

- Hu, A. (1999), „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 277–203.
- Huntington, S. P. (1996), *The Clash of Civilizations*, New York.
- Kramersch, C. (2000), „Social discursive constructions of self in L2 learning“, in: Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, 133–153.
- Kramersch, C. (2001), „Intercultural Communication“, in: Carter, R./Nunan, D. (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, 201–206.
- Lauerbach, G. (1987), „Sprache, Identität, Persönlichkeit – Interkulturelle Kommunikation als Krise?“, in: Lörscher, W./Schulze, R. (Hgg.), *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. To honour Werner Hülsen on the occasion of his 60th birthday, Tübingen, 1040–1060.
- Lützel, P. M. (1993), „Europäische Identität in der Postmoderne. Vom Nationalismus zur Multikulturalität“, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 100–115.
- Müller-Hartmann, A./Schocker-von Dittfurth, M. (Hgg.) (2001), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*, Tübingen.
- Nelde, P. (1997), „Einleitung“, *Sociolinguistica* 11, 7–9.
- Norton, B. (2000), *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*, London.
- Pavlenko, A./Lantolf, J. P. (2000), „Second language learning as participation and the (re)construction of selves“, in: Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, 155–177.
- Rumpf, H. (1976), *Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen*, München.
- Schätz, M. (1983), „Fremdsprachenunterricht als Identitätsstütze“, in: Solmecke, G. (Hg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn, 240–270.
- Schüle, K. (1994), „Interkulturelle Kommunikation in der neuen deutschen Europa-Ordnung“, *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2, 77–81.
- Schwerdtfeger, I. C. (2000), „Leiblichkeit und Grammatik“, in: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hgg.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum, 281–304.
- Singleton, D. (1992), „National identity and international needs: the case of language teaching in Ireland“, in: Gnutzmann, C./Königs, F. G./Pfeiffer, W. (Hgg.), *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich – Perspektive 2000*, Frankfurt/Main, 77–89.
- Taylor, C. (1994), *Multiculturalism*, Princeton, NJ.
- Turkle, S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York.
- Vollmer, H. J. (2001), „Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca?“, in: Abendroth-Timmer, D./Bach, G. (Hgg.), *Mehrsprachiges Europa*, Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag, Tübingen, 91–109.
- Vygotsky, L. S. (1989), „Concrete human psychology“, *Soviet Psychology* 2, 53–77.

Adelheid Hu

Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz

„Also wenn ich Portugiesisch spreche, ändert mein Verhalten sich total, weil, ich nehme dann genau den Lebensstil, die Lebensart, und auch die Gestik und die Mimik, die man in Brasilien hat, die geb' ich auch wieder. Wenn ich unter Brasilianern bin, dann ändert mein Verhalten sich. Ich fühle mich dann nicht als Deutscher, ich mein, ich bin ja Deutscher, in Brasilien geboren, aber ich fühle mich dann eher als Brasilianer, und dann auch als Ausländer. (lacht) [...] Freudiger, das ganze ist freudiger. Also ich würd' sagen, also ich will nicht die deutsche Sprache beurteilen, aber ich würd' sagen, dass die deutsche Sprache durch den Reichtum an Vokabeln, das muss ich jetzt sagen, es ist eine Sprache, die sehr angehoben ist, aber meiner Meinung nach ein bisschen kalt. Und wenn man in Brasilien Portugiesisch spricht, also ich spreche eher so ein Portugiesisch so, also home-made, also zu Hause gemacht, weil, ich bin lange nicht mehr in der Schule, also wo man Portugiesisch spricht, also dann ich spreche genauso wie die Leute, und das ist nicht so vokalreich, man hat andere Weise, sich auszudrücken, mit Metaphern zum Beispiel, mit Bildern. Ja, und die Mentalität ist auch ganz anders, deswegen bringt eine Sprache auch einen Lebensstil. [...] Also bei mir ist es so, ich bin irgendwie sehr multikulti. Man muss ja auch sehen, ich hab hier Familie und in Brasilien Familie, und da sind ganz krasse Kontraste, zum Beispiel in Brasilien ist der größte Teil meiner Familie schwarz, und hier in Deutschland sind die sozusagen alle weiß. Und meine Umgebung, also ich hab viele Freunde, und daher kommt es, dass ich auch oft Englisch spreche, die kommen nämlich wieder aus ganz anderen Ländern, ja, und hier in der Stadt, ich muss auch sagen, hier ist schon ein hoher Ausländeranteil, ja, und ich bin zum Beispiel mit Leuten befreundet, die aus afrikanischen Ländern kommen, die selbst Portugiesisch reden, oder auch wiederum mit Deutschen oder auch andere Ausländer, Pakistaner oder so, und deswegen bezeichne ich meinen Lebensstil schon als multikulturell, ich bin nicht nur einseitig, auch von anderen Seiten beeinflusst.“

Wie würdest du dich also so in zwei, drei Sätzen charakterisieren?

Also ich würde einfach drei Adjektive bringen: offen, spontan und nachdenklich.

Was meinst du mit offen?

Also ich bin eine sehr tolerante Person, ich hab wenig gegen andere Leute, sehr wenig, wirklich. Das kommt auch daher, weil ich schon viel von der Welt gesehen habe. Es fällt mir auch nicht schwer, neue Kontakte zu haben. Ich bin ziemlich kontaktfreudig.“

(Auszug aus einem transkribierten Gespräch mit dem siebzehnjährigen Marc, der in Brasilien aufgewachsen ist und seit vier Jahren ein deutsches Gymnasium besucht)

1. Einleitung

Die Frage der Identität im Zusammenhang mit Sprache und Sprachlichkeit ist angesichts von Postkolonialismus, wachsender Migration und Globalisierung für immer mehr Menschen von zentraler existentieller Bedeutung. Viele unterschiedliche Befindlichkeiten und Konstellationen können dabei jeweils eine Rolle spielen: Unkenntnis der Majoritätssprache und damit verbunden das Gefühl von Fremdheit und Orientierungslosigkeit zu Beginn eines Aufenthaltes in einem anderssprachigen Land; das Lernen der neuen Umgebungssprache in Institutionen (Förderklassen, Sprachkurse für Ausländer etc.) und die Erfahrung mit deren jeweiligen oft ungewohnten Lern- und Lehrkonzeptionen; die Einsicht, dass die eigene Erstsprache in der neuen Umgebung möglicherweise kaum bekannt und/oder einen

niedrigen bzw. höheren Status hat; das bleibende Gefühl (auch bei fortgeschrittener „Beherrschung“ der Majoritätssprache), aufgrund z.B. eines spezifischen Akzents oder eines nicht ganz so mühelosen Verständnisses etwa dialektaler Rede von Einheimischen, auch nach längerem Aufenthalt bis zu einem gewissen Grade fremd zu bleiben; vielleicht die schleichende Erkenntnis, sich von der eigenen Herkunftssprache zu distanzieren und sich mehr und mehr mit der neuen Umgebungssprache zu identifizieren; aber auch, durch das Erwerben und Lernen einer neuen Sprache, bislang nicht in Frage gestellte Sichtweisen aufzubrechen und damit neue Dimensionen für das eigene Selbst hinzuzugewinnen.

Diese subjektiven Erfahrungen unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit sind dabei untrennbar mit der Ebene der Normen, Werte, Normalitätsvorstellungen, des Verhaltens, der Mimik und Gestik, ästhetischer und ethischer Vorstellungen sowie jeweils spezifischer Ausprägungen von kulturellem Gedächtnis und als wichtiger oder unwichtiger erachteten Wissensformationen verbunden. Für zwei- und mehrsprachige Menschen kommt dies einem ständigen Prozess der Verortung gleich: Für selbstverständlich gehaltene Normen, Verhaltensweisen etc. werden möglicherweise in Frage gestellt und relativiert. Akte des Abwägens, Vergleichens, Verwerfens, Tolerierens, des Erstaunens und der Neuentdeckung sind an der Tagesordnung; zwischen Assimilation und Akkomodation wird das Selbst immer wieder neu positioniert.

All diese Prozesse können dabei eher als positiv oder negativ, bereichernd oder belastend, als konfliktgeladen oder selbstverständlich erlebt werden. Vor allem können Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als Sonderfall in einer tendenziell monolingualen Gesellschaft mit einem entsprechenden Habitus erfahren werden, wie aber auch als Normalität: nämlich dann, wenn z.B. eine Gesellschaft historisch gewachsen mehrsprachig ist, oder aber, wenn sie in großen Teilen mehrsprachige Menschen in sich aufgenommen und dementsprechend einen multilingualen Habitus entwickelt hat.

Für Bildungsinstitutionen wie Kindergärten, Schulen und Universitäten sind Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität und ihre Bedeutung für die Lernenden und Lehrenden von ganz besonders zentralem Interesse. Lernmotivation, Lern-, Verstehens- und Interpretationsprozesse, allgemein gesagt das Selbstbewusstsein der Lernenden sind nicht vom Phänomen der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität abkoppelbar. Lernerorientierung als pädagogisches Grundprinzip – will sie glaubwürdig sein – muss die oben skizzierten Aspekte von Sprachlichkeit und Identität ernst nehmen. Inwieweit dies geschieht oder nicht geschieht, beeinflusst wiederum die sprachlich-kulturelle, aber auch soziale Identität der Lernenden: Ob sie ihre Mehrsprachigkeit als erhaltenswertes Gut betrachten, ob sie sie bewusst für Lernprozesse einsetzen oder versuchen auszublenden, oder aber auch, ob sie zu „verschämt Mehrsprachigen“ (Dietrich 1992: 63) werden, die ihre Erstsprachen und kulturellen Erfahrungen zu verdrängen suchen, hängt in besonderer Weise davon ab, welche Einstellungen Institutionen bzw. deren Lehrende gegenüber der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ihrer Lernenden haben, und zwar nicht nur auf der allgemeinen Ebene schulsprachenpolitischer Rhetorik, sondern implementiert in Fachdidaktiken und fachspezifischen Methoden.

Von Einfluss und Bedeutung für diese Einstellungslage sind nicht zuletzt die wissenschaftlichen Diskurse, Konzeptbildungen sowie die analytischen und empirischen Forschungen, die die Theoriebildung vorantreiben und die sprachpolitischen wie auch didaktischen Positionen wiederum prägen. Ich möchte deshalb im Folgenden einige Ausschnitte aus dem theoretischen Teil einer umfangreicheren Studie vorstellen, die kurz vor dem Abschluss steht. Es handelt sich um eine ethnographische Fallstudie zum Thema *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* (Hu, in Vorbereitung). Hier nur einige wenige Worte zur Charakterisierung des gesamten Projekts: Ein wichtiges Ziel besteht darin, auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen und vor allem narrativ-fokussierten Gesprächen differenzierte Einsichten in die Deutungsmuster

von Lernenden und Lehrenden über Fragen der lebensweltlichen und schulischen Mehrsprachigkeit und -kulturalität zu gewinnen. Vor allem sollen die Möglichkeiten ausgelotet werden, wie die vorhandene Mehrsprachigkeit sowie die unterschiedlichen kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler als Potential für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden können. Gerade der Fremdsprachenunterricht mit seiner ausgeprägt dichotomen Tradition, eine *Zielsprache* auf der Basis einer *Ausgangssprache* zu vermitteln, hat lange Zeit die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Lernenden und ihre Bedeutung für das Lernen weiterer Sprachen außer Acht gelassen.

