

Sprachen vermitteln, Welten sichten

Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten

Katharina Beuter

1 Einführung

»Moin!«, »Grüß Sie Gott!« oder »Hi du!« – Mit Begrüßungen nehmen wir Kontakt zu anderen Menschen auf und übermitteln kontextbezogene Beziehungsbotschaften. Gleichzeitig öffnen wir jedoch mit der Wahl sprachlicher (und nicht-sprachlicher) Mittel auch ein Fenster zu unserer kulturellen Identität: Woher kommen wir? Was ist uns wichtig? Mit wem fühlen wir uns verbunden? Sprache, Werte, Weltsicht und Kultur scheinen in einem engen wechselseitigen Verhältnis zu stehen. Wie aber sieht diese Beziehung konkret aus? Ist Sprache als ein begrenzendes und begrenztes »kulturelles Gefängnis« anzusehen? Fungiert sie als Teilmenge, als Linse, vielleicht als Spiegel von Kultur? Und welche Konsequenzen hat all dies für die Vermittlung von Sprachen?

Der vorliegende Artikel¹ beginnt mit einer Annäherung an die zentralen Konzepte *Kultur* und *Sprache*, nimmt die wechselseitige Bedingtheit von Sprache und Kultur unter Berücksichtigung historischer wie zeitgenössischer Diskurse genauer unter die Lupe und leitet daraus Überlegungen für Bildungskontexte ab.

¹ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

2 Sprache, Kultur, Bildungszusammenhänge

2.1 Begriffsklärungen

Will man sich zunächst dem komplexen Verhältnis von Sprache und Kultur nähern, erscheint eine Klärung beider Begriffe unabdingbar. Ideengeschichtlich lässt sich ein grundlegender Wandel von essentialistisch-normativen hin zu semiotisch-konstruktivistischen Kultur- und Sprachverständnissen beobachten.² Im begrenzten Rahmen des vorliegenden Beitrags kann hier lediglich ein fokussierter Einblick in die Begriffsdiskurse vermittelt werden.³

Der Begriff *Kultur* geht zurück auf das lateinische Nomen *cultura*, was so viel bedeutet wie »Bearbeitung, Pflege, Ackerbau«. Gemeint ist in Abgrenzung zur Natur also im weitesten Sinne alles Menschgemachte. Der Duden definiert *Kultur* u. a. als »Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen«⁴ und hebt damit eine gemeinschaftsstiftende, zugleich jedoch Abgrenzungspotential beinhaltende Komponente von Kultur hervor. Der zeitgenössische wissenschaftliche Diskurs rekurriert insbesondere auf semiotisch geprägte Kulturverständnisse, die Kultur mit Clifford Geertz verstehen als ein symbolgetragenes und kohärenzstiftendes »Bedeutungsgewebe«, »an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes towards life«⁵. In der Charakterisierung von Kulturen als »fluid, malleable, subjective constructs«⁶, also als „nicht fest umrissene, formbare, subjektive Konstrukte“, erfährt der semiotische Kulturbegriff eine konstruktivistische Erweiterung.

Entsprechende Parallelen finden sich in Definitionen des Sprachbegriffs. Erneut hebt der Duden raumzeitlich verortete kollektive Kompo-

² Vgl. Frank (2015, 493).

³ Weitere Facetten des Kultur- und Sprachbegriffs, die hier nur angerissen werden können oder unberücksichtigt bleiben müssen, finden sich in umfassenderen Ausführungen u. a. in Moebius & Quadflieg (2011); Salzmann (2007); Sharifian (2015a).

⁴ Dudenredaktion (o. J., »Kultur«).

⁵ Geertz (1973, 89).

⁶ Dervin & Liddicoat (2013, 8).

nennten hervor, wenn er Sprache beschreibt als »(historisch entstandenes und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient«⁷. In der Linguistik werden je nach Ausrichtung Teilaspekte dieser Definition in den Vordergrund gerückt: Während die Transformationsgrammatik beispielsweise mit einem stark regelbetonten Sprachbegriff operiert⁸, betrachten Semiotiker und Ethnolinguisten Sprache vorrangig als Zeichen- und Symbolsystem⁹. Die Angewandte Sprachwissenschaft betont die funktionalen Komponenten von Sprache als Medium zur »creation, communication and interpretation of meanings«¹⁰ und kommt damit einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff sehr nah. Jüngste soziolinguistische Ansätze schließlich konzipieren Sprache im Rahmen der Komplexitätstheorie als komplexes adaptives System (CAS)¹¹, aufgrund ständiger situativer Anpassungen notwendigerweise „variable, continually in flux, complex and endlessly emergent“¹².

2.2 Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur

Die Schnittmengen von Sprache und Kultur als jeweils menschen-spezifischen, bedeutungstragenden Zeichensystemen mit gruppenstiftendem Charakter sind also nicht zu übersehen. Sprache allein als Teilmenge von Kultur anzusehen, greift zu kurz: Vielmehr dient Sprache als Ausdruck und Vermittlerin von Kultur, kann Kultur aber auch schaffen, zur Deutung derselben herangezogen werden und zwischen Kulturen mit-teln. Dabei ist Sprache kulturgeprägt und kulturprägend gleichermaßen.

