nach meiner festen Überzeugung nicht Glück und Frieden, sondern **Unfrieden und Unglück in unsere Familien und in unser deutsches Volksleben hineinbringen**. Und davor bewahre uns Gott! (36. Sitzung, 13.2. 1895, Abgeordneter Schall, Hervorh. CS)

21 Aus Platzgründen kann das Positionierungs- und Stancetakingskonzept hier nicht ausführlich vorgestellt werden. So viel sei aber erwähnt: Beim Stancetakingakt wird immer schon eine Positionierung zum Sachverhalt einerseits, aber auch zu den anderen Diskursakteuren vollzogen, verbunden damit ist eine wertende Stellungnahme zum Sachverhalt bzw. zu den Diskursakteuren. Zum Positionieren vgl. Deppermann (2015), zu Stancetakingaktivitäten Dubois (2007), vgl. dazu aber auch Spieß (2018). Verbunden mit den Argumentationsstrategien werden darüber hinaus – für diesen Beitrag aber nicht zentral – innerhalb des Kampfes um das Frauenstimmrecht Konzepte diskursiv verhandelt: So steht die Frage im Raum, was Freiheit für die einzelnen Geschlechter bedeutet, wie Freiheit für die jeweiligen Geschlechter definiert wird, wie Solidarität definiert wird und was es eigentlich heißt, politisch aktiv zu sein. Diesen Fragen kann hier allenfalls am Rande nachgegangen werden, da die Rekonstruktion zentraler Argumentationen im Hinblick auf das Frauenwahlrecht im Fokus des Beitrags steht. In Kontext der parlamentarischen Debatten spielt auch der Begriff der *Emanzipation* eine Rolle. Vgl. dazu Berner (1998a und b).

22 So wird die Frau als fürsorgende Person, die sich um die Familie kümmert konzeptualisiert, der Mann dagegen als derjenige, der außerhalb der Familie (in der Öffentlichkeit) agiert.

- (7) ... jeder einzelne Mann trägt in seiner Brust ein Ideal der besten und der wertvollsten Frau, (...) und so, wie die eigene Mutter war, sollten alle Frauen sein. Die eigene Mutter aber war **rastlos tätig im Hause, treu besorgt für den Mann, treu besorgt für die Kinder**, und die **Dinge da draußen hat sie dem Manne überlassen**; darum hat sie sich nicht gekümmert. (189. Sitzung, 1914, Abgeordneter Haas, Hervorh. CS)
- (8) Nur ein paar Worte will ich gegen den Antrag des Herrn Abgeordneten Leuschner, betreffend das Frauenstimmrecht, äußern. Meine Herren, galant ist das jedenfalls nicht vom Herrn Kollegen Leuschner, wenn er den schöneren Theil unseres Geschlechts von der Vertretung ausschließen will, (Lachen) des Menschengeschlechts wollen wir sagen, der Menschen — (Heiterkeit) ich bitte zu entschuldigen, — also den schöneren Theil der Menschheit ausschließen will von der eignen Vertretung ihrer Interessen. Überdies beweist die Erfahrung, daß gerade bei Anwesenheit und Betheiligung von weiblichen Personen solche Versammlungen sich sehr geordnet und sehr anständig halten, dieselbe also nicht zum Nachtheil, sondern direkt zum Vortheil der Handhabung solcher Versammlungen dient. So wenig ich geneigt bin, übertriebenen Emanzipationsbestrebungen der Frauen mich anzuschließen, so ist hier ein Punkt, wo **wir dem weiblichen Geschlechte die Gleichberechtigung** nicht versagen dürfen. (72. Sitzung, 26.4.1883, Abgeordneter Hirsch, Hervorh. CS)
