

Arndt Kremer

Vielstimmige Weltansichten: Herders und Humboldts Sprachphilosophien als Wegbereiter moderner Mehrsprachigkeitskonzepte

Abstract: Dieser Aufsatz versucht zu zeigen, dass die Sprachphilosophien von Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt im 18. und 19. Jahrhundert als Pionierleistungen für moderne Konzepte von Mehrsprachigkeit gelten können. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint die Fokussierung auf Einsprachigkeit in der Sprach- und Bildungspolitik bis in die 1990er Jahre und teils noch darüber hinaus fast wie ein Rückschritt. Seit einigen Jahren hat sich jedoch, befördert noch einmal durch den Zustrom von Migranten in Deutschland im Jahr 2015 und 2022, die Einstellung gegenüber der Vielfalt unterschiedlicher Muttersprachen in deutschen Klassenzimmern geändert. Immer mehr wird didaktisch produktiv auf die positiven und nicht nur auf die problematischen Aspekte multikultureller und mehrsprachiger Heterogenität reagiert. Herders und Humboldts tolerante und interkulturelle Sprachideen bieten zwar keine Ratschläge für die praktische Realisierbarkeit von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht; sie liefern aber frühe Grundlagen, um die Notwendigkeit und Nützlichkeit von Mehrsprachigkeit besser verstehen zu können.

Keywords: Mehrsprachigkeit, Sprache und Bildung, Herder, Humboldt

1 Der „monolinguale Habitus“ im deutschen Bildungssystem: Vergangenheit oder Gegenwart?

Lange Zeit eher ein Randthema der Sprachwissenschaft und Erziehungswissenschaft, ist das Thema Mehrsprachigkeit mittlerweile en vogue: Kaum ein Kommentar zu Sprache, der nicht auf die Bedeutung mindestens bilingualer Kompetenzen hinweist, ob nun aus kulturellen, politischen oder ökonomischen Gründen.¹ Auch die offizielle Linie der EU fordert den Erhalt der 24 EU-Amtssprachen und verfolgt

¹ Einen guten Überblick dazu bietet Riehl 2014, 144–160.

seit Jahren das ehrgeizige Ziel, „dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei Fremdsprachen sprechen.“ (Europäische Kommission 2007, 67) Die Schulpolitik und Schuldidaktik haben darauf reagiert: mit einer wachsenden Zahl bilingualer Schulen und Kindergärten, mit Frühenglisch und sprachsensiblem Unterricht in allen Fächern. Dabei sollte allerdings nicht vergessen werden, dass der „monolinguale Habitus“, den die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin dem deutschen Bildungssystem mit seinem lange verfolgten Fokus auf Deutsch als exklusiver Bildungssprache vor einiger Zeit vorgeworfen hat (Gogolin 2008), immer noch nicht völlig überwunden ist. Der Paradigmenwechsel von einer Defizithypothese, die sprachliche Heterogenität vor allem als Problem sieht, zu einer These der Differenz, welche die Chancen von Mehrsprachigkeit betont (vgl. Krumm 2003, 413) und folgerichtig eine „Pädagogik der Vielfalt“ fordert (Prenzel 1993), ist noch nicht vollständig vollzogen.

So taucht die Aussage, dass Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen, am Ende keine der beiden Sprachen richtig sprechen könnten, in den öffentlichen Diskussionen nach wie vor auf – und das, obwohl die moderne Sprachwissenschaft diese These der so genannten doppelten Halbsprachigkeit oder des Semilingualismus² als „populären Mythos“ entlarvt hat. Er beruhe, so seine Kritiker, auf einer Fehleinschätzung von sprachlicher Vielfalt, sei empirisch unhaltbar und begründet in sozialen Bewertungen, worunter auch das Prestige einer Sprache als soziale Setzung zu zählen sei (Wiese 2012a, 276; Crystal 1993, 363³). Zwar ist im verbindlichen Schul-Kerncurriculum des bevölkerungsreichsten und also auch schülerstärksten Bundeslandes, Nordrhein-Westfalen, im Jahr 2012 das Handlungsfeld 5 installiert worden, in dem „Vielfalt als Herausforderung an[zu]nehmen und Chancen [zu] nutzen“ gefordert wird (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011, 8); zwar gilt es demnach, Heterogenität in allen Lerngruppen anzunehmen und sinnvoll zu nutzen sowie den Sprachstand differenziert zu erfassen – gerade der Begriff Mehrsprachigkeit taucht aber im gesamten Kerncurriculum von 2012 an keiner Stelle auf. Zudem wird in den inhaltlichen Bezügen des fünften Handlungsfeldes allein die „Förderung in der deutschen Sprache in allen Fächern“ erwähnt. Dies hat sich mittlerweile zumindest insofern geändert, als

² Der Begriff wurde 1968 von Nils Hansegård eingeführt. Ausgehend davon hatte Cummins 1979 die Hypothese vertreten, wonach ein Kind in „doppelter Halbsprachigkeit“ endet, wenn es nicht zunächst bis zu einem bestimmten Entwicklungsstadium, etwa bis zum 10. oder 11. Lebensjahr, seine Erstsprache ausentwickelt hat (Cummins 1979, 3).