In der Folge der Bildung von Nationalstaaten war insbesondere das europäische Denken lange Zeit von separatistisch-deterministischen Vorstellungen über klar definierbare Sprach-Kultur-Einheiten geprägt. Erst seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts erfahren diese Ansätze zunehmend eine paradigmatische Erweiterung um Konzepte, die die Hybridität und Fluidität von Kultur und Sprache in den Vordergrund

⁷ Dudenredaktion (o. J., »Sprache«).

⁸ Vgl. Chomsky (1957, 11) sowie 2.2.3.

⁹ Vgl. Saussure (2001, 76ff) und Sapir (1921, 17) sowie 2.2.3.

¹⁰ Dervin & Liddicoat (2013, 11).

¹¹ Vgl. Larsen-Freeman (2018, 51) und 2.2.3.

¹² Seidlhofer (2018, 85).

rücken. Die folgenden Darstellungen zeichnen den diachronen Diskurs zum Verhältnis zwischen Kultur und Sprache der letzten 200 Jahre im Zeitraffer nach.

2.2.1 Sprach-Kultur-Einheiten

In der Folge der Aufklärung dominierte bis ins späte 18. Jahrhundert ein von bürgerlichen Werten geprägter normativer Kulturbegriff das europäische Denken. Ein plurales und dehierarchisches Differenzkonzept von in sich mehr oder weniger homogenen Kulturen, die eine enge Einheit mit jeweiligen Volkssprachen bildeten und als einende Elemente eine zentrale Rolle im Selbstverständnis von Nationen bildeten, formulierte erstmals Johann Gottfried Herder in seinem Kugelmodell¹³. Volksseele und Volkssprache eines klar umgrenzbaren Volkes schienen in der Romantik vollends miteinander zu verschmelzen.

Der Sprachforscher und Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt entwickelte im frühen 19. Jahrhundert diese Überlegungen zu Sprach-Kultur-Einheiten weiter und zeigte sich dabei auch an psychologischen Aspekten interessiert – ein Interesse, das viele Sprach-Kultur-Forschende des 20. Jahrhunderts teilen sollten. So vertrat Humboldt die Ansicht, dass eine bestimmte Sprache die Gedanken ihrer Sprecherinnen und Sprecher auf ganz eigene Art und Weise zu prägen vermöchte, da jeder Sprache zugleich eine bestimmte Weltsicht zu Eigen sei. »Die Sprache«, so Humboldt, »ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache, man kann sie beide nie identisch genug denken«¹⁴. Das zugrundeliegende Kulturverständnis ist auch hier ein essentialistisches und separatistisches, in welchem Sprache, Nation, Kultur und Weltsicht eine Einheit bilden. Das legt gleichzeitig den Umkehrschluss nahe, den der österreichisch-britische Philosoph Ludwig Wittgenstein vor einem Jahrhundert in die bekannt gewordene Aussage goss: »Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt«¹⁵ – ein pessimistisches Statement für Übersetzende und anderweitig sprachlich-kulturelle Grenzgänger und Mittler.

¹³ Vgl. Herder (1774, 56); zur kritischen Auseinandersetzung mit Herders Kugelmodell und dessen Rezeption bei Welsch vgl. Frey (2018, 159ff).

¹⁴ Humboldt (1836, 37).

¹⁵ Wittgenstein (1921, 246).

Wie Sprache und Geist ineinandergreifen und wie in der Überschreitung sprachlich-kultureller Bezugsrahmen auch Begrenztheiten deutlich werden, lässt sich im Bildungsdiskurs eindrucksvoll am Schulsystem und dessen Begrifflichkeiten veranschaulichen. Der folgende Auszug ist einem Gespräch entnommen, in dem eine 17-jährige deutsche Schülerin (HG) eines Gymnasiums auf Englisch als *Lingua Franca* versucht, einer gleichaltrigen tansanischen Schülerin (HT) das deutsche Schulsystem näherzubringen.

Textbeispiel 1: Konzepte und Begriffe am Beispiel des deutschen Schulsystems¹⁶

(Dialogpaar »Hatta« 3, 76–84)¹⁷

- 76 **HG:** okay. (1) in germany it's li:ke (.) it¹⁸ goes like until (1) ten or eleven? (1) and then: (.) already you reach er: yeah. (.) secondary school.
- 77 **HT:** °(yeah.)° (.)
- 78 **HG:** °so.° but (.) it's not that you (.) have to go to secondary school. (.) (xx) (that there're) two (.) other °(p-)° types of °schools.° (.) erm: (.) which are a bit easier? (.) the the (.) kind of (.) hardest one is <Llde>gymnasium?</Llde>
- 79 **HT:** °okay?°=
- 80 **HG:** =it's called like this. i do@n't° kn- really know. (.) it's kind of odd. (1) in the end it finished with college?
- 81 **HT:** oh.
- 82 **HG:** and an:d (1) the: second one i:s (.) <Llde>realschule?</Llde> it's (i) i don't know how °it (should be) translated but (it)° guess it's like (.) it's like high school?
- 83 **HT:** °o-kay?°

¹⁶ Erläuterung der Transkriptionssymbole im Anhang.

¹⁷ Die Daten wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes der Autorin zur transkulturellen Pragmatik im Englischen als *Lingua Franca* (ELF) generiert.

¹⁸ Gemeint ist die deutsche Grundschule.

- 84 **HG:** an:d then is one (.) level down which only has (.) ni:ne years of school? (.) °in: (common in common)° so you're finished when you're like fourteen or fifteen years old? (1) an::d (.) yeah. (.) our school is like the highest one? (.) an::d (.) °yeah. (.) that was it.° (.) do you have (.) these kind of steps as well? [...]