- (9) Meine Herren, in dem Berichte ist gesagt worden: das Frauenwahlrecht kann hier nicht zugelassen werden, weil es sich, im Gegensatz zu dem Wahlrecht in Kassen, um ein politisches Recht handle. Soviel mir bekannt, geht die Auslegung der Gerichte dahin, daß auch Vereins- und Kassenangelegenheiten unter die politischen fallen, — natürlich im weiteren Sinne. Ich will durchaus nicht erklären, daß ich dieser Auslegung zustimme; aber sie ist vorhanden, und wenn also die Wahl zum Schiedsgericht etwas politisches bedeutet, so, meine ich, ist die Wahl zu einem Kassenvorstand **dasselbe**. Dort ist aber unbeanstandet das Wahlrecht den 21jährigen und den weiblichen Arbeitern gewährt worden; die Konsequenz führt also dazu, **dasselbe auch hier zu thun**. (19. Sitzung 17.6.1890, Abgeordneter Hirsch, Hervorh. CS)
- (10) **Das Gleiche trifft auch in Bezug auf das Frauenstimmrecht zu.** Ich brauche mich darüber nicht weiter auszulassen; es ist das von den beiden Herren Vorrednern genügend erörtert worden. Es wird gerade in der Arbeiterschutzkommission, in der Kommission für die Gewerbeordnung so sehr darauf hingewiesen, daß man den Arbeiterinnen mehr Schutz angedeihen lassen müsse als den Arbeitern, daß gerade bezüglich der Dauer der Arbeitszeit schärfere Bestimmungen getroffen werden müssen zum Schutze der weiblichen Arbeiter als der männlichen, und hier wollen Sie ihnen das Recht, daß sie ihre Richter selbst wählen, einfach nehmen! Hier wollen Sie ihnen den Schutz nicht einmal angedeihen lassen, den der männliche Arbeiter hat! Das ist eine Ungerechtigkeit; das ist inhuman. Ferner halte ich auch die Bestimmung, daß derjenige, der zum aktiven Wahlrecht zugelassen werden soll, ebenfalls zwei Jahre lang Beschäftigung oder Wohnung in dem Orte des Gerichts haben muß, für vollständig ungerechtfertigt. Hier ist doch keine Kenntniß der am Orte befindlichen Verhältnisse nothwendig, wie Sie es vorhin bei den Beisitzern verlangt (L) haben; hier ist nur nothwendig, daß der Wähler diejenigen kennt, die gewählt werden sollen. Diese Kenntniß wird er schon in der allerersten Zeit bekommen; dazu braucht er kaum zwei Jahre in demselben Orte wohnhaft zu sein. (19. Sitzung 17.6.1890, Abgeordneter Dressbach, Hervorh. CS)
- (11) Am 1. Juni 1917 sind bei den sämtlichen Krankenkassen Deutschlands 4 600 000 erwerbstätige Frauen und nur 4.446.000 erwerbstätige Männer angemeldet gewesen. (Hört! hört! bei den Sozialdemokraten.) Daraus ergibt sich die **Bedeutung der Frauen für die Wirtschaft und das Staatsdasein**. Schichten, auf die der Staat sich stützen muß, von deren Eifer und staatsbürgerlicher Gesinnung er abhängt, dürfen aber **vom staatlichen Leben nicht ausgeschlossen** sein. Die Frau hat **das gleiche Interesse** wie der Mann an Krieg und Frieden, an Steuern, am Koalitionsrecht, am Vereinsrecht. Der Gesetzgeber hat ihr ja auch das Koalitions- und das Vereinsrecht nicht vorenthalten können; aber auf die Ausgestaltung dieser Rechte hat sie nicht den geringsten