In diesem Beitrag sollen jedoch nicht diese empirischen Fragestellungen fokussiert werden, sondern die theoretischen Diskurse und Forschungsansätze, die zur Zeit zu der Thematik *Mehrsprachigkeit*, *Kulturalität* und *Identität* geführt bzw. betrieben werden. Interessiert hat mich insbesondere die gegenseitige Beeinflussung von nicht explizit didaktisch orientierter Theoriebildung (z.B. Positionen der Sprachtheorie, der post-kolonialistischen Literatur- und Migrationstheorie, der Kulturtheorie, der *Cultural Studies*, der Interkulturellen Philosophie, der Identitätstheorie) und andererseits anwendungs- und unterrichtspraxisbezogener didaktisch-pädagogischer Forschung (z.B. Positionen der Sprachlehr-/lernforschung und Zweitsprachenerwerbtheorie, der erziehungswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Ansätze zu Interkulturellem Lernen und Interkultureller Kommunikation).

Ich werde im Folgenden zunächst ausschnitthaft einige Tendenzen innerhalb der neueren Identitätstheorien vorstellen. Kennzeichnend ist hier die unabdingbare Verknüpfung von Identität mit Sprache sowie – im Kontext der Migration – die Hybridität von Identitäten. Es folgen Beobachtungen und Überlegungen zu aktuellen Diskursen über Kultur und kulturelle Komplexität. Hier steht – parallel zum Identitätsdiskurs – die Verknüpfung von Kultur mit Sprache und mit den Sprechenden und Deutenden Personen im Vordergrund. Die Idee der Hybridität von Kulturen und das Bemühen um eine innovative Begriffsbildung sind von zentraler Bedeutung. Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Identitätskonzeptionen in der subjektiven Perspektive mehrsprachiger Menschen selbst ist das Thema des anschließenden Abschnitts. Den Abschluss bilden schließlich innovative didaktisch orientierte Positionen innerhalb der Sprachlehr-/lernforschung und der Erziehungswissenschaft, die ein neues Sprachkonzept fordern, das Mehrsprachigkeit, Kulturalität und Identität mit einschließt. Aufgrund der Beschäftigung mit den verschiedenen Forschungsbereichen wird sich zeigen: In den Diskursen über Identität, über Kultur(en) sowie über Mehrsprachigkeit sind nicht nur deutliche Parallelen erkennbar, sondern auch Tendenzen der Konvergenz: Sprach(en), Kultur(en) und Identität(en) werden zusehends als unabdingbar miteinander verknüpft dargestellt.

2. Dekonstruktionen essentialistischer Subjekt- und Identitätskonzeptionen: Zur Konstitution von Identität durch Sprache

Ich kann die komplexen philosophischen Theorien zu diesem Aspekt hier nur sehr kurz skizzieren. Ich möchte sie andeutungsweise vorstellen, da gerade diese in der Philosophie entstandenen Positionen von großem Einfluss auf alle anderen Humanwissenschaften und ihr Subjekt- bzw. Identitätsverständnis¹ waren.

¹ Die Begriffe *Subjekt*, *Identität*, *Selbst*, *Selbstkonzept*, *Ich*, *Individualität* wie auch *Persönlichkeit* liegen semantisch dicht beieinander. Sie sind jedoch in den meisten Fällen in spezifischen Forschungsdiskursen angesiedelt und gewinnen dadurch die jeweils besonderen Konnotationen. So ist *Subjekt* ein in erster Linie in der Philosophie verankerter Begriff (vgl. Nünning 2001: 613). Zur Debatte steht in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage nach der rationalen Autonomie bzw. dagegen dem Unterworfensein des Subjekts in ein Netz imaginärer Beziehungen, vor allem der Sprache. Zum Versuch einer Abgrenzung

Seit der nach-idealistischen Philosophie des 19. Jahrhunderts und dem Beginn der Psychoanalyse setzt eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des rational-autonomen Subjekts ein (vgl. Nünning 2001: 613). Insbesondere poststrukturalistisch orientierte Philosophen wie Jacques Lacan, Michel Foucault, Jean-Francois Lyotard und Jacques Derrida dekonstruierten die Vorstellung eines substantiell essenziellen und selbstbestimmten Subjekts.

Bei Jacques Lacan wird die traditionelle Subjektvorstellung aus psychoanalytischer Perspektive in ein neues Licht gerückt. Die Rolle der Sprache für die Subjektgenese wird hier zentral:

In der Lacanschen Entwicklungsgeschichte des Kleinkinds identifiziert sich das Kind noch vor dem Spracherwerb über sein Spiegelbild mit einem imaginären ganzheitlichen und autonomen Ich (Spiegelstadium). Mit dem Spracherwerb erweist sich dieses Ich jedoch noch deutlicher als unerreichbar. Um ein soziales Subjekt werden zu können, muss der Einzelne in die von der Sprache verkörperte symbolische Ordnung eintreten, die seiner Existenz vorgängig ist und ihm nur dann die Möglichkeit bietet, sich auszudrücken und eine symbolische Identität anzunehmen, wenn er eine Reihe von vorgegebenen Positionen als seine eigenen (v)erkennt. Darüber hinaus bedeutet der Eintritt in die Sprache eine Subjektsplaltung. Das Ich, das spricht (sujet d'énonciation), ist ein anderes, als das Ich, das im Diskurs repräsentiert wird (sujet d'énoncé). (Nünning 2001: 613)

Identität erscheint hier als der Ordnung des Imaginären zugehörig und stellt letztendlich immer ein Trugbild dar. Bei Lacan zeigt sich,

[...] dass jede Selbstbestimmung sich als Fremdbestimmung ereignet, wobei sich das Selbst aus einer Spaltung von Eigenem und Fremdem herauswindet, diese Spaltung aber niemals überwindet. Man kann präzisierend sagen, dass das Selbst jeweils als spezifische Modifikation dieser Spaltung auftritt. (Meyer-Drawe 1990: 123, hier zitiert nach Heinrichs 2001: 68)

Bei Michel Foucault handelt es sich weniger um eine psychoanalytische, sondern um eine historisch begründete Kritik klassischer Subjektvorstellungen. Foucault geht von einem Subjektbegriff aus, der das Moment der Unterwerfung (lat.: subicere = unterwerfen) ins Zentrum rückt und zwar der Unterwerfung der sprechenden Subjekte unter die Diskurse und der Unterwerfung der Diskurse unter die Gruppe der sprechenden Individuen:

Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen

zwischen *Individualität*, *Autonomie* und *Subjekt* vgl. die Ausführungen von Tugendhat in Straub 1991: 52ff. wie auch Heinrichs 2001: 24f. Die Vorstellung des einzigartigen Individuums, das autonom entscheidet, handelt und seine Identität als selbst gewollte und selbst auszuhaltende begreift, ist insbesondere eine Vorstellung der in den 80er Jahren viel diskutierten *Individualisierungsthese* (vgl. Beck 1986, Beck/Beck-Gemshelm 1993), die die moderne Gesellschaft als eine Gesellschaft von Individuen versteht. Der Begriff *Selbst* scheint sich vor allem durch Übersetzungen aus dem Englischen, wo häufig der Begriff *Self* auftaucht, im Deutschen eingebürgert zu haben (vgl. Drewes 1993: 5). Wie verschwommen die Begriffslage hier ist, zeigt z.B. die Übersetzung von G. H. Meads *Mind, Self and Society* in *Geist, Identität und Gesellschaft*. Der Begriff *Ich* steht vor allem durch die klassische Freudsche Unterscheidung zwischen Ich, Es und Über-Ich in der wissenschaftlichen Tradition der Psychoanalyse (vgl. Drewes 1993: 2). Der psychologische Begriff *Selbstkonzept* ist vor allem forschungsmethodisch in einem anderen Diskurszusammenhang angesiedelt, der fragebogenbezogenen Operationalisierung. So rechnet Straub die Selbstkonzeptforschung nur mit gravierenden Einschränkungen zur Identitätsforschung. Zum Konzept *Persönlichkeit* vgl. Lauerbach 1987: 1044.

unterwirft oder zu jemandes Subjekt macht. (Foucault 1994: 246, hier zit. nach Koller 2001: 39f.)

Gegen die Idee der Voraussetzungslosigkeit von Sprache und sprachlich handelndem Subjekt stellt Foucault die Bedingungen für die Legalisierung von Diskursen ins Zentrum.

Ihm geht es um die Ermittlung jenes Vorgangs, in dem eine gegebene Vorstellung Gestalt gewinnt, also „um jene Regeln des Zwangs und der Disziplinierung, der Grenzziehung und des Verbots, der Verknappung und der Zuteilung, die einen Aussagebereich ordnen und durchdringen“ (vgl. Konersmann 1991: 79). Foucault hat in seinen historischen Studien zu Institutionen wie Psychiatrie und Gefängnis detailliert nachgezeichnet, wie dort durch Disziplintechniken *Subjekte* im oben genannten Sinne hervorgebracht wurden, bzw. vor allem auch, wie ein Mensch sich selber in ein Subjekt verwandelt, indem in seinem Inneren Kontrollinstanzen entstehen, die ihn zum Untertan seiner selbst werden lassen (vgl. z.B. Foucault 1979; zur Dekonstruktion des Subjektbegriffs bei Lyotard vgl. Koller 2001: 41ff.; zu Identität und Dekonstruktion bei Jacques Derrida vgl. Zirfas 2001).

Auch in explizit *narrativen* Konzeptionen von Identität werden *Selbst* und *Sprache* als sich einander bedingend ansehen (vgl. z.B. Bruner 1990, Kerby 1991, MacIntyre 1995, Ricoeur 1985). Während traditionellerweise das essentielle Selbst der Sprache übergeordnet wurde, wird hier das *Selbst* als durch Sprache konstituiert verstanden:

Our own existence cannot be separated from the account we can give of ourselves. It is in telling our own stories that we give ourselves an identity. We recognize ourselves in the stories that we tell about ourselves. It makes very little difference whether these stories are true or false, fiction as well as verifiable history provides us with an identity. (Ricoeur 1985: 214; vgl. auch Kerby 1991: 113)

Die eigene Identität wird in dieser Sichtweise durch Geschichten konstituiert:

On a narrative account, the self is to be construed not as a prelinguistic given that merely employs language, much as we might employ a tool, but rather as a product of language – what might be called the implied subject of self-referring utterances. (Kerby 1991: 4)

In der dialogisch und narrativ orientierten Herangehensweise wird jede essentialistische Sicht von Identität zu einer Ideologie, die das Ineinander-Verwobensein von Subjekt, Welt und Sprache sowie der Individuen untereinander unbeachtet lässt (vgl. dazu auch Bruners Kritik an Tendenzen innerhalb der Kognitionspsychologie, in der narrative Ich-Konzeptionen eine zentrale Rolle spielen (Bruner 1990; vgl. auch Polkinghorne 1991 und Schapp 1985).

Auch in kulturwissenschaftlich-migrationstheoretischen Kontexten hat sich eine Theoriebildung entwickelt, die essentialistische Identitätskonzepte konsequent dekonstruiert und dynamisiert. Zwei Aspekte spielen in diesem Kontext eine herausragende Rolle: ebenfalls die unabdingbare Zusammengehörigkeit von Identität und Sprache, bzw. hier *Sprachen*, sowie die Hybridität und der ständige Wandel von Identitäten durch die Migrationssituation, was mit der Metapher *übersetzte Menschen* anschaulich zum Ausdruck gebracht wird.