Interessant erscheint hier einerseits der Rückgriff auf die Erstsprache für Konzepte, die in der Zielkultur so nicht existieren (Z.78 *Gymnasium*, Z.82 *Realschule*). Andererseits kommt hier aber auch sehr deutlich eine bestimmte Weltsicht zum Ausdruck, nämlich die Vorstellung von Stufensystemen und Wertigkeiten im Bildungssystem (Z.84 *level down, the highest one, kind of steps*), die mit der eben nicht ausschließlich sprachlichen Mehrgliedrigkeit im Geist angelegt ist und auch durch neuere Begrifflichkeiten unserer Zeit – Mittelschule, RealschulePLUS und Co – nicht einfach verschwindet.

2.2.2 Die Sapir-Whorf-Hypothese

Anfang des 20. Jahrhunderts fand die Sprach-Kultur-Forschung mit dem deutsch-amerikanischen Anthropologen Franz Boas Eingang in den amerikanischen Forschungskontext. Boas überführte den separatistischen in einen vergleichenden Ansatz, indem er Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur am Beispiel indigener amerikanischer Sprachen erforschte und erstmalig bisherigen Konzepten von Rassismus und kultureller Evolution einen Kulturrelativismus entgegenstellte.¹⁹ Er betrachtete Sprachen als Spiegel und zugleich als Teilbereich bestimmter Kulturen, die Anthropologen wichtige Einsichten in die jeweiligen Kulturen vermittelten.²⁰ Ähnlich wie Humboldt vertrat auch Boas die Auffassung, dass unsere Denkmuster durch Sprachen strukturiert seien und Menschen ihre Umwelt auf der Grundlage ihrer Sprache klassifizierten.

¹⁹ Vgl. Boas (1949).

²⁰ Vgl. Sharifian (2015b, 474f).

Die lange Zeit vorherrschende Selbstverständlichkeit der 1:1-Zuordnung von Kulturen und Sprachen stellte erst der polnisch-amerikanische Anthropologe und Linguist Edward Sapir, selbst Schüler Franz Boas', Ende der 1930er Jahre in Frage und postulierte das Potenzial von Sprachen zur Ausbreitung über verschiedene Kulturreale. Zugleich griff Sapir Humboldts Überlegungen zur Prägekraft von Sprache auf Weltsicht auf und erweiterte diese um eine real-soziale Komponente:

»Human beings [...] are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. [...] The fact of the matter is that the ›real world‹ is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group ... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.«²¹

Sapirs Schüler Benjamin Whorf, ein Chemieingenieur, der Ethnolinguistik als Hobby betrieb und diese doch sehr nachhaltig beeinflusste, sah insbesondere in grammatikalischen Strukturen einer Sprache wie der Realisierung von Numerus oder Tempus einen Einfluss auf die Weltwahrnehmung ihrer Sprecherinnen und Sprecher. Whorf konzeptualisierte Sprache als »shaper of ideas«²², die das menschliche Denken auf je sprachspezifische Weise beeinflusse. Wird diese als Sapir-Whorf-Hypothese bekannte Annahme als sprachlicher Determinismus aufgefasst, so hat das weitreichende Konsequenzen in Bezug auf (Un-)Möglichkeiten der Mittlung zwischen Sprachen und Kulturen. Zdenek Salzmann erläutert dies wie folgt: »If the worldview and behavior of a people are significantly affected by the structure of the language they speak, and if languages differ in structure, then cross-cultural communication and understanding are likely to be noticeably impaired, if not impossible to achieve.«²³ In der schwachen Form der »sprachlichen Relativität«, nach der es zwar eine Korrelation, nicht aber einen zwingenden Determinismus zwischen Sprache und Weltsicht bzw. zwi-

²¹ Sapir (1929, 209f).

²² Whorf (1940, 231).

²³ Salzmann (2007, 55).

schen Sprache und Kultur²⁴ einer Gesellschaft gibt, bleibt die Sapir-Whorf-Hypothese aber bis heute weitgehend anerkannt.²⁵

Diese Überlegungen lassen sich anhand eines Beispiels aus der kontrastiven Linguistik verdeutlichen, in dem es um Zusammenhänge zwischen Sprachen und Gottesvorstellungen im Deutschen und im Swahili geht. In der deutschen Einheitsübersetzung der biblischen Schöpfungsgeschichte heißt es in Genesis 1,27:

»Gott erschuf den Menschen als **sein** Bild, als Bild Gottes erschuf **er** ihn. Männlich und weiblich erschuf er sie.«²⁶

Sprachlich gesehen wird durch das maskuline Pronomen *er* sowie den Possessivbegleiter *sein* hier ein Oxymoron kreiert: Beide Ausdrücke beziehen sich grammatikalisch auf das Subjekt *Gott*, das traditionell im Deutschen ein maskulines Geschlecht trägt, dessen Bild jedoch laut Text „[m]ännlich und weiblich“ gleichermaßen ist. Die gewählte sprachliche Zuordnung prägt und verschafft uns zugleich Einblicke in Denkmuster, die Gottesbilder mit Hilfe einer stark genusgeprägten Sprache fragwürdig einengen. Im Swahili andererseits, einer in Ostafrika weit verbreiteten Bantu-Sprache aus der Familie der Niger-Kongo-Sprachen, existiert eine Unterscheidung zwischen männlichem und weiblichem Genus nicht. Hier heißt es:

»**Mungu** akaumba mtu kwa mfano wake, kwa mfano wa **Mungu** alimwumba, mwanamume na mwanamke aliwaumba.«²⁷

Auf *Gott* Bezug genommen wird einerseits durch das Nomen *Mungu*, andererseits – geschlechtsneutral – durch das Präfix *a-* als eine menschbezogene Subjektkonkordanz an den Verben. Im Gegensatz zu den meisten indoeuropäischen Sprachen, zu denen das Deutsche zählt, klassifizieren Bantu-Sprachen Nomen nicht nach grammatischem Geschlecht, sondern operieren mit einem Nominalklassensystem, das Nomen mit Hilfe von Präfixen Klassen mit bestimmten Bedeutungsfeldern zuteilt. Das Nomen *Mungu* für *Gott* zählt zur »Pflanzen- oder Baumklasse«, was gerade in der Verbindung mit der menschbezogenen

²⁴ Salzmann (2007, 57) betrachtet Weltsicht als Teilaspekt der »mentalen Kultur« einer Gesellschaft.

²⁵ Vgl. z. B. Danesi & Rocci (2009, 140).

²⁶ Bibel Einheitsübersetzung (Genesis 1,27, eigene Hervorhebungen).

²⁷ SUV-Bibel (Mwanzo 1,27, eigene Hervorhebungen).

Verbalkonkordanz interessante Auswirkungen auf Gottesbilder haben dürfte.²⁸

2.2.3 Linguakulturen als adaptive Konstrukte

In den bislang skizzierten Ansätzen zur Erklärung des Zusammenspiels zwischen Sprache und Kultur stand zumeist die Frage im Zentrum, wie Sprache und Sprachen individuelles und kollektives Denken und Handeln prägen und erklären können. Selten jedoch wird die Frage umgekehrt gestellt: Wie können sprachliche Phänomene unter Berücksichtigung von kulturellen Konzepten und Phänomenen erforscht und erklärt werden?

In der strukturalistisch-formalistisch geprägten Linguistik des 20. Jahrhunderts blieb für diese Fragestellung lange Zeit wenig Raum. Anfang des 20. Jahrhunderts führte der Schweizer Linguist und Begründer der Semiotik Ferdinand de Saussure die Begriffstriade *langage*, *langue* und *parole* zur Unterscheidung zwischen Sprachfähigkeit als Teil der genetischen Ausstattung des Menschen (*langage*), konkreten, überindividuellen Sprachsystemen einzelner Sprachen (*langue*) und kontextabhängigem, individuellem Sprachgebrauch (*parole*) ein.²⁹ Die Hauptaufgabe der Linguistik sah Saussure im Studium der *langue*³⁰ und lenkte damit den Fokus auf Systemaspekte. Auf der Suche nach sprachlichen Universalien und genetischen Komponenten von Sprache prägte Noam Chomsky mit seiner Universalgrammatik ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Linguistik nachhaltig durch eine naturwissenschaftliche Herangehensweise. Seine kognitivistisch ausgerichtete generative Grammatik ist vorwiegend an Sprache (im Singular) als Teil der Natur des Menschen sowie an kontextunabhängigen inhärenten Sprachsystemen interessiert.³¹

Den Forschungsbereich rund um kontextgeprägten konkreten Sprachgebrauch als Teilbereich und Ausdruck erworbener und tradier-

²⁸ Bezeichnungen für Sprachen übrigens – wie *Kiswahili* oder *Kijerumani* – werden im Swahili durch ihr Präfix der *ki*-Klasse zugeordnet, der »Klasse der Werkzeuge und Gebrauchsgegenstände«. Im Sinne der Sapir-Whorf-Hypothese erlaubt diese Zuordnung einen interessanten Blick auf unseren Untersuchungsgegenstand: *Sprache*.

²⁹ Vgl. Saussure (2001).

³⁰ Vgl. Danesi & Rocci (2009, 35).

³¹ Vgl. Chomsky (1957).

ter Kultur überlässt die Systemlinguistik im 20. Jahrhundert lange Zeit der Ethnologie, die in den 1960er Jahren mit der Ausdifferenzierung der *Ethnoscience*s zu neuer Blüte gelangt. In ihren semiotisch geprägten Neudefinitionen des Kulturbegriffs greifen Ethnologen, Philosophen und Kulturwissenschaftler wie Clifford Geertz, Roland Barthes und Andreas Reckwitz ihrerseits auf die Zeichentheorie Saussures zurück und vollziehen so gleichermaßen einen »*linguistic turn*« innerhalb der Kulturwissenschaften. Ebenso wie Sprache im Speziellen verstehen sie kulturelle Phänomene im Allgemeinen als »Bedeutungsgewebe«³², die einer semiotischen Analyse zugänglich sind.³³ Insbesondere in lexikalischen und semantischen Analysen und Vergleichen von Sprachen sieht die Ethnologie einen Schlüssel zur Beschreibung und Deutung von Kulturen. Dabei kann Sprache als primäres bedeutungstragendes Zeichensystem Kultur niemals neutral mitteln, sondern konstruiert Kultur³⁴ fortwährend als Teil derselben neu.³⁵