Einfluß. Hunderttausende von deutschen Frauen sind in den Gemeinden ehrenamtlich tätig. Kürzlich hat eine Frau sogar in einem Ausschuß des Reichstags die verbündeten Regierungen vertreten dürfen; aber Stimmrecht hat nicht eine einzige Frau, mag sie geistig noch so hoch stehen und noch so erhebliche politische Bildung besitzen. Es beruht wirklich nicht auf Laune oder auf Mode, wenn ein Staat nach dem andern dazu übergeht, das Frauenwahlrecht einzuführen. **Die Einführung des Frauenwahlrechts entspricht ebenso sehr dem Interesse der Frauen wie dem Interesse des Staates.** Es ist wirklich nicht nötig, daß Deutschland immer auf dem Gebiete der kulturellen Reformen hinter den anderen Staaten herhinkt. (186. Sitzung 8.7.1918, Abgeordneter Landsberg, Hervorh. CS)

- (12) (Hört! hört! bei den Unabhängigen Sozialdemokraten.) Wenn dies der Fall ist, wenn die Wirtschaft des Reichs, wenn der Krieg durch Frauenarbeit getragen wird, so ist es eine des Deutschen Reichs unwürdige Situation, daß man bei dieser Gelegenheit das **Frauenwahlrecht** vollständig ausgeschieden hat. (Sehr richtig! bei den Unabhängigen Sozialdemokraten.) Außer den beiden sozialdemokratischen Parteien ist in diesem Reichstage keine Partei für das Frauenwahlrecht eingetreten. Auch die Fortschrittliche Volkspartei hat erklärt, daß die Frage des Frauenwahlrechts noch nicht geklärt sei. Meine Herren, noch nicht geklärt nach diesem Kriege, und nachdem die Frauen bewiesen haben, daß sie die Mitträger der Wirtschaft des deutschen Volkes sind! Da sind doch unsere Feinde, insbesondere unser viel geschmähter Feind England, ein anderes Volk. In diesem Kriege hat das englische Parlament 6 Millionen Frauen das Stimmrecht gegeben. Der Herr Kollege Landsberg hat bereits ausgeführt, wie das Frauenstimmrecht während des Krieges in fast allen Ländern marschiert; nur in Deutschland ist das Frauenstimmrecht ausgeschieden. Meine Herren, auch nur ein Ausdruck der militärischen Anschauungen, der Unterordnung, die den Deutschen fest und tief in den Knochen steckt! **Es gibt kaum noch eine Kulturnation, in der man das Grundrecht, das Wahlrecht nicht auch für die Frauen anerkennt;** nur im Deutschen Reiche kann man nicht mit irgendeiner Aussicht auf Erfolg den Antrag einbringen, daß den Frauen das Wahlrecht gegeben wird. Meine Herren, auch das wird dem Sturme und der Entwicklung der Dinge nicht standhalten. Es ist eine Tatsache, die Deutschland in den Augen der Welt nicht gerade an der Spitze der Kultur marschieren läßt. (186. Sitzung 8.7.1918, Abgeordneter Herzfeld, Hervorh. CS)
- (13) Man könnte eine mildere Dichterstimme noch anführen:
 Ehret die Frauen!
 Sie flechten und weben
 Himmlische Rosen
 Ins irdische Leben.
Dazu sind die Frauen geschaffen, aber nicht dazu, sich in die Kämpfe des irdischen öffentlichen Lebens hineinzumengen. (19. Sitzung 17.6.1890, Abgeordneter Porsch, Hervorh. CS)
- (14) Der Herr Abgeordnete sagte, das Frauenstimmrecht würde seiner Partei zunächst Nachtheile bringen, trotzdem seien sie aber dafür; sie seien also viel bessere Menschen, als wir anderen. Wir seien, so meinte er, nicht für das Frauenstimmrecht, obwohl es uns zunächst Vortheil bringen würde, weil wir die letzten Konsequenzen fürchteten. Nein, Herr Abgeordneter Bebel, ich glaube, des Einverständnisses mit den meisten Mitgliedern des Hauses sicher zu sein, wenn ich Ihnen erwidere: wir wollen das allgemeine Frauenstimmrecht deshalb nicht einführen, weil wir es für eine **vollständige Verkennung der Stellung und des Berufes der Frau im sozialen Leben** halten. (93. Sitzung 15.5.1895, Abgeordneter Liebermann von Sonnenberg, Hervorh. CS)
- (15) Trotz allem sind wir für das Frauenstimmrecht, und zwar aus **Gerechtigkeitsgründen**, aus **Fortschrittsgründen**. Es geht auf die Dauer nicht, daß die Hälfte der Nation — und ich setze

hinzu: die größere Hälfte derselben — vom Wahlrecht ausgeschlossen ist. Die Frauen bilden in Deutschland unbestritten die größere Hälfte der Nation. (Zuruf. Heiterkeit.) — Gut, ich setze auch hinzu: **die bessere Hälfte**. Aber, ich bin nicht hierher gekommen, um den Frauen Komplimente zu machen, und deshalb habe ich den Zusatz: „die bessere Hälfte weggelassen. Indeß nehme ich keinen Anstand, dies noch nachzuholen und zu erklären, daß sie in der That unsere bessere sind. „Ich behaupte, daß die Frauen weit **mehr Gerechtigkeitsgefühl besitzen als die Männer** (Widerspruch und Zustimmung); ich behaupte ferner, daß die Frauen viel **weniger korrumpirt sind als die Männer**, daß sie in jeder Beziehung **das moralisch höhere Element der Gesellschaft** bilden. (Zuruf links. — Ach so, Herr Kollege Enneccerus, Sie meinen wohl: die Politik verdirbt den Charakter? — Dann würde ich doch an Ihrer Stelle in Rücksicht auf den eigenen Charakter es vorziehen, mich von der Politik zurückzuziehen. (Große Heiterkeit.) Ich habe nicht diese Meinung, ich bin vielmehr der Ansicht, daß die Frauen genau wie die Männer zum öffentlichen Leben zugelassen werden müssen. Ich bin auch überzeugt, daß **das im höchsten Grade wohlthuend auf unser öffentliches Leben einwirken** wird. Ich bin ferner überzeugt, daß gar Vieles, was unter Männern in öffentlichen Versammlungen (0) gesagt wird, wenn die Frauen mitzureden und mitzuwählen hätten, nicht gesagt werden würde. Und, meine Herren, ich glaube sogar: **Sie würden sich die Verschärfung der Geschäftsordnung dieses Hauses ersparen können, wenn wir hier im Hause Frauen als Delegierte hätten.** (36. Sitzung 13.2.1895, Abgeordneter Bebel, Hervorh. CS)

Schaut man sich jetzt die Kontexte aller Belege genauer an mittels der Methode des *close reading*, so lassen sich folgende Pro- und Contra-Argumente rekonstruieren, die immer wieder vorgebracht werden und die die Debatte um das Frauenstimmrecht bestimmen.