In Abwendung von vereinfachenden, deterministischen und positivistischen Identitätskonzepten, die eine saubere Überlappung von Selbst, Sprache und kulturellem Ort (vgl. Bronfen 1995: 10) implizieren, wird nun in Parallelität zum Konzept hybrider Kulturen (siehe unten) Identität als hybrid konzeptualisiert: Subjekte werden konzipiert als „mehrfach codierte, komplexe Identitäten“ (Bronfen/Marius 1997: 7), wobei diese Identitäten als

narrative Leistungen verstanden werden. Zurückgehend auf Rushdie (Rushdie 1991) wird in diesem Zusammenhang häufig die Metapher des *übersetzten Menschen* benutzt, so z.B. bei Hall (1994: 218):

Überall entstehen kulturelle Identitäten, die nicht fixiert sind, sondern die im Übergang zwischen verschiedenen Positionen schweben, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und die das Resultat komplizierter Kreuzungen und kultureller Verbindungen sind, die in wachsendem Maße in einer globalisierten Welt üblich werden. Es mag verlockend sein zu glauben, die Identität könnte im Zeitalter der Globalisierung nur entweder zu ihren ‚Wurzeln‘ zurückkehren oder in der Assimilation oder Homogenisierung verschwinden. Dies könnte aber auch eine falsche Gegenüberstellung sein. Denn es gibt die weitere Möglichkeit der ‚Übersetzung‘. Sie beschreibt die Identitätsbildungen, die natürliche Grenzen durchschneiden und durchdringen und die von Menschen entwickelt wurden, die für immer aus ihren Heimatländern zerstreut wurden. Solche Menschen [...] sind gezwungen, mit den Kulturen, in denen sie leben, zurechtzukommen, ohne sich einfach zu assimilieren und ihre eigene Identität vollständig zu verlieren. Sie tragen die Spuren besonderer Kulturen, Traditionen, Sprachen und Geschichten, durch die sie geprägt wurden mit sich. [...] Menschen, die zu solchen *Kulturen der Hybridität* gehören, mussten den Traum oder die Ambition aufgeben, irgendeine ‚verlorene‘ kulturelle Reinheit, einen ethnischen Absolutismus, wiederentdecken zu können. Sie sind unwiderruflich *Übersetzer*. [...] Sie sind die Produkte einer neuen Diaspora, die durch die postkoloniale Migration geschaffen wurden. [...] Sie sind ‚übersetzte Menschen‘. (Hall 1994: 218)

Noch schärfer arbeitet Iain Chambers die enge Verknüpfung von Sprache und Identität unter der Bedingung von Migration heraus. In seiner Sicht konstituieren sich Sprache und Identität gegenseitig:

Sprache ist nicht primär ein Mittel der Kommunikation; sie ist vor allem ein Werkzeug kultureller Konstruktion, mit dessen Hilfe unsere wahre Identität und unserer wahrer Sinn konstituiert werden. Es gibt keine klare oder offensichtliche ‚Botschaft‘, keine Sprache, die nicht akzentuiert würde durch ihren Kontext, unsere Körper, unser Selbst – ebenso wenig wie es ein neutrales Medium der Repräsentation gibt.“ [...] Identität wird in jener instabilen Zone geformt, an dem die unaussprechlichen Geschichten einer Subjektivität auf die Erzählungen der Geschichte, einer Kultur treffen. [...] Sie bringt ein fortwährendes Fabulieren, Erfinden und Konstruieren mit sich, bei dem es weder eine feste Identität noch ein letztendliches Ziel gibt. Außerhalb der Sprache findet sich kein endgültiger Bezugspunkt. (Chambers 1996: 32)

Migration verlangt in Chambers' Darstellung nach „einem Wohnen in Sprache, in Geschichtlichkeiten, in Identitäten, die ständiger Wandlung unterworfen sind“ (1996: 6). Durch das „Einbrechen in den Körper der eigenen Sprache“ werden in der Migrationssituation die Grenzen des Selbst durchbrochen:

Denn indem ich in den Körper meiner eigenen Sprache einbreche, die Spalten öffne, und all dem Verschwiegenen in meinem eigenen Erbe lausche, lerne ich vielleicht, vorsichtig an den Grenzen jenes Ortes aufzutreten, von dem aus ich spreche. (Chambers 1996: 7)

Die Frage, die auch Chambers stellt, ist nun die, inwieweit eine derartige Theoriebildung gegenüber der traditionellen positivistisch-homogenisierenden ethisch, politisch und für die gesellschaftliche Praxis vorteilhaft ist. Wenn Identitäten, und zwar personale wie kollektive, nicht als statisch fixierte naturhafte Essenzen gesehen werden, sondern wenn das Bewusstsein der komplexen, konstruierten Natur von Identität betont wird,

bietet uns das einen Schlüssel, der weitere Möglichkeiten eröffnet: In unserer Geschichte andere Geschichten zu erkennen, in der scheinbaren Vollständigkeit des modernen Individuums Inkohärenz zu entdecken, Entfremdung, die vom Fremden aufgerissene Spalte, die es umstürzt und uns dazu zwingt, die Frage nach dem Fremden in uns selbst anzuerkennen. [...] Wir gewöhnen uns langsam daran, im Modus des Konjunktivs zu handeln, ‚so als ob‘ wir eine geschlossene Identität ‚hätten‘, während uns klar ist, dass diese Geschlossenheit eine Fiktion ist, die unweigerlich zum Scheitern verurteilt ist. Diese Erkenntnis erlaubt uns, die Grenzen unserer Identität anzuerkennen und damit auch die Möglichkeit, über die Unterschiede hinweg einen Dialog zu führen. (Chambers 1996: 31f.)

3. Dekonstruktion essentialistischer Kulturkonzepte

Inzwischen herrscht in den einschlägigen kulturwissenschaftlichen und kulturtheoretischen Publikationen Konsens darüber, dass Kulturen nicht unabhängig von der Perspektive der Betrachter existieren. Auch die lange Zeit herrschende Vorstellung von Kulturen als kohärenten und voneinander abgrenzbaren Entitäten mit jeweils kulturspezifischen Charakteristika (die in Alltagstheorien natürlich immer noch lebendig ist) gilt weitgehend als obsolet. Eine auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende Situation kristallisiert sich dabei heraus: Gerade in den letzten Jahren hat im Zusammenhang der kulturwissenschaftlichen Diskussion, die interdisziplinär alle Fächer der Humanwissenschaften umfasst, eine intensive *Dekonstruktion* der althergebrachten essentialistisch-objektivistischen Konzeptionen stattgefunden. Gleichzeitig aber entwickelt sich das Konzept *Kultur* zu einer Schlüsselkategorie, die als Basiskonzept grundlegend für jede verstehende Wissenschaft ist und gesellschaftliche Praxis als kulturelle Leistung begreift. Lawrence Grossberg pointiert diese aktuelle Situation zutreffend, wenn er sagt: „Cultural Studies müssen in gewisser Hinsicht darum ringen, der Kultur zu entfliehen, wenn sie die Macht der Kultur entdecken wollen.“ (Grossberg 1999: 82)

Die meisten Vertreterinnen und Vertreter der modernen *Ethnologie* (vgl. die Darstellung bei Fuchs/Berg 1993), der *Interkulturellen Philosophie* (vgl. exemplarisch Göller 2000), der *Kulturwissenschaften* (vgl. exemplarisch Hörning/Winter 1999) sowie der *Anthropologischen Literaturwissenschaft* (vgl. Bachmann-Medick 1996) vertreten ein diskursiv-reflexives und anthropologisches Konzept von Kultur. Dieses ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- **Kultur als Vermögen zur Bedeutungsstiftung**

Kultur wird nicht als Form von Wissenssystem oder als Form von Vergesellschaftung begriffen, ebenso wenig als naturgebener, fixierbarer Realitätsbereich. So heißt es zum Beispiel bei Mathias Gutmann aus der Perspektive der Kulturphilosophie:

Als wesentliches Arbeitsergebnis der Rekonstruktion ergibt sich für den Kulturbegriff in seiner reflexiven Verwendung, dass missverständliche Formulierungen vermieden werden können. ‚Wir‘ leben weder in einer ‚Kultur‘, noch ‚in einer Tradition‘. [...] Eine wesentliche Aufgabe systematischer Philosophie der Kultur liegt demzufolge – unter Verzicht auf solche falschen Vertrautheiten – in der kritischen Analyse gesellschaftlicher Praxen als kultureller Leistungen. (Gutmann 1998: 329)

Dagegen wird Kultur vielmehr als strukturierende und deutende Aktivität von Personen gesehen, als deren Vermögen, der Welt Bedeutung zu verleihen, Identität zu schaffen und

Machtinteressen durchzusetzen. Hartmut Böhme definiert in seiner Einführung in die Kulturwissenschaften:

Kultur erscheint als ein Prozess fortschreitender reflexiver Semantisierung, durch welche ununterbrochen Sinnressourcen geschaffen und distribuiert, aber auch subvertiert und zerstört werden. (www.culture.hu-berlin/KWS)

Böhmes Formulierung „reflexive Semantisierung“ impliziert bereits einen weiteren Aspekt, das Verhältnis von Kultur und Sprache.

- **Untrennbarkeit von Sprache und Kultur**

Stuart Hall, der Mitbegründer der britischen *Cultural Studies*, ist einer derjenigen, die Kultur als diskursive Praxis verstehen. In *Rassismus und die Frage der kulturellen Identität* definiert er:

Eine nationale Kultur ist ein Diskurs, eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassung von uns selbst beeinflusst und organisiert. (Hall 1994: 201)

In diesem Verständnis sind *Kultur* und *Sprache* untrennbar miteinander verbunden. Sprache, die – verstanden in einem weiten Sinne – Körpersprache, Musik, Stimme usw. mit einschließt, ist das Medium, in dem kulturelle Praxis stattfindet. Auch aus der Perspektive der Kulturphilosophie wird dieser Aspekt betont, z.B. bei Thomas Göller:

Menschliche Sinnstiftung, intra- oder interkulturelle Kommunikation und Interaktion wie auch menschliche Selbst-, Fremd- und Weltbezüglichkeit bzw. menschlich-kulturale Sinnbestimmung überhaupt, ist in erster Linie an die Sprache gebunden bzw. sprachlich vermittelt. Das gilt für alle Formen intra- wie interkulturellen Austausches. [...] Sprache und Kultur sind aufs engste miteinander verwoben. (Göller 2000: 330ff.)