Erst dieser durch die Anthropologie eingeläutete grundsätzliche Paradigmenwechsel von essentialistischen Auffassungen von Kultur und Sprache hin zu semiotischen, konstruktivistischen, fluiden und hybriden Modellen eröffnete auch der Linguistik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts einen neuen umfassenden Zugang zur Erforschung der Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur. Die noch recht junge anglo-amerikanische Strömung der *Cultural Linguistics* um Farzad Sharifian und Gary Palmer beispielsweise baut auf Konzepten der Kognitionswissenschaften auf und versucht auf diese Weise, das vielfach als zu abstrakt bemängelte Kulturkonzept für die Sprachwissenschaften zugänglicher zu machen.³⁶ Untersucht werden wechselseitige Einflüsse zwischen konkretisierbaren kulturellen Konzeptualisierungen (Schemata, Kategorien, Metaphern) einerseits und Systemaspekten von Sprache (z. B. Morpho-Syntax, Semantik, Pragmatik) andererseits. So sind beispielsweise kulturell geprägte Metaphern lexikalischen Analysen zu-

³² Geertz (2012, 9).

³³ Vgl. Barker (2012, 75): »Indeed, all cultural practices depend on meanings generated by signs. Consequently, culture is said to work ›like a language‹. This makes all cultural practices open to semiotic analysis«.

³⁴ Im Übrigen auch Wissen; vgl. Barker (2012, 75).

³⁵ Baker (2011, 198).

³⁶ Vgl. Palmer (1996), Sharifian (2017).

gänglich: Während die deutsche Metaphorik durch Aussagen wie »Mir ist das Herz in die Hose gerutscht«, »Mit blutet das Herz« oder »Dieser Gruß kommt von Herzen« das Herz als kulturell konstruierten Sitz von Emotionen enthüllt, zeigt Sharifian unter Bezugnahme auf verschiedene Studien, dass im Indonesischen der Leber oder im Tok Pisin³⁷ dem Bauch diese Funktion zukommt.³⁸ Sowohl Sprache als auch Kultur werden im Ansatz der *Cultural Linguistics* als komplexe adaptive Systeme (CAS) konzeptualisiert, also als fluide Konstrukte, die kontext- und situationsabhängig veränderbar sind.³⁹ Beide besitzen sowohl idiosynkratische als auch kollektive Komponenten.

Die neuere kulturwissenschaftliche Linguistik im deutschsprachigen Raum weist *Kommunikationskonzepten* einen zentralen Stellenwert zu. Unter Bezugnahme auf mittel- und osteuropäische sowie anglo-amerikanische Diskurse fokussiert Holger Kuße beispielsweise die Rolle der Kommunikation als Bindeglied zwischen Sprache und Kultur wie folgt:

»Sprache ist ein Mittel der Kommunikation, und Kultur basiert auf Kommunikation [...]. In der und durch die Kommunikation treten Sprache und Kultur in korrelative Beziehung zueinander. In der Sprachwissenschaft gilt es, diese Beziehung(en) aufzudecken und sprachsystemimmanente und sprachsystemexterne soziopragmatische, kulturelle, politische u. a. Faktoren in der Beschreibung eines konkreten sprachlichen Gegenstands aufeinander abzubilden.«⁴⁰

Dabei gilt das Forschungsinteresse der kulturwissenschaftlichen Linguistik Form und Inhalt gleichermaßen.

All diese Strömungen suchen Antworten auf die Frage nach Zusammenhängen und wechselseitigen Einflüssen zwischen Sprache und Kultur. Paul Friedrich, Michael Agar und Karen Risager heben mit ihren hybriden Konzepten der *linguaculture* bzw. *languaculture* die Dichotomie zwischen Sprache und Kultur schließlich gänzlich auf und verleihen damit der Überlegung Ausdruck, dass Sprache und Kultur nie getrennt voneinander gedacht werden können.⁴¹ Diese Konzepte unterscheiden sich jedoch grundsätzlich von den eingangs vorgestellten abgeschlossenen und monolithischen Sprach-Kultur-Einheiten in Herders Kugelmo-

³⁷ Kreolsprache in Papua-Neuguinea.

³⁸ Sharifian (2015b, 482).

³⁹ Vgl. Frank (2015, 496).

⁴⁰ Kuße (2011, 117).

⁴¹ Risager (2012, 105).

dell, in denen *eine* Sprache und *eine* Kultur die Identität *einer* Nation konstituieren: Aufgrund ihres hybriden Konstruktcharakters, ihrer inhärenten Fluidität und Adaptivität werden sie der Lebenswirklichkeit in einer globalisierten, von Migration und Digitalisierung geprägten Welt gerecht, in der Grenzen zunehmend verschwimmen.

2.3 Bedeutungen für Bildungskontexte⁴²

Diese Reflexionen führen in der Konsequenz zunächst zu der Feststellung, dass jede Form von Sprachunterricht kulturelle Bildung zwangsläufig einschließt. Zugleich ist sprachliche – und damit eben auch kulturelle – Bildung konstitutiv für jeglichen Fachunterricht, in dem Wissen mit Hilfe semiotischer Systeme vermittelt wird. Das Bewusstsein für diese untrennbaren Zusammenhänge zu schärfen, muss als zentrales Bildungsinteresse gelten.