pro Frauenstimmrecht	contra Frauenstimmrecht
<i>Rechtsgleichheit der Geschlechter</i>	<i>Frauen wollen das Wahlrecht selbst nicht</i>
<i>besondere Fähigkeit der Frauen (mehr Gerechtigkeitsgefühl, moralisch höherstehend, nicht korrumpierbar)</i>	<i>Frauen können keine politischen Urteile fällen</i>
<i>eine Hälfte des Volkes wird nicht repräsentiert, wenn es kein Wahlrecht für Frauen gibt</i>	<i>Frauen vernachlässigen ihre eigentlichen Pflichten, wenn sie sich politisch engagieren bzw. informieren</i>
<i>politische Reife kann nur durch politische Beteiligung wachsen</i>	<i>Demokratie als Gefahr</i>
<i>das Frauenwahlrecht kommt sowieso, auch in anderen Ländern gibt es das schon längst</i>	<i>Aufgaben der Frauen müssen auf dem Gebiet der Fürsorge erweitert werden, nicht aber im Bereich des Politischen</i>
<i>Lebensinteressen (Wahlrecht für alle) müssen gewahrt werden</i>	<i>Frage des Frauenwahl/-stimmrechts ist eine staatliche Spitzfindigkeit und kein wichtiges Anliegen</i>
<i>wirtschaftliche Leistung und Bedeutung der Frauen während des Ersten Weltkrieges: die Frauen wurden in die Arbeit gedrängt, also müssen sie auch wählen dürfen</i>	<i>Frauen leisten keinen Militärdienst</i>
<i>Frauenwahlrecht entspricht dem Interesse der Frauen und dem des Staates</i>	<i>Frauen sollen der Familie erhalten bleiben</i>

*politische Teilhabe von Frauen wirkt sich wohl-
tuend auf das öffentliche Leben aus*

*Der gute sittliche Ruf der Frauen ist gefährdet,
wenn sie politisch tätig werden
durch politische Tätigkeit wird Unfriede und
Unglück in die Familien getragen
Frauen sind untauglich für die Teilnahme an
Kämpfen für irdisches öffentliches Leben*

Tab. 3: Argumente pro und contra Frauenwahlrecht

Hier ist festzuhalten, dass die einzelnen Argumente jeweils in komplexe Argumentationshandlungen eingebunden sind, die sich als Argumentationsmuster bzw. Argumentationstopoi verfestigen. Die Beschreibung der Muster ist ein hermeneutischer Prozess, der von der tatsächlichen Realisierung auf einer mittleren Abstraktionsebene Muster abstrahiert (zum Argumentationstoposbegriff vgl. Wengeler 2003, 177-261).

Im Hinblick auf das Frauenwahlrecht konnten der Defizittopos, der Differenztopos, der Gleichheitstopos/Topos der Rechtsgleichheit, der Beispieltopos, der Topos der Autonomie, der Gerechtigkeitstopos, der Interessentopos und der Topos der politischen Teilhabe herausgearbeitet werden. Mit dem Differenztopos, dem Topos der Autonomie, dem Beispieltopos und dem Interessentopos wird sowohl für als auch gegen das Frauenwahlrecht argumentiert, mit dem Defizittopos gegen das Frauenwahlrecht und mit dem Gleichheitstopos/Topos der Rechtsgleichheit, dem Gerechtigkeitstopos und dem Topos der politischen Teilhabe wird in erster Linie für das Frauenstimmrecht argumentiert.

Topoi	Muster
Differenztopos	Weil die Geschlechter unterschiedlich sind, sind sie auch unterschiedlich zu behandeln/haben sie unterschiedliche Interessen/Rechte etc. Weil Frauen der Bereich der Fürsorge eignet und nicht der Bereich des Politischen, kann ihnen das Wahlrecht nicht zugesprochen werden.
Topos der Rechtsgleichheit	Weil alle Menschen vor dem Recht gleich sein sollten, müssen ihnen unabhängig vom Geschlecht auch die gleichen Rechte zuteil werden.
Defizittopos	Weil Frauen nicht in der Lage sind, politische Entscheidungen zu treffen, darf es auch kein Frauenwahlrecht geben.
Beispieltopos ²³	Weil das Frauenwahlrecht bereits in anderen Ländern eingeführt wurde, muss es auch in Deutschland eingeführt werden. Weil das Frauenwahlrecht in anderen Ländern negative Folgen nach sich zieht, darf es nicht eingeführt werden.

²³ Mit diesem Topos werden zumeist konkrete andere Länder als Beispiele für die Einführung des Frauenwahlrechts angeführt. Streng genommen kann der Bezug auf andere Länder als Argument für oder gegen das Frauenwahlrecht auch dem Gleichheitstopos zugeordnet werden, wenn der Aspekt fokussiert wird, dass Deutschland mit den anderen Ländern gleichziehen soll.

Topos der Autonomie	Weil Frauen eigenständige Personen sind, müssen sie auch selbst darüber bestimmen dürfen, ob sie wählen und wen sie wählen.
Gerechtigkeitstopos	Weil es ungerecht ist, Frauen vom Wahlrecht auszuschließen, muss ihnen das Wahlrecht gewährt werden.
Topos der politischen Teilhabe	Weil Frauen die Hälfte der Gesellschaft darstellen, müssen sie auch an der politischen Gestaltung der Gesellschaft teilhaben dürfen.
Interessentopos	Weil das Wahlrecht ein Lebensinteresse darstellt, muss es auch den Frauen zuteil werden. Weil das Wahlrecht nicht im Interessenbereich der Frauen liegt, muss es ihnen auch nicht gewährt werden.