- **Widerstreit und Synkretismus**

Eine Konsequenz aus der Reflexivität und Diskursivität des Kulturverständnisses besteht darin, dass nicht mehr der Akzent auf kollektiven Konsens gelegt wird. Jetzt stehen vielmehr Differenzen, Widerstreit, Synkretismus, Hybridität sowie idiosynkratische Deutungsmuster und Verarbeitungen im Mittelpunkt. Kultur wird nicht – wie bislang üblich – als „integrativer Kitt“ der Gesellschaft (Hörning/Winter 1999: 8) gesehen, sondern im Gegenteil die Entlarvung von kultureller Homogenität als Inszenierung ist Ziel der reflexiv-kritischen Arbeit:

Die in der Soziologie dominierende Auffassung, die Kultur in erster Linie nach der Gemeinsamkeit von Werten und Bedeutungen befragt und als integrativen ‚Kitt‘ der Gesellschaft vereinnahmt, weisen sie [die Cultural Studies, A. H.] zurück. Dagegen zeigen die Vertreter der Cultural Studies immer wieder das Aufbrechen oder das Fehlen eines Konsenses in Wert- und Bedeutungsfragen und die zugrundeliegenden Konflikte auf, indem sie die durch Machtverhältnisse [...] bestimmten Gesellschaften der globalen Spätmoderne untersuchen und so die Vorstellung *einer* Kultur als Trugbild entlarven. Kultur ist für die Cultural Studies nicht stabil, homogen und festgefügt, sondern durch Offenheit, Widersprüche, Aushandlung, Konflikt, Innovation und Widerstand gekennzeichnet. [...] Nicht die integrative Funktion von Kultur, sondern der ‚Kampf um Bedeutungen‘ (Lawrence Grossberg), der nie zu beendende Konflikt über Sinn und Wert von

kulturellen Traditionen, Erfahrungen und Praktiken bestimmt ihre Analysen, die sich auf diese Weise den ‚vermischten Verhältnissen‘ der sich im raschen Wandel befindlichen Gesellschaften der Gegenwart stellen. Dabei werden kulturelle Formen und Prozesse nicht als etwas Sekundäres, Abgeleitetes betrachtet, sondern sie geraten als dynamische und produktive Kräfte, die für die Gesellschaft selbst konstitutiv sind, ins Blickfeld der Analyse. (Hörning/Winter 1999: 9; vgl. auch Nancy 1993: 6; Hall 1994: 206)

Besonders im Kontext der US-amerikanischen Kultur- und Migrationstheorie ist dieser Aspekt herausgearbeitet worden. Einer der Protagonisten dieses Diskurses ist der Literatur- und Kulturtheoretiker Homi K. Bhabha. Die Metapher der kulturellen *Hybridität* geht meines Wissens auf ihn zurück:

Wenn, wie ich gesagt habe, der Akt kultureller Übertragung [...] den Essentialismus einer vorher bestehenden, originären Kultur in Abrede stellt, dann erkennen wir, dass alle Formen von Kultur sich in einem andauernden Prozess der Hybridität, der Kreuzung und Vermischung, befinden. Für mich liegt die Bedeutung der Hybridität jedoch nicht darin, dass man sie auf zwei Ursprungselemente zurückführen könnte, aus denen das dritte entsteht, vielmehr ist die Hybridität für mich der ‚dritte Raum‘, aus dem heraus andere Positionen entstehen können. (hier zit. nach Chambers 1996: 78; Originalversion: Bhabha 1990: 211)

3.1. Nicht essentialistische Beschreibungsformen von kultureller Komplexität

Im Kontext Multikulturalismus hat sich in den Diskursen der postkolonialen Literaturtheorie eine deutlich kritische und nicht essentialistische Vorstellung von Multikulturalität durchgesetzt. Insbesondere Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler, die einen anthropologischen Zugang zur Literatur suchen (vgl. Adelson 1997; Bachmann-Medick 1996) und sich von daher intensiv mit kulturellen und identitätstheoretischen Fragen auseinandersetzen, reflektieren kritisch das Konzept des Multikulturalismus. Leslie A. Adelson z.B. verwirft in ihrer Interpretation eines postkolonialen Romans den Begriff der Multikulturalität als Tautologie und als simplizistisch-statische analytische Kategorie:

Man könnte sogar behaupten, dass, nähmen wir das Multidimensionale im Kulturellen ernst, der Begriff ‚multikulturell‘ tautologisch und damit überflüssig sei. Er ist vor allem irreführend, insofern er die Vorstellung einer Vielfalt von Kulturen beschwört, eindeutig definiert und voneinander abgrenzt, anstatt eines dynamischen, höchst politisierten Prozesses kultureller Produktion. (Adelson 1997: 36)

Elisabeth Bronfen und Benjamin Marius plädieren mit Rückbezug auf Homi Bhabha für die Bezeichnung *hybride Kulturen*, und zwar deshalb, weil Hybridität ein grundlegendes Charakteristikum jeder Kultur sei. Auch sie verwerfen von daher das Konzept der kulturellen Vielfalt:

Das Konzept polyphoner und hybrider Kulturen ermöglicht es, über die Utopie *kultureller Vielfalt* hinauszugehen, in der die jeweils andere Kultur immer noch ein Objekt möglichen Wissens und abschließenden Verstehens ist. [...] Will man in diesem Zusammenhang seiner Utopie in Metaphern des Feierns Ausdruck verleihen, so würde ich hier nicht so sehr an das Modell ‚Multi-Kulti-Gartenfest‘ denken, auf dem Folklore dargeboten wird und in der das politische Subjekt durch den Anderen seine Korrektheit genießen kann, sondern eher an eine Club-Nacht, in der nationale und (sub-)kulturelle Differenzen als einige unter vielen anderen möglichen produktiv eingesetzt werden können. (Bronfen und Marius 1997: 12)

Gerade das letzte Zitat motiviert dazu, den Metaphern und Vergleichen Aufmerksamkeit zu schenken, mit denen *Multikulturalismus* beschrieben wurde und nun neuerdings beschrieben wird:

Nachdem in den USA zu Beginn des Jahrhunderts die *melting pot*-Ideologie vorherrschte (vgl. Ostendorf 1994: 9), gewann im Laufe der Zeit eher das Bild der *salad bowl* oder eines *Mosaiks* an Überzeugungskraft, das ja gerade das voneinander abgegrenzte und jeweils Eigenständige betont. Gerade dieses populäre Bild des *Mosaiks*, das auch durchaus noch Prägungskraft hat, wird aber nun durch andere Metaphern ersetzt. So benutzen Bronfen und Marius (siehe oben) das Bild von der *Club-Nacht*, das sie dem *Multikulti-Gartenfest* gegenüberstellen. Roger Hewitt (Hewitt 1994) beschreibt zunächst die traditionelle Vorstellung des Nebeneinanders von abgegrenzten Minderheitengemeinschaften und dementsprechend vieler verschiedener ideologischer Codes, zwischen denen gewechselt werden kann, mit dem Bild eines gewaltigen *Eisenbahnknotenpunkts*, an dem man von einem auf den anderen Zug springen könnte. Dieses Bild gibt nun seiner Meinung nach aber nicht das Fließende, Vielschichtige, dialogische Moment heutiger Gesellschaften wieder. Er zieht deshalb den Vergleich mit *Steinzeit-Malereien* heran:

Unsere Erfahrung vom Leben in multi-ethnischen Kulturen erinnert mich mehr an die Flächen, die Steinzeit-Völker bemalten. Auf ihnen waren die Umrisse von Tierfiguren zu sehen – Antilopen, Bisons, Mammuts, Bären und so weiter, sogar erzählende Jagdszenen von mehreren Künstlern, die über die Zeit nacheinander auf das passende Wandbild aufgebracht wurden, übereinandergeschichtet auf einem Felsvorsprung, einer Höhlenwand oder ähnlichem. Es gibt verschiedene Erklärungen dazu, warum es die steinzeitlichen Maler in Südfrankreich und später im Süden Afrikas wohl nicht gestört hat, dass ihre Bilder sich überlagern, sich überschneiden, einander überlappen oder den Umriss darunter verdecken, obwohl doch ein anderer, freier Platz verfügbar gewesen wäre. [...] Es ist exakt dieses fließende Chaos, das wir in der Vielschichtigkeit städtischer Gesellschaften finden, in denen offensichtlich kohärente ‚kulturelle Szenen‘ sich gegenseitig überlappen und keine klare, ganzheitliche Gestalt erkennbar ist. [...] Es existiert in multiethnischen Gesellschaften ein Dialog zwischen den kulturellen Fragmenten, so dass völlig neue Formen aus den alten geschaffen werden. (Hewitt 1994: 364)

Hewitt verwirft von daher den Begriff *Multikultur*:

Was hier vor uns liegt, ist nicht eine ‚Multikultur‘, wie sie im Diskurs des Multikulturalismus repräsentiert ist, keine pluralistische Ordnung unverbundener, irgendwie innerhalb der politischen Ordnung ‚gleichwertiger‘ kultureller Flickstücke, sondern – um es in einem griechisch-römischen Creole auszudrücken – eine Polykultur, oder jedenfalls eine Sammlung kultureller Entitäten, die (a) weder voneinander getrennt und abgeschlossen in sich selbst sind; noch (b) in irgendeiner Weise ‚innerlich gleichwertig‘ sind und die (c) zusammenwirken und daher Veränderung erzeugen. (Hewitt 1994: 365)

Bei Iain Chambers (1999) werden Großstädte und Metropolen zu Metaphern für den Zustand der Gesellschaft selbst. Allerdings sind es für Chambers *Städte ohne Stadtplan*, die die moderne Welterfahrung spiegeln. Der traditionelle Blick auf die Stadt, den Stadtpläne bereitstellen, stellt in seinen Augen eine „Mischgeometrie“ aus politischen, ökonomischen und kulturellen Machtverhältnissen dar, beschreibt aber das tatsächliche Leben keineswegs erschöpfend. *Atonale Ensembles* und *offene Spiralen* sind die Metaphern, mit denen er kulturelle Komplexität verdeutlichen will:

Denn die freigelegten Gassen, Brücken, Monumente, Plätze und Straßen stellen auch die umkämpften Stätten historischer Erinnerung dar und liefern die Kontexte, Kulturen, Geschichten, Sprachen, Erfahrungen, Bestrebungen und Hoffnungen, die durch den urba-

nen Körper strömen. Die veränderlichen Kontexte von Sprachen und Sehnsüchten durchbrechen die Struktur der Kartographie und fließen über die Grenzen des von ihr erfassten und vermessenen Raumes hinaus. [...] Die Vorstellung von kultureller Komplexität, die sich am deutlichsten in den verschlungenen Mustern der modernen Großstadt [...] zeigt, schwächt frühere Schemata und Paradigmen, destabilisiert und dezentriert angestammte Theorien und Soziologien. Der *dünne Pfeil* linear fortschreitender Zeit wird verdrängt durch die *offene Spirale* heterogenen Zusammen- und Aufeinanderwirkens und das, was Edward Said kürzlich als ‚atonale Ensembles‘ bezeichnet hat. (Chambers 1999: 515; Hervorhebung A. H.)

Als letztes Beispiel möchte ich auf die Studie von Gisela Welz hinweisen, die die kulturpolitischen Institutionalisierungen in Großstädten untersucht. Während in der Regel kulturpolitische Institutionen ‚kulturelle Vielfalt‘ als System äquivalenter, sich gegenseitig ausschließender Kategorien denken – Welz benutzt für diese Herangehensweise mit Bezug auf einen chinesisch-amerikanischen Künstler die Metapher *tidy stories* – sind auch zusehends Ausnahmen zu beobachten, die versuchen, nicht komplexitätsreduzierend vorzugehen, eben *no tidy stories* zu erzählen: Ein solches Beispiel ist nach Welz das *Chinatown History Museum* in New York. Hier wird die Vieldeutigkeit von Chinatown auf der Basis einer Vielzahl möglicher Subjektpositionen zum Ausdruck gebracht, die Multiplizität chinesisch-amerikanischer Loyalitäten wird als eine *multivocal history* mit Einbeziehung vieler persönlicher Lebensgeschichten erzählt. Charakteristisch die Äußerung eines der Mitbegründer dieses Museums, John Kuo Wei Chen:

To treat a bachelor laundry worker who spent many years in Cuba simply as ‚Chinese‘, lumping him in the same category as a Hong Kong import-export merchant with a family, does great violence to both individuals‘ unique life histories. Their Chineseness can easily be overemphasized, becoming essentialist and quasi genetic characteristic untouchable by comparisons with other experiences. (zitiert nach Welz 1996: 229)

Es wird deutlich: Die Diskurse über Multikulturalismus und Mehrkulturalität sind von einem Bemühen geprägt, durch eine kreative und innovative Metaphorik traditionelle statische Beschreibungsformen von kultureller Komplexität abzulösen. Es ist davon auszugehen, dass diese neuen Verständnisweisen für das Selbstverständnis der Menschen, die diesen Gesellschaften leben, von großer Bedeutung sein können.