Wie jedoch sind die genannten Überlegungen didaktisch weiter fruchtbar zu machen angesichts konkreter sprachlich-kultureller Herausforderungen der Gegenwart? Wie können Lehrkräfte in einer globalisierten, durch Pluralität und Hybridität charakterisierten Welt für einen angemessenen Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt sensibilisiert werden?⁴³ Und in einem weiteren Schritt: Wie kann Unterricht an Schulen für Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur sensibilisieren, ohne kulturalistisch einengend zu agieren?

In der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Universitäten muss es zum einen darum gehen, angehenden Lehrkräften sprachlich-kulturelles und sprachdidaktisches Wissen mit an die Hand zu geben. Darüber hinaus gilt es jedoch auch, ein kritisch-reflexives Bewusstsein zu schaffen für sprachlich-kulturelle Vielfalt,

⁴² Vgl. auch Bauer, Beuter, Lindner et al. (2018, 13ff).

⁴³ Bereits 1928 schließt der Romanist Gerhard Rohlfs (1928, 34) seine Rede mit dem Titel »Sprache und Kultur«, gehalten »anlässlich der 56. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner [sic]«, mit dem überraschend aktuell wirkenden Appell: »Wir müssen uns dessen bewußt sein, daß wir auf der Universität nicht nur Privatdozenten auszubilden haben, sondern daß wir Studenten auf die Anforderungen vorbereiten müssen, die Schule und Leben in Kürze an sie stellen werden. Daher sehe ich die höchste Aufgabe des Universitätsdozenten nicht darin, daß er vor seinen Schülern das ganze Material der Wissenschaft bis in alle Feinheiten ausbreitet, sondern daß er von der Wissenschaft die Brücke zum Leben schlägt und das gerade in unserem Berufe so notwendige Interesse für die Wissenschaft lebendig macht.«

Hybridität und Deutungspluralismus sowie für die eigene Rolle der Lehrkraft nicht nur als Sprach- sondern auch als Kulturvermittlerin oder -vermittler.⁴⁴

Dies kann insbesondere in inter- und transdisziplinären Lehr- und Forschungskontexten gelingen. Gerade auch (angehende) Lehrkräfte für (Fremd-)Sprachen können vom Mehrwert inter- und transdisziplinärer Konzepte profitieren. Um Sprachunterricht als Verstehensgespräch gestalten zu können,⁴⁵ müssen Lehrkräfte selbst zu vielfältigen Deutungsansätzen und Perspektivenänderungen befähigt werden und sich mit (trans-)kulturellen Eigen- und Fremdidentitäten auseinandersetzen.⁴⁶ Fachübergreifende Lehrveranstaltungen⁴⁷ und interdisziplinäre Forschungszusammenhänge können kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Verstehensprozesse anstoßen. Die Begegnung mit dem *Anderen* bietet Anlass für eine kritisch-konstruktive Reflexion des *Eigenen* und lässt die Grenzen zwischen diesen nur scheinbar dichotomen Konzepten verschwimmen.⁴⁸ Jedoch werden auch mögliche *Grenzen* des Fremdverstehens in diesem Prozess erlebbar. Kulturalistischer Einengung kann insbesondere durch die Auseinandersetzung mit linguakultureller Vielfalt entgegengewirkt werden. Integrative Ansätze wie bilingualer Sachfachunterricht oder Mehrsprachigkeitsansätze in einer fächerübergreifenden Sprachdidaktik stellen auf Schul- und Universitäts-ebene vielversprechende Konzepte dar.

Die oben dargestellten vielgestaltigen Verquickungen von Kultur und Sprache erlauben nun durchaus eine Perspektive auf Sprachunterricht als einen zentralen Baustein kultureller Bildung.⁴⁹ So leisten die sprachlichen Fächer in einem transdisziplinären Konzept kultureller Bildung grundlegende Beiträge zur Bewusstmachung der »Normalität des Fremden«⁵⁰, von denen (angehende) Lehrkräfte aller Fächer hinsichtlich eines sensiblen Umgangs mit sprachlich-kultureller Vielfalt und einer kritischen Reflexionsfähigkeit Nutzen ziehen können. Sprache rückt in

⁴⁴ Vgl. Göbel & Hesse (2008, 398).

⁴⁵ Vgl. Hunfeld (2004, 485).

⁴⁶ Vgl. Volkman (2010, 129ff und 171ff).

⁴⁷ Wie u. a. vorgeschlagen vom Deutschen Anglistenverband e. V./Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009, 4f).

⁴⁸ Vgl. Caspari, Grünewald, Hu et al. (2008, 14).

⁴⁹ Wenngleich kulturelle Bildung nicht immer explizit sprachbezogen erfolgen muss.

⁵⁰ Vgl. Hunfeld (1998).

den philologischen Fächern in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden und – was für große *Linguae Francae* wie das Englische ebenso wie für Deutsch als Zweitsprache gilt – in ihrer kulturmittelnden Funktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

In Verkehrssprachen zeigt sich die hybride und fluide Natur von Linguakulturen par excellence. Sprecherinnen und Sprecher von *Linguae Francae* rekurrieren in vielfältigen Praktiken des *Translanguaging*⁵¹ wie *Codeswitching* oder hybriden Wortbildungsprozessen auf verschiedene linguakulturelle Bezugssysteme, die als Ressourcen zum Erreichen kommunikativer Ziele eingesetzt werden.⁵² In der Erforschung, curricularen Einbindung und reflektierten Anwendung von *Linguae Francae* im Unterricht liegt derzeit jedoch ein noch kaum gehobenes Potenzial. Gerade in der Auseinandersetzung mit global oder lokal bedeutenden Verkehrssprachen, wie z. B. Deutsch, Englisch oder Französisch als *Linguae Francae* gehen sprachliche und kulturelle Bildung sehr zeitgemäß Hand in Hand. Auch ihr inklusives Potential kann eine entsprechend ausgerichtete Fremdsprachendidaktik durch Einbezug und Wertschätzung multipler linguakultureller Bezüge entfalten.