Tab. 4: Argumentationstopoi

Die in den parlamentarischen Verhandlungen vorgebrachten Argumente gegen und für das Wahlrecht von Frauen lassen sich als Zuschreibungshandlungen kategorisieren. So werden Argumente angeführt, die auf die Fähigkeiten und Eigenschaften von Frauen verweisen und diese als Argumente pro oder contra das Frauenwahlrecht anführen (vgl. hierzu beispielsweise die Belege 6, 7, 13, 15).²⁴ Insbesondere geschieht das mittels des Differenztopos, aber auch mit dem Interessentopos und dem Topos der Autonomie.

4.2.3 Grundfiguren im Diskurs: *Doing difference* and *doing Gleichheit/Egalität*

Die herausgearbeiteten Topoi der parlamentarischen Reden kommen auch in anderen Bereichen des öffentlich geführten Diskurses vor, so z. B. in programmatischen Schriften von Frauenrechtler:innen oder Stimmrechtsgegner:innen. Beleg 16 stellt beispielsweise eine Realisierung des Differenztopos dar, der aber kritisch verwendet wird und demzufolge implizit auch den Gleichheitstopos thematisiert. Der Aspekt der Gleichheit, der im Gleichheitstopos zur Geltung kommt, bezieht sich dabei auf gleiche Rechte, gleiche Behandlung in öffentlichen Bereichen und gleiche Partizipation am gesellschaftlichen und politischen Leben.

- (16) Die kleinen Kindermenschen wissen von ihrem Geschlecht nichts. Künstlich zieht man sie von Anfang an zur Unterschiedlichkeit auf, suggeriert ihnen schon durch das Spielzeug die Wesensart, die sie haben sollen. Dem Mädchen die Puppe, dem Knaben die Soldaten. (Dohm 1910, 44)

Die in den parlamentarischen Debatten verwendeten Topoi lassen sich letztlich auf zwei diskursive agonale Grundfiguren im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlechtsidentitäten zurückführen, die bis in die aktuelle Gegenwart genderbezogene Debatten

²⁴ Die genaue Analyse dieser Aspekte kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen und muss daher weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

strukturieren. Es handelt sich um die Grundfiguren der Differenz und der Gleichheit, die u. a. auch in den beiden Genderkonzepten der Differenz und der Gleichheit theoretisiert und reflektiert werden. Unter diskursiven Grundfiguren versteht Busse (1997) Folgendes:

Diskursive Grundfiguren ordnen textinhaltliche Elemente, steuern u. U. ihr Auftreten an bestimmten Punkten des Diskurses, bestimmen eine innere Struktur des Diskurses, die nicht mit der thematischen Struktur der Texte, in denen sie auftauchen, identisch sein muß, und bilden ein Raster, das selbst wieder als Grundstruktur diskursübergreifender epistemischer Zusammenhänge wirksam werden kann. Diskursive Grundfiguren sind in diesem Sinne nicht unbedingt an einen bestimmten Diskurs gebunden oder auf einen einzigen Diskurs beschränkt, sondern sie können selbst wiederum in verschiedenen Diskursen zugleich auftauchen; dadurch tragen sie zu interdiskursiven Beziehungen bei, die auf Diskursebene vielleicht demjenigen entsprechen, was mit Bezug auf die Textebene in der Textlinguistik als intertextuelle Beziehungen untersucht worden ist. (Busse 1997: 20)

Grundfiguren stellen somit inhaltliche Elemente/Wissensbestände dar, die den Diskurs semantisch strukturieren und die durch unterschiedliche sprachliche Mittel realisiert werden²⁵. So werden Grundfiguren jeweils durch spezifisches Vokabular indiziert, sie werden auch in Argumentationsmustern realisiert und es wird um sie gestritten.

Grundfigur der Differenz von Geschlechtern	Grundfigur der Gleichheit von Geschlechtern
Differenztopos	Topos der Rechtsgleichheit
Defizittopos	Gerechtigkeitstopos
Interessentopos	Interessentopos
	Topos der politischen Teilhabe

Tab.5: Zuordnung der Topoi zu den Grundfiguren

Beide Grundfiguren werden auch in Dohms Aussage realisiert. In Beleg 16 nimmt sie mit ihrer Aussage das Differenzkonzept kritisch in den Blick und deutet schon die im 20. Und 21. Jahrhundert verstärkte thematisierte Debatte um die Konstruktion von Geschlechtsidentitäten an. Durch die kritische Bewertung des Differenzkonzepts durch die Aussage *künstlich zieht man sie heran* und die vorangestellte Behauptung *die kleinen Kindermenschen wissen von ihrem Geschlecht nichts* wird auf das Gleichheits- bzw. Egalitätskonzept Bezug genommen. Beide Konzepte strukturieren die Auseinandersetzungen.