4. Schreiben über Mehrsprachigkeit: Die subjektive Perspektive multilingualer Menschen auf ihre Sprachlichkeit

Viele zwei- und mehrsprachige Menschen haben das Bedürfnis, ihre sprachliche Biographie, ihre Sprachlernerfahrungen, ihre Konflikte, aber auch ihre Reifungsprozesse durch den Umgang mit mehreren Sprachen und Kulturen niederzuschreiben und zu publizieren. Die Mehrzahl dieser Selbstzeugnisse stammt von Menschen mit zweisprachigen Biographien: Meist handelt es sich um Einwanderinnen und Einwanderer, die ihre Auseinandersetzungen mit der Sprache der neuen Umgebung vor der Folie ihrer Erst- oder Familiensprache zum Ausdruck bringen. Beispiele hierfür sind etwa Eva Hoffmanns *Lost in Translation* (Hoffmann 1989), Richard Rodriguez‘ *Hunger of Memory: The education of Richard Rodriguez* (Rodriguez 1982; vgl. dazu auch die Analyse bei Bredella 1998) oder auch Eric Lius *The Accidental Asian. Notes of a Native Speaker* (Liu 1999); im französischen Sprachraum ist unter vielen anderen Azouz Begag mit *Le gone du Chaâba* (Begag 1986), Nancy Huston mit *Nord Perdu* (Huston 1999) oder Paul Smail (vgl. die Analyse bei Schumann im vorliegenden Band) zu nennen (vgl. auch die Darstellungen von in

französischer Sprache publizierenden nach Frankreich immigrierten Autorinnen und Autoren bei Kroh 2000). Auch in Deutschland existiert eine reiche sogenannte *Migrationsliteratur* (vgl. Ackermann 1992, Luchtenberg 1997, Rösch 1995; Von Saalfeld 1998), in der Zweisprachigkeit eines der zentralen Themen darstellt. Kennzeichnend für diese Literatur ist die eminente Bedeutung, die der Erwerb der anderen Sprache (in welcher Form auch immer) für die Identität der Betroffenen hat. Dies zeigt sich besonders in der Neigung, das subjektive Erleben von Sprache und Sprachen durch Bilder und Metaphern plastisch zum Ausdruck zu bringen. Bei Emine Sevgi Özdamar z.B. wird die *Körperlichkeit* der Sprache betont:

Ich habe gemerkt, dass die deutsche Sprache meine körperliche Erfahrung ist. Ich könnte fast sagen, die Wörter haben Körper. [...] Ich habe die französische Sprache teilweise durch die Übersetzung des ‚Prinzen von Homburg‘ gelernt, ich hatte den Text in Deutsch vor mir liegen, und die Schauspieler probierten es in Französisch, auch mit ihren Körpern, in Kostümen schwitzend, in einer großen Künstlichkeit. Da entwickelt die Sprache sehr, sehr viele Körper; das ist sehr schön, wenn die Wörter Körper haben und so viele Gefühle in einen Raum bringen. (Özdamar in Von Saalfeld 1998: 167)

Ein anderes Beispiel für die intensive Beziehung von Zweisprachigkeit und Identität ist der Roman *Die blaue Maske* von Aysel Özakın. Die Erzählerin sowie ihre Freundin Dina erleben die türkische und die deutsche Sprache ganz unterschiedlich:

Eine fremde Sprache ist wie ein Vogelneest in meiner eigenen Sprache. Die Autorenbuchhandlung in der Cramerstraße. [...] Plötzlich kam Dina herein. [...] Sie sprach Deutsch ebenso laut wie Türkisch und benutzte dieselben Gesten. Mich übersah sie, ging über die zwanzig Jahre unserer Bekanntschaft einfach hinweg. Damals war gerade mein Roman auf Deutsch erschienen. Das war es, was Dina wütend machte. Es war, als sei ich in ihr Haus eingedrungen, in die deutsche Sprache, die sie in der von den Nonnen geleiteten Schule erworben hatte. Ich bemerkte, wie erschöpft, wie welk ihr Gesicht unter dem Puder war. Wohl niemand am Tisch wusste in diesem Augenblick so genau wie ich, in welchen Widersprüchen sie ihr Ich für die Literatur gestählt hatte. (Özakın 1989: 81, hier zitiert nach Wagenbauer 1995: 35).

Aber auch *multilinguale* Menschen haben ihre Erfahrungen mit mehreren Sprachen in Selbstzeugnissen festgehalten. Frühe Beispiele namhafter Autoren bzw. Wissenschaftler sind etwa Elias Canetti in *Die gerettete Zunge* (Canetti 1977) oder Mircea Eliade (vgl. dazu die Analyse bei Wilkens 2000). Auch in jüngster Zeit sind interessante Beiträge erschienen, z.B. bei Alev Tekinay (Tekinay 1997) und Natasha Lvovich (Lvovich 1997). Tekinays Artikel ist insofern wichtig, als hier die vorherrschende Meinung, Migrantinnen und Migranten lebten in bzw. zwischen *zwei* Sprachen, revidiert wird. Sie verdeutlicht hingegen, dass viele Menschen mit Migrationshintergrund auch eine dritte oder vierte Sprache sprechen. Bezeichnenderweise heißt der Artikel, aus dem ich hier zitieren werde, *In drei Sprachen leben*. Tekinay stellt dort Reflexionen über ihre Dreisprachigkeit an, die ihr während der Teilnahme an einem Symposium in Sheffield durch den Kopf gehen. Dort heißt es:

Die dritte Sprache beginnt bereits im Flugzeug. Es ist ein sauberes britisches Englisch, das zumindest passiv zu verstehen wirklich nicht schwer ist. Die ersten Erfolgserlebnisse. Jedes Wort, das man versteht, klingt wie ein Zauberwort. Jedes Wort ist wie ein Schlüssel, der das Tor eines neuen Märchenreichs öffnet. Es ist eine neue Welt, die entdeckt und entziffert werden muss. Jeder Gegenstand, jedes Gefühl, muss neu benannt werden. Zwar liegt das Schulenglisch so weit zurück, aber es wird wieder lebendig, wenn man sich erneut in diesem Sprachraum bewegt. Wie in einem Vakuum oder im Zeitlupentempo.

Einzelne Wörter fallen einem wieder ein, wenn ein Flugkapitän oder ein Steward sie benutzen. Verstehen war der erste Schritt, nun muss man sich dazu aufraffen, selber etwas zu sagen, Wörter, Sätze, Meinungen, Wünsche, Gedanken, Gefühle ... Man kommt sich wie ein Kind vor, das gerade Sprechen lernt. Es ist ein herrliches Gefühl. *Man verwandelt sich, vielmehr vervielfältigt man sich. Durch zwei Sprachen war ich zwei verschiedene Menschen, hatte ein türkisches und deutsches Ich, die sich ständig stritten und nie in Einklang bringen ließen. Die dritte Sprache, die neutral ist, ist wie ein unbeschriebenes Blatt und hat eine versöhnende Funktion. Durch sie kehrt Friede ein. Es ist mein drittes Ich. Es ist wie ein neuer Lebensabschnitt.* (Tekinay 1997: 29f.; Hervorhebung A.H.)

Der emotionale Bezug der Sprachen zur eigenen Person sowie überhaupt die große Bedeutung von Sprachen für das Selbst werden eindringlich beschrieben. Die Person und ihre Sprachen erscheinen als untrennbare Einheit.

Lvovichs wesentlich umfassendere Selbstdarstellung, die ich hier nur in aller Kürze skizzieren kann, geht in eine ähnliche Richtung. Lvovich selbst lebte zunächst als Jüdin in der Sowjetunion, wo sie – so stellt sie selbst diese Lebensphase dar – zwischen Jiddisch und Russisch, bzw. zwischen einer jüdischen und einer sowjetischen Identität hin- und hergerissen war. Sie beginnt dann, intensiv Französisch zu lernen, was für sie auf intellektueller wie emotionaler Ebene einen Ausweg aus diesem Konflikt darstellt:

The French reality was a French fantasy à-la-Russe, in the country, where xenophobia and „xenophilia“ were strangely interwoven. By using its language I could penetrate into its depth, step onto its land, and become part of it. A French personality, after all, was much less confusing and safer than being a Jew in Sowjet Russia. It was a beautiful me, the Me that I liked: I spoke French without an accent. I assumed my French self. (Lvovich 1997: 8)

Neben Erfahrungen mit der italienischen Sprache ist es dann vor allem die Emigration in die USA und die Rolle der englischen Sprache bzw. die im Laufe der Zeit veränderten Rollen des Russischen und Französischen, die den Schwerpunkt des Buches ausmachen. Auch hier fällt immer wieder der enge Bezug zwischen Sprache(n), Sprachenlernen, Emotionen und Identität ins Auge (vgl. auch die Darstellung von Lvovichs sprachlicher Biographie bei List 2001).

Es sei nur kurz darauf hingewiesen, dass auch in der aktuellen Musikszene Mehrsprachigkeit eine immer größere Rolle spielt, wobei die Musik selbst auch als eine Form von Sprache angesehen wird. Sehr deutlich wird das z.B. bei der Gruppe *Carte de Séjour*, die das traditionelle französische Chanson *Douce France* mit Rock- und Raï-Rhythmen unterlegt und so einen provozierenden aber auch identitätsstiftenden Effekt schafft (vgl. dazu Schumann 2000; vgl. auch die Analyse diverser Vertonungen und Umdichtungen der Marseilleise durch französische Immigranten bei Schumann 2000a). Ein anderes populäres Beispiel ist der Sänger Manu Chao bzw. seine Gruppe *Mano Negra*, die in Spanisch, Französisch, Englisch, Arabisch und Portugiesisch singt und zum Teil auch innerhalb eines Liedes Sprachwechsel vornimmt (vgl. die Analyse bei Dannhorn im vorliegenden Band). Als letztes Beispiel sei die maghrebisch-multikulturelle Gruppe *Gnawa Diffusion* genannt, die sowohl in Arabisch als auch in Französisch singt und ähnlich wie *Carte de Séjour* auch klassische französische Texte mit plurikulturellen Musikstilen vertont (vgl. dazu die Analyse bei Dannhorn/Hu/Luquin-Elhilali 2002 zu der musikalischen Adaption eines Gedichts von Louis Aragon mit maghrebischer Musik).