Im Hinblick auf methodische Überlegungen erscheint von zentraler Bedeutung, dass nicht nur Sprache und Kultur, sondern auch Lehr-Lern-Prozesse heute überwiegend in einem konstruktivistischen Paradigma konzeptualisiert werden.⁵³ Sprachlich-kulturelle Wissenskonstruktion erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit reichhaltigen authentischen Materialien, die insbesondere über digitale Medien inzwischen leicht zugänglich sind. Der Lehrkraft kommt dabei primär die Rolle des *facilitators* zu. Projektarbeit und *task based language learning* (TBLL) erscheinen methodisch besonders geeignet, Lernenden eine aktive multiperspektivische Auseinandersetzung mit linguakulturellen Wirklichkeiten zu ermöglichen.⁵⁴

⁵¹ Rückgriff von Sprecherinnen und Sprechern auf verschiedene linguakulturelle Bezugssysteme zum Erreichen kommunikativer Ziele (vgl. Williams (2002, 40f); García (2009); García & Li (2014)).

⁵² Formen und Funktionen des *Translanguaging* in Englisch als *Lingua Franca* (ELF) analysiert die Autorin ausführlich in ihrer Dissertation über *Transcultural pragmatics in adolescent ELF: Negotiating meaning, rapport an identity* (i. V.).

⁵³ Vgl. Volkmann (2010, 206).

⁵⁴ Vgl. Volkmann (2010, 208ff).

3 Fazit

Sprachliche Bildung ermöglicht Lernenden wie Lehrenden gleichermaßen neue Weltansichten. Eine normativ-kulturalistische Einengung im Rahmen sprachlicher Bildungsangebote wird dabei der Vielfalt der gezeigten Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur nicht gerecht. Folgende Aspekte erscheinen auf der Grundlage der vorliegenden Ausführungen in der Konzeption sprachlich-kultureller Bildung besonders bedenkenswert:

- Sprachliche Bildung kann nie losgelöst von Kultur gedacht werden. Dabei ist Sprache in ihrer kulturschaffenden, kulturtragenden, kulturmittelnden und kulturdeutenden Funktion zu reflektieren.
- Durch Sprache ausgedrückte Grundannahmen und Vorstellungen bleiben häufig implizit, haben jedoch Auswirkungen auf wahrnehmbares Verhalten und Bewertungen desselben. Implizite kulturelle Komponenten von Sprache transparent zu machen, sowie die Förderung von metalinguistischem und meta-kulturellem Bewusstsein werden daher als wichtige Aufgaben sprachlicher Bildung angesehen.
- Sprachen und Kulturen können nicht 1:1 einander zugeordnet werden. Mehrsprachigkeit und Transkulturalität sind gesellschaftliche Normalitäten. Deren Anerkennung und Wertschätzung stehen gerade im europäischen Diskurs oft noch aus.
- Sprachliche und kulturelle Identitäten sind veränderliche Konstrukte und weisen sowohl idiosynkratische als auch kollektive Komponenten auf, die in der Deutung von Sprachhandeln zu berücksichtigen sind.
- Transkulturelle Sprachformen wie *Linguae Francae* bieten ein vielversprechendes Potenzial zur Offenlegung sprachlich-kultureller Muster und Verflechtungen und sollten daher als Forschungs- und Lehrinhalte umfassender genutzt werden.
- Auf Systemebene können an Schulen und Universitäten fächerübergreifende und integrative sprachdidaktische Konzepte über Sprachgrenzen hinweg wichtige Beiträge zur Überwindung kulturalistischer Denkmuster leisten.

- Im Hinblick auf methodische Überlegungen gilt es insbesondere, den Konstruktcharakter von Sprache, Kultur und Bildung angemessen zu berücksichtigen. Dies erfordert Angebote einer aktiven, multiperspektivischen Auseinandersetzung mit authentischem Material, wie sie vornehmlich auch unter Einsatz digitaler Medien gelingen kann.

Um Lehrende und Lernende für die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur sowie aufgezeigte Konsequenzen zu sensibilisieren, sind Angebote zur Bewusstmachung und Reflexion sowie zur Codierung und Decodierung sprachlich-kultureller Phänomene unterschiedlichster Art an Schule und Universität erforderlich. Sammelbände wie der hier vorliegende können entsprechende Chancen, Herausforderungen und Konzepte von einer Meta-Ebene beleuchten und in ihrer Multiperspektivität zugleich einen aktiven Beitrag zu sprachlich-kultureller Bildung leisten.

Verwendete Transkriptionssymbole

- (.) Mikropause
- (1) Pause (Länge in Sekunden)
- ? steigende Intonation
- . fallende Intonation
- : Lautverlängerung
- Abbruch
- leise gesprochen
- (x) unverständliche Passage
- <L1de> Rückgriff auf Erstsprache (hier: deutsch)

Literatur

- Baker, Will (2011): Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. In: *Language and intercultural communication*, 11 (3), 197–214.
- Barker, Chris (2012): *Cultural studies: Theory and practice*. 4. Aufl. Los Angeles: SAGE.