5 Fazit

Die Analyse der parlamentarischen Debattenreden zum Frauenstimmrecht bzw. Frauenwahlrecht Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat ergeben, dass die verwendeten Argumente, die sich in den Debatten als Argumentationstopoi beschreiben lassen und

²⁵ Vgl. zu Geschlechterdifferenzen aus sozialphilosophischer Sicht Frevert (1995). Frevert geht in ihrer Publikation auf die verschiedenen Dimensionen der Differenz ein.

neben der Begründungsfunktion auch eine Zuschreibungsfunktion innehaben können, zwei diskurssemantischen Grundfiguren zugeordnet werden können: der Grundfigur des Differenzkonzepts und der Grundfigur des Egalitäts- bzw. Gleichheitskonzepts. Diese Grundfiguren lassen sich als kulturelle Muster auf einer tiefersemantischen Ebene begreifen, die z. T. heute noch bestimmend sind, wenngleich die Palette an Grundfiguren ergänzt werden muss, beispielsweise um das Diversitäts- oder um das Queerkonzept. Diversitäts- und Queerkonzept stellen in politischen Diskursen seit Ende des 20. Jahrhunderts relevante Muster der Geschlechterkonstruktionen dar; in den hier untersuchten Daten des 19. Jahrhunderts scheinen sie aber noch nicht auf. Aufgabe zukünftiger sprachgeschichtlicher Diskursanalysen wäre beispielsweise, der Frage nachzugehen, ob es möglicherweise Texte bzw. Positionen im 19. Jahrhundert gibt, die bereits Diversitäts- und Queerkonzepte andeuten. Eine Untersuchung auf breiterer Textbasis, die programmatische Schriften der verschiedensten Akteur:innen sowohl der ersten Frauenbewegung als auch der Frauenemanzipationsbekämpfungsbewegung untersucht, könnte hier Klarheit schaffen und ist zukünftigen Projekten vorbehalten.

Quellen

www.reichstagsprotokolle.de

Dohm, Hedwig (1876): *Der Frau Natur und Recht. Zur Frauenfrage. Zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen. Essays*. Berlin: Wedekind & Schwieger.

Lange, Helene (1896): *Intellektuelle Grenzlinien zwischen Mann und Frau. Frauenwahlrecht*. Berlin: Moeser Hofbuchdruckerei.

Langemann, Ludwig (1913): *Das Frauenstimmrecht und seine Bekämpfung*. Berlin: Verlag der Buchhandlung Zillesen. [= Schriften des Bundes zur Bekämpfung der Frauenemanzipation]

Frauen-Zeitung – Ein Organ für die höheren weiblichen Interessen. Begründet und fortgesetzt von Louise Otto 1849-1852.

Zetkin, Clara (1907): „Der Kampf um das Frauenwahlrecht soll die Proletarierin zum klassenbewussten politischen Leben erwecken.“ Rede auf dem Internationalen Sozialisten-Kongress zu Stuttgart, 18.-24. August 1907 Berlin. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.): Clara Zetkin. *Ausgewählte Reden und Schriften in drei Bänden*. Band 1, Berlin: Dietz-Verlag, 344-358.

Literatur

Berndt, Sandra (2019) Louise Otto-Peters. Ein Kurzporträt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 8/2019, 11-17.

- Berner, Elisabeth (1998a) *Emanzipation*. Zur Entwicklung eines politischen Schlagwortes im öffentlichen Diskurs (der Frauenbewegung) Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Hoffmann, Michael/Christine Keßler (Hrsg.) *Beiträge zur Persuasionsforschung. Unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte*. Bern: Lang, 217-237.
- Berner, Elisabeth (1998b) Zum Einfluß der proletarischen und der bürgerlichen Frauenbewegung auf den politischen Wortschatz um 1900. In: Cherubim, Dieter/Siegfried Grosse/Klaus J. Mattheier (Hrsg.) *Sprache und bürgerliche Nation. Beiträge zur deutschen und europäischen Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts*. Berlin/New York: De Gruyter, 341-359.
- Berner, Elisabeth (2006) An Stoff gebricht's mir deshalb aber noch lange nicht ... Mathilde Franziska Annekes Briefe an Friedrich Hammacher 1846-1849. In: Gisela Brandt (Hrsg.) *Bausteine zu einer Geschichte des weiblichen Sprachgebrauchs VII. Fallstudien zum Umgang von Frauen mit Sprache*. Stuttgart: Akademischer Verlag, 121-138.
- Berner, Elisabeth (2009) Gestaltung von Nähe und Distanz in programmatischen Schriften der Emanzipationsbewegung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Brandt, Gisela/Rainer Hünecke (Hrsg.) *Historische Soziolinguistik des Deutschen IX. Neue Forschungsansätze – Fallstudien – Reflexe konzeptueller Mündlichkeit in Schriftzeugnissen verschiedener soziofunktionaler Gruppen*. Stuttgart: Akademischer Verlag, 5-24.
- Biermann, Ingrid (2009) *Von Differenz zu Gleichheit. Frauenbewegung und Inklusionspolitiken im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript.
- Bock, Gisela (Hrsg., 2014) *Geschlechtergeschichten der Neuzeit. Ideen, Politik, Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 155-167.
- Bührmann, Andrea/Werner Schneider (2007) Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. In: *Forum Quantitative Sozialforschung* 8/2, Art. 28.
- Bührmann, Andrea/Werner Schneider (2008) *Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse*, Bielefeld: transcript.
- Busse, Dietrich (1987) *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Busse, Dietrich (1997) Das Eigene und das Fremde. Annotationen zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In: Jung, Matthias u. a. (Hrsg.) *Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über „Ausländer“ in Medien, Politik und Alltag*. Opladen: Westdt. Verlag, 17-36.
- Bussemer, Herrad-Ulrike (1985) *Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum: Sozialgeschichte der Frauenbewegung in der Reichsgründungszeit*. Weinheim: Beltz.