5. Didaktische Perspektiven

Wie in der Einleitung dieses Artikels angesprochen, entwickeln sich Mehrsprachigkeit und Identität mehr und mehr zu vorrangigen Themen für alle mit Bildung und Erziehung befassten Disziplinen und Institutionen. Eines der Kernprobleme liegt zur Zeit in den auseinanderklaffenden Deutungsmustern von Seiten der Lernenden und der Lehrenden – und zwar gerade auch in Bezug auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, Mehrkulturalität und Identität. Garcia bringt die Problematik exakt auf den Punkt, wenn er feststellt:

It has become necessary to cope with a process of change whereby the ethnolinguistic identity of children is itself undergoing rapid change. [...] The greatest failure of contemporary education has been precisely its inability to help teachers understand the ethnolinguistic complexity of children, classrooms speech communities, and society, in such a way as to enable them to make informed decisions about language and culture in the classroom. (Garcia 1996, zit. nach Leung, Harris/Rampton 1997: 546)

Ich möchte im Folgenden zwei innovative Tendenzen bzw. Positionen skizzieren, die deutlich machen, dass althergebrachte Prämissen bezüglich der zugrundegelegten Sprachkonzepte der Sprachlehr-/lernforschung und Fremdsprachendidaktik wie auch der Erziehungswissenschaft zusehends in Frage gestellt werden müssen: erstens eine verstärkt zu beobachtende Infragestellung *kognitivistisch-mentalistic* Sprachauffassungen zugunsten *anthropologischer* Konzepte von Sprache und zweitens die zunehmende Kritik an einem *Monolingualen Habitus*, die dafür streitet, vielmehr Multilingualismus statt Monolingualismus als Normalität zu begreifen.

5.1. Anthropologische Sichtweisen von Sprache: zur Kritik an mentalistisch-kognitivistischen Sprachkonzepten in der Sprachlehr-/lernforschung

In der Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachpsychologie und Fremdsprachenforschung findet seit einigen Jahren eine grundsätzliche Auseinandersetzung um die der Forschung zugrundeliegenden Konzeptionen von Sprache und Lerner statt. Die bislang vorherrschende, durch *Kognitive Linguistik* und *Kognitive Psychologie* geprägte Tradition eher mentalistisch-kognitivistischer Sprachkonzeptionen wird immer mehr durch vorrangig soziokulturelle (Firth/Wagner 1997; Lantolf 2000), narrative (Bruner 1990; Schwerdtfeger 1996, 1997) und narrativ-leibliche Konzeptionen von Sprache (Schwerdtfeger 2000) in Frage gestellt. So zeigen Firth und Wagner (1997) in ihrem kritischen Überblick über zentrale Konzepte innerhalb der Zweitsprachenerwerbsforschung auf, dass nach wie vor individualistisch-mechanistische Konzepte von Sprache in diesem Forschungsfeld vorherrschen, die auf kognitivistischen Ansätzen basieren. Gerade Chomskys mentalistische Theorien sowie Saussures strukturalistische Sprachauffassung wurden auf breiter Basis in den 60er und 70er Jahren in der Zweitsprachenerwerbsforschung rezipiert und als Forschungsbasis verwendet (vgl. Corder 1967, Selinker 1971, Krashen 1982). Sprache wurde als ein Aspekt der individuellen Kognition, gleichzeitig aber auch als ein universelles Phänomen, gesehen, Zweitsprachenerwerb dementsprechend ebenfalls als individuelles Phänomen, lokalisiert in den Gehirnen von *non native speakers*. Exemplarisch sei eine Definition von Sprache bei Corder zitiert. Er beschreibt Sprache

as a phenomenon of the individual, principally concerned with explaining how we acquire language [...], its relation to general human cognitive systems, and [...] psychological mechanisms underlying the comprehension and production of speech. (Corder 1973: 24, hier zit. nach Firth/Wagner 1997: 287)

Firth/Wagner zeigen anhand der neueren Forschungsdiskussion über Lernstrategien, *input modification studies* und in diesem Zusammenhang besonders in Bezug auf die Dichotomie *native* und *non-native speaker* sowie *Interlanguage*-Forschung auf, dass auch diese neuen Forschungsansätze auf Denkweisen basieren, die nach wie vor auf das Erbe Chomskys zurückgehen. Charakteristisch für diese Ansätze ist etwa ein Bild des Lerners, der vor allem als *defective communicator* gesehen wird:

This is SLA's general preoccupation with the *learner*, at the expense of other potentially relevant social identities. For SLA the learner identity is the researcher's taken-for-granted *resource*, rather than, or as well as, a *topic* of investigation. [...] The emic relevance of the learner identity is not an issue in SLA. More important, the learner is viewed as a defective communicator. (Firth/Wagner 1997: 288)

Auch die bis heute einflussreiche *Interlanguage*-Forschung basieren nach Firth/Wagner auf den oben beschriebenen Konzeptionen von Sprache und Sprachenlernen. Im Zentrum steht der Lerner und seine grammatische Kompetenz, nicht aber die Welt um ihn herum. Die *Interlanguage*-Forschung

[...] runs the risk of remaining restrictively preoccupied with the space between the speaker and his grammar, rather than with the relationship between speakers and the world around them. The 'world around' speakers (and presumably hearers) is a myriad of factors, for example social relations, identities, task, physical setting, and both global and turn-by- speaking- turn- agenda, each instigated through language yet potentially influential on the way language is used. [...] Nevertheless IL studies remain locked into a pattern of explaining variability and anomalous usage by recourse to notions of underdeveloped grammatical competence. (Firth/Wagner 1997: 293)

Im Kontext ‚Lernen und Lehren von Sprachen‘ mehren sich seit einiger Zeit die Publikationen, die auch in fremdsprachendidaktischen Kontexten für ein verändertes und erweitertes Sprachkonzept plädieren (vgl. Firth/Wagner 1997, Jessner im vorliegenden Band, Kramersch 1995, 2000; Lantolf 2000, Norton 1997; Pavlenko/Lantolf 2000, Schwerdtfeger 1996, 1997, 2000). So kritisiert z.B. Claire Kramersch die verflachte und simplifizierende Sicht von Sprache in der üblichen Praxis der Fremdsprachenvermittlung:

For example, language program directors are asked to keep the curricular status quo in their departments while departmental boundaries are put in question. They are expected to teach 'only' language, while the boundaries among literature, language and culture are more blurred than ever. Their TAs are asked to teach stable meanings and assertable truths about the target language and culture in their language classes, while they themselves write their graduate term papers on the language dilemmas and the epistemological uncertainties of the postmodern era. Language specialists should be encouraged to participate in the current questionings; indeed they have much to contribute to the debate, for they are often faced in their classrooms with the cross-cultural, cross-language concerns of a postmodern age. (Kramersch 1995: XVI)

Im Kontext *Englisch als Zweitsprache* spielt die Frage der Identität in Bezug auf die Lernenden eine zunehmend wichtigere Rolle. *Tesol Quarterly* hat z.B. im Jahre 1997 ein Sonderheft zu dem Thema *Language and Identity* gewidmet. Bonny Norton, die Herausgeberin dieses Hefts, formuliert die gemeinsamen Prämissen in Bezug auf das zugrundegelegte Sprachkonzept und die zentralen Fragestellungen der einzelnen Beiträge folgendermaßen:

Whereas some linguists may assume, as Noam Chomsky does, that questions of identity are not central to theories of language, we as L2 educators need to take this relationship seriously. The questions we ask necessarily assume that speech, speakers and social relationships are inseparable. Such questions include the following: Under what conditions do language learners speak? How can we encourage language learners to become more communicatively competent? How can we facilitate interaction between language learners and target language speakers? *In this view, every time language learners speak, they are not only exchanging information with their interlocutors; they are also constantly organising and reorganising a sense of who they are and how they relate to the social world. They are in other words, engaged in identity construction and negotiation.*" (Norton 1997: 410 (Hervorhebung A. H.))

In diesem Zusammenhang sind auch die Beiträge von Kramersch (2000) und Pavlenko/Lantolf (2000) zu nennen. Beide Beiträge sehen Zweitsprachenlernen unter der Perspektive der Konstruktion von Identitäten. Kramersch hebt in ihrem Text *Social discursive constructions of Self in L2 learning* (Kramersch 2000) hervor, dass Sprachenlernen in erster Linie ein dialogischer Prozess der Aushandlung und Interpretation von Zeichen ist, aufgrund dessen das eigene Selbst wie auch der Andere ständig neu konstruiert werden. Sie sieht das Lernen einer Sprache als „a dialogic process of sign making, exchanging, and interpreting that constructs the self as it constructs the other" (133). Pavlenko/Lantolf sehen ebenfalls Sprachenlernen als Akt der Identitätsverortung an. In *Second language learning as participation and the (re)construction of selves* (2000) setzen sie die Metapher der Teilhabe ("participation") an die Stelle von Erwerb ("acquisition"). Sie verdeutlichen damit, dass Sprachenlernen ein Prozess ist, bei dem man Mitglied einer spezifischen Gemeinschaft wird: „Applying such an approach to SLA involves shifting the focus of investigation from language structure to language use in context, and to the issue of context and belonging.“ (156).

Im deutschen Sprachraum hat sich insbesondere Inge Christine Schwerdtfeger schon seit geraumer Zeit gegen das technisierte Bild von Sprache und Lerner in der der Kognitiven Linguistik verpflichteten Tradition der Spracherwerbsforschung gewendet:

Die Spracherwerbsforschung steht national und international in der Tradition der analytischen Linguistik. [...] Analytische Linguistik ist traditionsgemäß kognitive Linguistik, Emotionen müssen aus ihr ausgeschlossen bleiben. Sie vollzieht in ihren objektivistischen Analysen eine Trennung zwischen Mensch, Sprache und Welt. So ist naheliegend, dass in dieser Tradition ein fast technisches Bild des Lernenden und seiner Fremdsprache entsteht. Dieses spiegelt sich in den Metaphern, die in der Spracherwerbsforschung häufig anzutreffen sind. Die Metaphern monitor, repair, production based, output, input frequency, conversational adjustments, Fossilisierung, treatment, turn taking [...] reflektieren diese einem objektiven analytischen Wissenschaftsverständnis verpflichtete technische Vorstellung des Lernenden einer Fremdsprache. (Schwerdtfeger 1996: 435)

In jüngeren Beiträgen konturiert sie ihr anthropologisches Konzept von Lerner und Sprache, in dem die cartesianische Trennung von Selbst, Sprache und Welt aufgehoben wird, und Sprache und Selbst als voneinander untrennbar angesehen werden.

In *Leiblichkeit und Grammatik* (Schwerdtfeger 2000) entwickelt sie im Rekurs vor allem auf Jerome Bruner (1990, 1996) und Maurice Merleau-Ponty (1966) ein *narratives* und gleichzeitig *einverleibtes* Konzept von Sprache:

Die Bedeutung der Sprache für die Konstitution des Selbst anzuerkennen, wird von Bruner eindrücklich nachgewiesen. Sprache ist also für ihn nicht mehr ein klinisch reines, regelgesteuertes lineares Phänomen, sondern der Kern des narrativen Selbst. Dieses narrative Selbst ist auch immer emotional. Sprache, der Kern des narrativen Selbst, ermöglicht

die Orientierung und Re-Orientierung in der persönlichen Zeitlichkeit und Räumlichkeit. Diese Orientierung und Re-Orientierung erfolgt in einer historisch gewachsenen Welt, die ihrerseits ständigem Wandel unterliegt. Da es keine Trennung gibt zwischen den narrativen Selbst und seiner Sprache, ist Sprache narrativ. (Schwerdtfeger 2000: 9)

Ich möchte nur kurz erwähnen, dass auch in der Linguistik die Anthropologie als grundlegende Bezugswissenschaft Einzug gehalten hat. Zu nennen sind hier z.B. die *Linguistische Anthropologie* bei Alessandro Duranti (Duranti 1997) bzw. die *Anthropologische Linguistik* bei William A. Foley (Foley 1997) anzusehen. Exemplarisch sei die Sprachkonzeption bei Duranti erwähnt, der Sprache im Gegensatz zur Mainstream-Linguistik als *kulturelle Praxis* begreift. Im Einleitungskapitel von *Linguistic Anthropology* konturiert er seine Vorstellung von Sprache folgendermaßen:

Linguistic anthropologists have been stressing a view of language as a set of practices, which play an essential role in mediating the ideational and material aspects of human existence and, hence, in bringing about particular ways of being-in-the-world. [...] Language is more than a reflective tool whereby we try to make sense of our thoughts and actions. Through language use we enter an interactional space that has been partly already shaped for us, a world in which some distinctions seem to matter more than others, a world where every choice we make is partly contingent on what happened before and contributes to the definition of what will happen next. (Duranti 1997: 4f.)