- Bauer, Benjamin; Beuter, Katharina; Lindner, Konstantin; Hlukhovych, Adriana; Vogt, Sabine (2018): Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In: Kultur und kulturelle Bildung, hg. v. Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, 13–36. Bamberg: Bamberg University Press.
- Bibel: Einheitsübersetzung. Verfügbar unter <https://www.bibleserver.com/text/EU/1.Mose1%2C27> [03.06.2019].
- Bibel: Swahili Revised Union Version (SUV). Verfügbar unter <https://www.bible.com/de/bible/1818/GEN.1.SUV> [19.07.2018].
- Boas, Franz (1949): Race, language and culture. New York: Macmillan.
- Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Hellmut J. und Zydati, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen. Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Verfügbar unter www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf [20.02.2017].
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic structures. Den Haag: Mouton.
- Danesi, Marcel; Rocci, Andrea (2009). Global linguistics. An introduction [Mouton textbook 7]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony (2013): Linguistics for intercultural education. Amsterdam: Benjamins.
- Deutscher Anglistenverband e. V. & Deutsche Gesellschaft für Amerikastudien e. V. (2009): Positionspapier: Inhaltliche Anforderungen für Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Studienfach Englisch. Verfügbar unter www.anglistenverband.de/wp-content/uploads/LA-Englisch_Positionspapier.pdf [20.02.2017].
- Dudenredaktion (o. J.): »Kultur« auf Duden online. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/851965/revisions/1678130/view> [18.07.2018]
- Dudenredaktion (o. J.): »Sprache« auf Duden online. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/661099/revisions/1674185/view> [18.07.2018]
- Frank, Roslyn M. (2015): A future agenda for research on language and culture. In: The Routledge handbook of language and culture, hg. v. Farzad Sharifian, 493–512. London: Routledge.
- Frey, Sandra (2018): Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung aus Sicht der Philosophie(-didaktik). In: Kultur und kulturelle Bildung, hg. v. Adrianna Hlukhovych, Benjamin Bauer, Katharina Beuter, Konstantin Lindner und Sabine Vogt, 159–184. Bamberg: Bamberg University Press.
- García, Ofelia. (2009): Bilingual education in the 21st century. A global perspective. Malden/MA, Oxford: Wiley Blackwell.

- García, Ofelia; Li, Wei (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke/Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Geertz, Clifford (1973): *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (2012): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göbel, Kerstin; Hesse, Hermann-Günter (2008): *Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht*. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, hg. v. Eckhard Klie-me, 398–410. Weinheim: Beltz.
- Herder, Johann Gottfried von (1774): *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Riga. Verfügbar unter www.deutsches_textarchiv.de/herder_philosophie_1774/60, [18.07.2018].
- Humboldt, Wilhelm Freiherr von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Dümmler.
- Hunfeld, Hans (1998): *Die Normalität des Fremden: 24 Briefe an eine Fremdsprachenlehrerin*. Waldsteinberg: Popp.
- Hunfeld, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls*. Meran/Klagenfurt: Alpha Beta.
- Kuße, Holger (2011): *Kulturwissenschaftliche Linguistik*. In: *Interkulturelle Linguistik im Aufbruch: Das Verhältnis von Theorie, Empirie und Methode (Beiträge zur interkulturellen Germanistik 3)*, hg. v. Csaba Földes, 117–136. Tübingen: Narr.
- Larsen-Freeman, Diane (2018): *Complexity and ELF*. In: *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 51–60. London: Routledge.
- Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (Hrsg.) (2011): *Kultur: Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palmer, Gary (1996): *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press.
- Risager, Karen (2012): *Linguaculture and transnationality: The cultural dimensions of language*. In: *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, hg. v. Jane Jackson, 101–115. London: Routledge.
- Rohlf, Gerhard (1928): *Sprache und Kultur*. Braunschweig, Berlin, Hamburg: Westermann.
- Salzmann, Zdenek (2007): *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. 4. Aufl. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Sapir, Edward (1921): *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace and Company.

- Sapir, Edward (1929): The Status of Linguistics as a Science. In: *Language*, 5 (4), S. 207–214. Charlesvillage/Baltimore: Johns Hopkins.
- Saussure, Ferdinand de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Aufl., hg. von Charles Bally. Berlin (u. a.): De Gruyter.
- Seidlhofer, Barbara (2018): Standard English and the dynamics of ELF variation. In: *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 85–100. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2015a): *The Routledge handbook of language and culture*. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2015b): Cultural linguistics. In: *The Routledge handbook of language and culture*, hg. v. Farzad Sharifian, 473–492. London: Routledge.
- Sharifian, Farzad (2017): *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Volkman, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.
- Whorf, Benjamin Lee (1940): Science and linguistics. In: *Technology Review*, 42, 229-231, 247-248. Cambridge, MA: MIT.
- Williams, Cen (2002): *A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. Verfügbar unter http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Language_Gained%20.pdf [10.01.2019].
- Wittgenstein, Ludwig (1921): *Tractatus logico-philosophicus*. Logisch-philosophische Abhandlung. In: *Annalen der Naturphilosophie*, 14, 185–266. Leipzig: Unesma.