- Bussemer, Herrad-Ulrike (Hrsg., 1992) *Debatte um das Frauenwahlrecht in Deutschland*. Hagen: Fernuniversität.
- Canning, Kathleen (2010) Das Geschlecht der Revolution – Stimmrecht und Staatsbürgertum 1918/19. In: Gallus, Alexander (Hrsg.) *Die vergessene Revolution von 1918/19*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 84–116.
- Deppermann, Arnulf (2015) Positioning. In: De Fina, Anna/Alexander Georgakopoulou (Hrsg.) *Handbook of Narrative Analysis*. New York: Wiley, 369–387.
- Deppermann, Arnulf/Helmuth Feilke/Angelika Linke (2016) Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht. In: Dies. (Hrsg.) *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin/Boston: De Gruyter, 1–23.
- Du Bois, John (2007) The Stance triangle. In: Robert Englebretson (Hrsg.) *Stancetaking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam: Benjamins, 139–182.
- Foucault, Michel (1981) *Archäologie des Wissens*. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frevert, Ute (1995) „Mann und Weib und Weib und Mann“. *Geschlechter-Differenzen in der Moderne*. München: Beck.
- Gerhard, Ute (1990) *Unerbört: Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Unter Mitarbeit von Ulla Wischermann*. Reinbek/H.: Rowohlt.
- Gerhard, Ute (2009/2020) *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: Beck.
- Gerhard, Ute/Christina Klausmann/Ulla Wischermann (2001) Neue Staatsbürgerinnen – die deutsche Frauenbewegung in der Weimarer Republik. In: Gerhard, Ute (Hrsg.) *Feminismus und Demokratie*. Königstein/Ts.: Helmer, 176–209.
- Gloning, Thomas (2012) Diskursive Praktiken, Textorganisation und Wortgebrauch im Umkreis der ersten Frauenbewegung um 1900. In: Ernst, Peter (Hrsg.) *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte. Historische Pragmatik*, 3(1), 127–146.
- Günthner, Susanne/Dagmar Hüpper/Constanze Spieß (Hrsg., 2012) *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hauch, Gabriella (2019) Zum Verhältnis von Revolution und Geschlecht im langen 19. Jahrhundert. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 8/2019, 32–38.
- Hausen, Karin (1976) Die Polarisierung der ‚Geschlechtercharaktere‘. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner (Hrsg.) *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit*. Stuttgart: Klett, 363–392.

- Hindenburg, Barbara von (2018) Politische Räume vor 1918 von späteren Parlamentarierinnen des Preußischen Landtags. In: Richter, Hedwig/Kerstin Wolff (Hrsg.), 57-76.
- Kalverkämper, Hartwig (1979) Die Frauen und die Sprache. In: *Linguistische Berichte* 62, 55-71.
- Karl, Michaela (2011/⁶2020) *Die Geschichte der Frauenbewegung*. Ditzingen: Reclam.
- Kruse, Wolfgang (2013) Frauenarbeit und Geschlechterverhältnisse. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) *Dossier: Der erste Weltkrieg*, 73-79. Online unter: <https://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/ersterweltkrieg/155330/frauenarbeit-und-geschlechterverhaeltnisse>
- Mattfeldt, Anna (2018) *Wettstreit in der Sprache. Ein empirischer Diskursvergleich zur Agonalität im Deutschen und Englischen am Beispiel des Mensch-Natur-Verhältnisses*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Nave-Herz, Rosemarie (1994/2013) *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Notz, Gisela (2008) „Her mit dem allgemeinen, gleichen Wahlrecht für Mann und Frau!“ *Die internationale sozialistische Frauenbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der Kampf um das Frauenwahlrecht*. Bonn: Historisches Forschungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Planert, Ute (1998) *Antifeminismus im Kaiserreich. Diskurs, soziale Formation und Mentalität*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Planert, Ute (2010) Liberalismus und Antifeminismus in Europa. In: Schaser, Angelika/Stefanie Schüler-Springorum (Hrsg.) *Liberalismus und Emanzipation. In- und Exklusionsprozesse im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Stuttgart: Franz Steiner, 73-93.
- Reisigl, Martin/Constanze Spieß (Hrsg., 2017) *Sprache und Geschlecht: Sprachliche Praktiken der Geschlechterkonstruktion - Empirische Studien zur Genderlinguistik*. Duisburg-Essen: UVR [= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie OBST, 91].
- Richter, Hedwig (2018a) Demokratiegeschichte ohne Frauen? Ein Problemaufriss. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 42/2018, 4-9.
- Richter, Hedwig (2018b) Reformerische Globalisierung. Neuordnungen vor dem Ersten Weltkrieg. In: Richter, Hedwig /Kerstin Wolff (Hrsg.), 145-165.
- Richter, Hedwig/Kerstin Wolff (2018) Demokratiegeschichte als Frauengeschichte. In: Dies. (Hrsg.) *Frauenwahlrecht. Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa*. Hamburg: HIS, 7-32.