5.2. Mehrsprachigkeit als Normalität: Die Kritik am Monolingualen Habitus

Die Kritik an den mentalistischen Sprachkonzeptionen schließt bei einigen Autorinnen und Autoren auch eine Ablehnung der – ebenfalls durch Chomsky – vorherrschenden monolingualen Ausrichtung innerhalb der Linguistik und damit auch der Zweitspracherwerbsforschung. Bei Firth/Wagner wurde dieser Punkt deutlich. Auch Carl Blyth und Suzanne Romaine argumentieren in diese Richtung. So heißt es bei Romaine:

It is no accident that linguistic theory has its origins in the cultural ideology of Western Europe and the major anglophone countries, which attach some special significance to monolingualism and the ethos of 'one state – one language'. At various stages in their history most of these nations have felt that minority groups were threats to the cohesion of the state and have therefore tried to eradicate both the speakers and their language. (Romaine 1989: 6; vgl. auch Blyth 1995)

Auch Milroy/Muysken betonen die monolinguale Tradition innerhalb der Linguistik:

The historical roots of European linguistics can be located in the Romanticism of von Humboldt and Grimm, and the discipline flourished with particular vigour in officially monolingual nation states with powerful standard languages [...]. The assumption dominating linguistics continues to be one which views as the normal or unmarked case the monolingual speaker in a homogenous speech community. Academic linguists trained in this tradition have sometimes assumed that speakers who mix languages know neither language adequately. (Milroy/Muysken 1995: 3)

Im deutschsprachigen Kontext und zwar aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft hat insbesondere Ingrid Gogolin in zahlreichen Studien die historischen Prozesse nachgezeichnet, die zu dem führten, was sie als *Monolingualen Habitus* bezeichnet (vgl. Gogolin 1994, 1998). Die Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität ist eng im Zusammenhang mit der Nationalstaatsbildung im 18. Jahrhundert zu sehen. In ihrem Beitrag *Sprachen rein halten – eine Obsession* (Gogolin 1998) beschreibt sie die Entstehung und Entwicklung des „sprachlichen Reinheitsgebots“, das von einer allgemeinen Tendenz zur

Homogenisierung und Klassifizierung nicht zu trennen ist und macht dies am Beispiel der sich wandelnden Sprachsprungstheorien deutlich.

Wie Gogolin in empirischen Studien an vielen Beispielen nachweist, ist dieser *Monolinguale Habitus* auch heute – nicht zuletzt an den Schulen – durchaus lebendig (Gogolin 1994). Das lange gültige Dogma der Einsprachigkeit, die Hinwendung zu einer Standardnorm der verschiedenen Regiolekte, die Orientierung am so genannten *native speaker*, die Ahndung von Sprachmischungen, die Monolingualität und kulturelle Abgeschottetheit vieler Lehrwerkfiguren – all das sind Auswüchse einer Sprachreinheitsnorm, die vielerorts fest verwurzelt ist. Die Sprachauffassungen z.B. von Lehrerinnen und Lehrern seien dabei als Sedimentierungen überkommener, habitualisierter Formen sprachwissenschaftlicher und sprachpolitischer Überzeugungen zu sehen. In Anlehnung an Hüllen (1993) vertritt Gogolin die These, dass

[...] viele der quasi unverrückbaren Setzungen heutiger Sprachauffassungen sich bei genauerem Hinsehen als überkommene, trivialisierte Formen „sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse“ vergangener Jahrhunderte identifizieren lassen. Diese seien zwar im ‚wissenschaftlichen Diskurs‘ überholt, aber nichts desto weniger fest eingeschrieben in das Alltagswissen über Sprache und Mehrsprachigkeit, welches – so meine Zufügung – auch das schulische Lehren von Sprache(n) stärker beeinflusst als dies gern eingestanden wird. (Gogolin 1998: 72)

In den letzten Jahren haben sich jedoch verstärkt Forschungsbereiche entwickelt, die – als Gegenreaktion zum *Monolingualen Habitus* – multilingualen Sprachpraxen und „sprachlichem Grenzgängertum“ (vgl. Gogolin und Dirim im vorliegenden Band) verstärkt Aufmerksamkeit schenken. Insbesondere die Perspektive der Mehrsprachigen selbst auf ihre Sprachlichkeit sowie die Analyse der konkreten lebensweltlichen Sprachpraxen Mehrsprachiger stehen dabei im Mittelpunkt. Die „plurilinguale Kompetenz“ (vgl. Reich 1998) wird nun zusehends zum Thema. Die Norm – das haben all diese Forschungen gemeinsam – ist dabei nicht mehr die Monolingualität, sondern die Multilingualität. Das bringt z.B. Kramersch zum Ausdruck, wenn sie feststellt:

In our days of frequent border crossings, and of the multilingual multicultural foreign language classrooms, it is appropriate to rethink the monolingual native speaker norm as the target of foreign language education. As we revisit the marked and unmarked forms of language usership, I propose that we make the intercultural speaker the unmarked form, the infinitive of language use, and the monolingual monocultural speaker a slowly disappearing species or a nationalistic myth. (Kramersch 1998: 30)

Im Kontext *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Identität im Sprachenunterricht* sind insbesondere zwei Beiträge von Interesse: Thesen (Thesen 1997) untersucht die Kategorien, mit denen die Lehrenden in einer südafrikanischen, anglophonen Universität farbige Lerner des Englischen kategorisieren und vergleicht diese Ergebnisse mit Selbstbeschreibungen der Lernenden in biographischen Interviews. Sie stellt deutliche Diskrepanzen fest und plädiert für eine stärkere Erforschung und Berücksichtigung der Lernerperspektive, um diesen Lernenden besser gerecht werden zu können. Einen ähnlichen Aspekt untersuchen Leung, Harris und Rampton (Leung/Harris/Rampton 1997). Sie beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit „classroom realities in multilingual urban schools“ (418) in England. Auf der Basis biographischer Daten von zwei- oder mehrsprachigen Jugendlichen untersuchen sie die linguistischen und ethnischen Kategorien, die diese Jugendlichen sich selbst zuschreiben bzw. die Zuschreibungen von Seiten der Lehrenden. Sie kommen dabei zu folgendem Ergebnis:

Socially and ideologically inspired conceptualisations of the language learner and the associated language pedagogies in England over the past 40 years are no longer adequate to cope with the range of what are terms bilingual learners typically encountered in classrooms, particularly in urban settings. (...) Language use and notions of ethnicity and social identity are inextricably linked. Because of this, specific attention must be paid to the way that many bilingual learners actively construct their own patterns of language use, ethnicity, and social identity. These patterns can often be in strong contradiction to the fixed patterns and the reified ethnicities attributed to bilingual learners by many of those attempting to develop effective TESOL pedagogies. (Leung/Harris/Rampton 1997: 544)

6. Fazit

Während lange Zeit in den mit Sprache(n), Kultur(en) und Identität(en) befassten Disziplinen diese Bereiche eher als getrennt voneinander gesehen wurden, insbesondere auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik, sind seit einiger Zeit in bestimmten Diskursen deutlich konvergierende Tendenzen festzustellen. Durch die Hinwendung zu einem kulturwissenschaftlichen Selbstverständnis zahlreicher Disziplinen innerhalb der Human- und Geisteswissenschaften und dem damit einhergehenden Überschreiten der traditionellen Fächergrenzen, der erkenntnistheoretischen Wende zur Reflexivität und Diskursivität sowie der Herausforderung durch Postkolonialismus und Migration, die das Moment der Differenz und der Heterogenität zu einem unhintergehbaren Thema aller kulturwissenschaftlichen Studien macht, ist eine konvergierende Vernetzung zwischen früher stark voneinander getrennten Forschungsbereichen zu erkennen: In der poststrukturalistischen Philosophie wird eine unabdingbare Verknüpfung von Subjekt und Sprache betont. Auch narrative Identitätstheorien stellen dezidiert das Ineinander-Verwobensein von Subjekt, Sprache und Welt heraus. Im Kontext von kulturwissenschaftlich orientierter Migrations-theorie ist Identität ein zentrales Thema. Auch hier wird die unabdingbare Zusammengehörigkeit von Identität und Sprache bzw. hier Sprachen sowie Emotionalität und Körperlichkeit deutlich hervorgehoben. Dazu wird – analog zum Konzept der hybriden Kulturen – die Hybridität von Identitäten akzentuiert. Diese Aspekte werden in einer neuen Metaphorik („übersetzte Menschen“, „mehrfach codierte komplexe Identitäten“) zum Ausdruck gebracht. In der kulturwissenschaftlichen und kultur-philosophischen Diskussion – so zeigte sich deutlich – haben essentialistisch-objektivierende Vorstellungen von Kultur ausgedient. An die Stelle tritt ein diskursiv-reflexives und anthropologisches Konzept von Kultur. Kultur in diesem Sinne ist das menschliche Vermögen zur Bedeutungsstiftung, das durch engste Verwobenheit mit Sprache gekennzeichnet ist. Auf dieser Basis rückt nicht mehr der kollektive Konsens, sondern vielmehr der Widerstreit ins Zentrum. Aus der Perspektive der postkolonialen Literatur-, Kultur- und Migrationstheorie hat sich parallel dazu eine deutlich kritische und nicht-essentialistische Vorstellung von Multikulturalismus durchgesetzt. Kennzeichnend ist hier eine neue Metaphorik, mit der kulturelle Komplexität beschrieben wird. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft und Sprachlehrforschung bzw. auch Zweitspracherwerbsforschung werden innovative Sprachkonzepte bzw. auch zugrundegelegte Menschenbilder gefordert: Zum einen durch die Kritik am Monolingualen Habitus, zum anderen durch das In-Frage-Stellen von mentalistisch-kognitivistischen zugunsten von anthropologischen Sprachkonzepten, die die Verwobenheit von Sprachlichkeit, Kulturalität, Emotionalität, Körperlichkeit und Identität hervorheben.

Bibliographie

- Ackermann, I. (Hg.) (1992), In zwei Sprachen leben, München.
- Adelson, L. A. (1997), „Interkulturelle Alterität: Migration, Mythos und Geschichte in Jeannette Landers 'postkolonialem' Roman *Jahrhundert der Herren*“, in: Fischer, S./McGowan, M. (Hg.), *Denn du tanzst auf einem Seil. Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*, Tübingen, 35-52.
- Aguado, K./Hu, A. (Hg.) (2000), Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des DGFF-Kongresses in Dortmund Okt. 1999, Berlin.
- Bachmann-Medick, D. (Hg.) (1996), Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, Frankfurt/M.
- Beck, U. (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.) (1993), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M.
- Begag, A. (1986), *Le gone du Chaâba*, Paris.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hg.) (1993), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation, Frankfurt/M.
- Bhabha, H. K. (Hg.) (1990), *Nation and Narration*, London.
- Blyth, C. (1995), „Redefining the Boundaries of Language Use: The Foreign Language Classroom as a Multilingual Speech Community“, in: Kramersch, C. (ed.), *Redefining the Boundaries of Language Study*, Boston, 145-184.
- Böhme, H., Einführung in die Kulturwissenschaften, www.culture.hu-berlin/KWS
- Bredella, L. (1998), „Immigranten zwischen Sprachlosigkeit und Sprachbeherrschung: Eva Hoffmanns *Lost in Translation* und Richard Rodriguez' *Hunger of Memory*“, in: Gogolin, I. et al. (Hg.), 191-212.
- Bronfen, E. (1995), „Ein Gefühl des Unheimlichen. Geschlechterdifferenz und kulturelle Identität in Bharati Mukherjees Roman *Jasmine*“, in: Kessler, M./Wertheimer, J. (Hg.), *Multikulturalität*, Tübingen, 9-30.
- Bronfen, E./Marius, B. (Hg.) (1997), *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-Debatte*, Tübingen.
- Bruner, J. (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, MA/London.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Cambridge/London.
- Canetti, E. (1977), *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*, München.
- Chambers, I. (1996), *Migration, Kultur, Identität*, Tübingen.
- Chambers, I. (1999), „Städte ohne Stadtplan“, in: Hörning, K. H./Winter, R. (Hg.), 514-542.
- Corder, S. P. (1967), „The significance of learners' errors“, *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-169.
- Dannhorn, S./Hu, A./Luquin-Elhilali, P. (2002), „Poésie d'amour française et musique pluriculturelle. La mise en musique du poème de Louis Aragon *Gazel au fond de la nuit* par le groupe *Gnawa Diffusion*“, *Französisch heute* 33.1, 66-75.
- Dietrich, I. (1992), „Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem des vereinigten Europa“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hg.), *Fremdsprachen und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung*, Bochum, 63-69.
- Dirim, I. (2000), „'Almanca konus, damit ich auch etwas verstehe!' Code-Switching und sprachliche Identität“, in: Aguado, K./Hu, A. (Hg.), 113-122.
- Drewes, R. (1993), *Identität: Der Versuch einer integrativen Neufassung eines psychologischen Konstrukts. Eine qualitative Untersuchung mit Erwachsenen*, Münster/New York.
- Duranti, A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge.
- Firth, A./Wagner, J. (1997), „On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research“, *Modern Language Journal* 81.3, 285-300.
- Foley, W. A. (1997), *Anthropological Linguistics. An Introduction*, Oxford.
- Foucault, M. (1979), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt/M.
- Foucault, M./Berg, E. (1993), „Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation“, in: Berg, E./Fuchs, M. (Hg.), 11-108.

- Göller, Thomas (2000), *Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*, Würzburg.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York.
- Gogolin, I. (1998), „Sprachen rein halten – eine Obsession“, in: Gogolin, I. et al. (Hg.), 71-98.
- Gogolin, I./Graap, S./List, G. (Hg.) (1998), *Über Mehrsprachigkeit. Gudula List zum 60. Geburtstag*, Tübingen.
- Grossberg, L. (1999), „Was sind Cultural Studies?“, in: Hörning, K. H./Winter, R. (Hg.), 43-83.
- Gutmann, M. (1998), „Der Begriff der Kultur. Präliminarien zu einer methodischen Phänomenologie der Kultur in systematischer Absicht“, in: Hartmann, D./Janich, P. (Hg.), 269-332.
- Hall, S. (1994), *Rassismus und kulturelle Identität*, Hamburg.
- Hartmann, D./Janich, P. (Hg.), *Die kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses*, Frankfurt/M.
- Heinrichs, G. (2001), *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*, Königstein/Taunus.
- Hewitt, Roger (1994), „Sprache, Adoleszenz und die Destabilisierung von Ethnizität“, *Deutsch Lernen* 4, 362-376.
- Hörning, K. H./Winter, R. (Hg.) (1999), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt/M.
- Hoffmann, E. (1989), *Lost in Translation. A Life in a New Language*. New York et al.
- Hu, A. (1999), „Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften“, in: Bredella, L./Delanoy, W. (Hg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 209-239.
- Hu, A. (2001), „Lingala, Französisch, Deutsch, Englisch. Positionen der Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik im Licht von Biographien mehrsprachiger Jugendlicher“, in: List, G./List, G. (Hg.), *Quersprachigkeit – zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen*, Tübingen, 89-114.
- Hu, A. (in Vorbereitung), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, Tübingen.
- Hüllen, W. (1993), „On calling languages foreign“, in: Flood, J. L. et al. (Hg.), *Das unsichtbare Band der Sprache. Studies in German Language and Linguistic History in Memory of Leslie Seifert*, Stuttgart, 303-409.
- Huston, N. (1999), *Nord Perdu. Suivi de Douze France*. Paris.
- Kerby, A. P. (1991), *Narrative and the Self*, Bloomington/Indianapolis.
- Koller, C. (2001), „Bildung und die Dezentrierung des Subjekts“, in: Fritsche, B. et al. (Hg.), *Dekonstruktive Pädagogik*, Opladen, 35-48.
- Konersmann, R. (1991), „Der Philosoph mit der Maske. Michel Foucaults *L'ordre du discours*“, in: Foucault, M., *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. Frankfurt/M., 51-94.
- Kramersch, C. (1995), „Introduction: Making the Invisible Visible“, in: Kramersch, C. (ed.): *Redefining the Boundaries of Language Study*, Boston, IX-XXXIII.
- Kramersch, C. (1998), „The privilege of the intercultural speaker“, in: Byram, M./Fleming, M. (eds.), *Language Learning in Intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography*, Cambridge, 16-31.
- Kramersch, C. (ed.) (1995), *Redefining the Boundaries of Language Study*, Boston.
- Kramersch, C. (2000), „Social discursive constructions of self in L2 learning“, in: Lantolf, J. P. (ed.), 133-154.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford.
- Kroh, A. (2000), *L'aventure du bilinguisme*, Paris.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford.
- Lauerbach, G. (1987), „Sprache, Identität, Persönlichkeit – Interkulturelle Kommunikation als Krise?“, in: Lörscher, W./Schulze, R. (Hg.), *Perspectives on Language in Performance. (To honour Werner Hüllen)*, Tübingen, 1040-1060.
- Leung, C./Harris, R./Rampton, B. (1997), „The idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities“, *TESOL Quarterly* 31.3, 543-560.

- List, G (2001), „Registrierte Lebensgeschichten gehörloser und hörender Mehrsprachiger“, in: List, G./List, G. (Hgg.), Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen, Tübingen, 21-48.
- Liu, E (1999), *The accidental Asian. Notes of a Native Speaker*, New York.
- Luchtenberg, S. (1997), „Sprache, Spracherwerb und Zweisprachigkeit in der Migrantenliteratur“, *Sprache und Literatur* 80, 64-82.
- Lvovich, N. (1997), *The multilingual Self. An Inquiry into Language Learning*, Mahwah, NJ.
- MacIntyre, A. (1995), *Der Verlust der Tugend*, Frankfurt/M.
- Merleau-Ponty, M. (1966), *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin.
- Milroy, L./Muysken, P. (Hgg.) (1995), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge.
- Nancy, J. L. (1993), „Lob der Vermischung“, *Lettre Internationale* 21, 4-7.
- Norton, B. (1997), „Language, Identity, and the Ownership of English“, *TESOL Quarterly* 31 (3), 409-430.
- Nünning, A. (Hg.) (2001), *Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart/Weimar.
- Özakin, A. (1989), *Die blaue Maske*, Frankfurt/M.
- Ostendorf, B. (Hg.) (1994), *Multikulturelle Gesellschaft. Modell Amerika*, München.
- Ostendorf, B. (1994), „Einführung“, in: Ostendorf (Hg.), 7-14.
- Pavlenko, A./Lantolf, J. P. (2000), „Second language learning as participation and the (re)construction of selves“, in: Lantolf, J. P. (ed.), 155-178.
- Polkinghorne, D. E. (1991), „Narrative and Self-Concept“, *Journal of Narrative and Life History* 1 (2+3), 135-153.
- Rampton, B. (1995), *Crossing: Language and Ethnicity among adolescents*, London.
- Reich, H. H. (1998), „Sprachen werden total gebraucht, weil irgendwie musst du ja mit den Leuten reden. Analyse eines Interviews zum Thema Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit“, in: Gogolin, I. et al. (Hgg.), 213-232.
- Ricoeur, Paul (1985), „History as Narrative and Praxis“, *Philosophy today*, Fall 1985, 199-218.
- Rodriguez, R. (1982), *Hunger of Memory: The Education of Richard Rodriguez*. Boston.
- Rösch, H. (1995), *Interkulturell Unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*, Frankfurt/M.
- Romaine, S. (1989), *Bilingualism*, Oxford.
- Rushdie, S. (1991), *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*, London.
- Schapp, W. (1985), *In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding*, Frankfurt/M.
- Schumann, A. (2000), „Douce France: Strategien der symbolischen Aneignung Frankreichs durch die Immigranten der zweiten Generation“, in: Aguado, K./Hu, A. (Hgg.), 199-206.
- Schumann, A. (2000a), „Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht“, *FuH* 58, 7-18.
- Schwerdtfeger, I. C. (1996), „Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache“, *Info DaF* 23, 430-442.
- Schwerdtfeger, I. C. (1997), „Zur (Wieder)entdeckung von Sehen und Imagination für fremdsprachliches Lernen – das kognitive Lernmodell auf dem Prüfstand“, in: Wolff, A. et al. (Hgg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, Regensburg, 195-211.
- Schwerdtfeger, I. C. (2000), „Leiblichkeit und Grammatik“, in: Düwell, H./Gnutzmann, C./Königs, F. G. (Hgg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum, 281-304.
- Selinker, L. (1971), „Interlanguage“, *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.
- Straub, J. (1991), „Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen“, *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 23, 49-71.
- Tekinay, A. (1997), „In drei Sprachen leben“, in: Fischer, S./McGowan, M. (Hgg.), *Denn du tanzt auf einem Seil. Positionen deutschsprachiger MigrantInnenliteratur*, Tübingen, 27-34.
- Thesen, L. (1997), „Voices, Discourse and Transition: In Search of New Categories in EAP“, *TESOL Quarterly* 31.3, 487-512.
- Von Saalfeld, L. (1998), *Ich habe eine fremde Sprache gewählt. Ausländische Schriftsteller schreiben Deutsch*, Gerlingen.

- Wägenbaur, T. (1995), „Kulturelle Identität oder Hybridität? Aysel Özakins *Die blaue Maske* und das Projekt interkultureller Dynamik“, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 97, 22-47.
- Welz, G. (1996), *Inszenierungen kultureller Vielfalt*, Frankfurt/M.
- Wilkins, G. (2000), „'Ich schreibe in der Sprache, in der ich träume ...' Selbstzeugnisse literarischer Mehrsprachigkeit: Panait Istrati und Mircea Eliade“, in: Aguado, K./Hu, A. (Hgg.), 207-216.
- Zirfaß, J. (2001), „Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Jacques Derrida“, in: Fritsche, B. et al. (Hgg.), *Dekonstruktive Pädagogik*, Opladen, 49-64.