- Richter, Hedwig/Kerstin Wolff (Hrsg., 2018) *Frauenwahlrecht. Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa*. Hamburg: HIS.
- Schaser, Angelika (2006/²2020) *Frauenbewegung in Deutschland 1848-1933*. Darmstadt: WBG.
- Schötz, Susanne (2018) Politische Partizipation und Frauenwahlrecht bei Louise Otto-Peters. In: Hedwig Richter/Kerstin Wolff (Hrsg.), 187-220.
- Schraut, Sylvia (2019) Frauen und Bürgerliche Frauenbewegung nach 1848. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 8/2019, 25-31.
- Schröter, Juliane (2018) „Wohl auf denn, meine Schwestern, vereinigt Euch mit mir“. Die Konstruktion des politischen Kollektivsubjekts ‚der Frauen‘ in Louise Ottos „Frauen-Zeitung“ (1849-1852). In: *Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache* 128 (2), 123-151.
- Spieß, Constanze (2018) Spracheinstellungen und Sprachideologien im Kontext von Positionierungs- und Stancetakingaktivitäten bei Äußerungen über jugendliche Sprechweisen. In: Arne Ziegler (Hrsg.) *Jugendsprach(en)*. Berlin/Boston: De Gruyter, 147-188.
- Spieß, Constanze/Martin Reisigl (2017) *Sprache und Geschlecht Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Duisburg-Essen: UVR [= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie OBST, 90].
- Trömel-Plötz, Senta (1978) Linguistik und Frauensprache. In: *Linguistische Berichte* 57, 49-68.
- Wengeler, Martin (2003) *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960–1985)*, Tübingen: Niemeyer.
- Wischermann, Ulla (1983) *Frauenfrage und Presse. Frauenarbeit und Frauenbewegung in der illustrierten Presse des 19. Jahrhundert*. München etc.: Saur.
- Wischermann, Ulla (1998) *Frauenpublizistik und Journalismus. Vom Vormärz bis zur Revolution von 1848*. Weinheim: Beltz.
- Wischermann, Ute (2000) Geschichte(n) der Frauenbewegung in Deutschland. Ereignisse, Themen und ihre Konjunkturen. In: *Ariadne* 37/38, 22-29.
- Wischermann, Ulla (2001) Interaktion von Öffentlichkeiten – Zur Geschichte der Frauenpresse im 18. Und 19. Jahrhundert. In: Klaus, Elisabeth/Jutta Röser/Ulla Wischermann (Hrsg.) *Kommunikationswissenschaft und Gender Studies*. Wiesbaden, 212-240.

- Wischermann, Ulla (2003) *Frauenbewegungen und Öffentlichkeiten um 1900. Netzwerke, Gegenöffentlichkeiten und Protestinszenierungen einer sozialen Bewegung um 1900*. Königstein/Ts.: Helmer.
- Wolff, Kerstin (2018a) 'Auch unsere Stimme zählt!' Der Kampf der Frauenbewegung um das Wahlrecht in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 42/2018, 11-19.
- Wolff, Kerstin (2018b) Noch einmal von vorn und neu erzählt. Die Geschichte des Kampfes um das Frauenwahlrecht in Deutschland. In: Richter, Hedwig/Kerstin Wolff (Hrsg.), 35-56.
- Wolff, Kerstin (2019) Über die Erinnerung an Louise Otto-Peters in der Frauenbewegung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ* 8/2019, 18-24.
- Wolff, Kerstin/Alexander Geyken/Thomas Gloning (2015) Kontroverse Kommunikation im Umkreis der ersten Frauenbewegung. Wie können digitale Ressourcen die sprachliche Untersuchung und die Ergebnisdokumentation verbessern? In: Baum, Constanze/Thomas Stäcker (Hrsg.) *Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. Sonderband der Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften*, <<http://dx.doi.org/10.17175/sb01> 10.17175/sb01>.

Adressen der Autorinnen und Autoren

Manuela Böhm (PH Karlsruhe)
manuela.boehm@ph-karlsruhe.de

Jürgen Erfurt (Uni Frankfurt/M.)
erfurt@em.uni-frankfurt.de

Joachim Gessinger (Uni Potsdam)
gessinger@uni-potsdam.de

Eduard Haueis (PH Heidelberg)
haueis@ph-heidelberg.de

Franz Januschek (Uni Flensburg)
franz.januschek@uni-flensburg.de

Heike Roll (Uni Duisburg-Essen)
heike.roll@uni-due.de

Ulrich Schmitz (Uni Duisburg-Essen)
ulrich.schmitz@uni-due.de

Constanze Spieß (Uni Marburg)
constanze.spiess@uni-marburg.de