³ Nach Crystal 1993, 363, erreichen zweisprachige Kinder das Stadium, in dem sie separate Systeme von Grammatikregeln entwickeln und dann kontinuierlich lexematisch ausfüllen, im Alter von vier Jahren. Beim Schuleintritt habe die Mehrheit der zweisprachig aufgewachsenen Kinder die gleiche sprachliche Entwicklungsstufe erreicht wie ihre einsprachigen Altersgenossen.

dass in einer novellierten Fassung des Kerncurriculums von 2016 und dann noch einmal in der aktuellsten Fassung von 2021 das frühere Handlungsfeld 5 nun die Leitlinie bildet, nach der Lehrerinnen und Lehrer an einer Stelle Mehrsprachigkeit immerhin „wertschätzen“ sollen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2021, 6). Insgesamt scheint die Ressource differenter Familiensprachen aber immer noch, wie Sarah Fürstenau und Mechthild Gomolla konstatieren, vor allem unter der Frage zu stehen, inwiefern diese den Erwerb von Deutschkenntnissen behindern oder befördern können. Dies führe so weit, dass es nach wie vor Bildungseinrichtungen gebe, „in denen der Gebrauch der ‚anderen‘ Sprachen per Schulordnung untersagt ist.“ (Fürstenau und Gomolla 2011, 13). Die institutionelle Diskriminierung ist also trotz einiger Verbesserungen noch nicht überwunden.

Wenn man sich beispielsweise die Verteilung der Sprachen auf bundesweit 287 bilinguale Grundschulen im Jahr 2014 anschaut, dann zeigt sich auch in der Schulwirklichkeit, wie einseitig der bilinguale Unterricht bis dato erfolgt ist: Ganze 44 % setzen auf die globale *lingua franca* Englisch, 13 % auf das noch im 18. Jahrhundert in Deutschland sehr dominante Französisch, immerhin 13 % auf die „minor language“ Dänisch als anerkannte Minderheitensprache in Schleswig-Holstein, aber nur verschwindend geringe 1 % auf Türkisch (Verein für frühe Mehrsprachigkeit 2014, 1) – und dies, obwohl unter den über 18,6 Millionen Menschen in Deutschland mit Migrationshintergrund allein 1,5 Millionen oder 8,1 % türkischstämmig sind (Statistisches Bundesamt 2018, 527). Die Quintessenz dessen ist eindeutig: „Zuwanderersprachen [...] sind stark unterrepräsentiert.“ (Verein für frühe Mehrsprachigkeit 2014, 1) 2020 haben laut Mikrozensus rund 38% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2020, 32). Jedes dritte Kind wächst demnach in Deutschland mit mehr als einer Sprache auf. In einer Großstadt wie Berlin liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einer nichtdeutschen HerkunftsSprache im Schuljahr 2020/21 bei 39,3%; in einzelnen Stadtteilen verfügen teils bereits über 73% der Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen über mehr als eine Herkunftssprache (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2021, 18–19) – viele davon mit Türkisch und, durch den ansteigenden Zuzug von Flüchtlingen in Deutschland 2014 und 2015 insbesondere aus Syrien, dem Irak und Afghanistan, auch mehr und mehr mit Arabisch als Familiensprache. Man sieht: Der monolinguale Habitus mag zwar nicht mehr so ausgeprägt sein wie in den 1970er und 1980er Jahren, in denen der Unterricht in den HerkunftsSprachen der Kinder als „muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ ein zeitlich sehr limitiertes Randdasein führte; aber von einem bilingualen, gar multilingualen Habitus im deutschen Bildungssystem, das von einem verengenden Sprach- und Sozialprestige gänzlich abzusehen versteht, ist man noch weit entfernt.

2 Historische Gründe: die Hochsprache als nationalistische Norm

Woran liegt das? Verschiedene Sprachforscherinnen und Sprachforscher wie Linke (vgl. Linke 2008) und Gogolin (vgl. Gogolin 1998) haben die Gründe im historischen Sonderweg des deutschen Bildungsbürgertums verortet, das vor und nach der späten Einigung Deutschland 1871 sich nationalistisch und eben auch sprachnationalistisch verstieß, indem es die so genannte deutsche Hochsprache zur Norm erhob und alles andere Fremdsprachige, aber auch Dialektale als Normabweichung deklassierte. Wer sich als Deutscher beweisen wollte, wer – wie die deutschen Juden – emanzipatorisch gleiche Rechte einforderte, der hatte ein reines Deutsch als Leitvarietät zu sprechen und zu schreiben (vgl. Kremer 2007, 73–89). Dessen Konstruiertheit wurde freilich nicht problematisiert, sondern als eine phylogenetisch oder besser: nationalgenetisch gewachsene Einheit vorgestellt, als „Ursprache“ eines „Urvolkes“, wie es der antifranzösisch justierte Philosoph Johann Gottlieb Fichte in seinen nationalistischen *Reden an die deutsche Nation* 1806 ausgedrückt hatte (Fichte 1808, 7. Rede, 359).⁴

Neben Fichte ließen sich noch viele weitere Denker wie Ernst Moritz Arndt oder Ludwig Uhland anführen, welche die Exklusivität der deutschen Hochsprache einforderten und damit auch den schleichen Verfall des Reichtums dialektaler Varietäten in Deutschland einleiteten. Diese unterschiedliche Sozialprestigegrade betreffende „Hierarchisierung von Hochsprache und Dialekt“ (Linke 2008, 49), welche Reichmann (2000, 457) als „Vertikalisierung“ des deutschen Sprachraumes bezeichnet hat, hält in gewisser Weise bis heute an. Aufzeigen lässt sich dies beispielsweise an der meist populärwissenschaftlichen und sprachpolitisch beeinflussten Abwertung von Jugendsprachen und Ethnolekten als defizitäre Sprachnormverfehlungen (vgl. Wiese 2012b) – ein Phänomen, das, wie 2010 bei der Sarrazin-Debatte, sogar in idiomatisch-kulturelle Untergangsszenarien des westlichen Abendlandes gipfelt kann (vgl. Kremer 2015, 143–153; Kremer 2016, 66–68).

Ist also das 19. Jahrhundert, in welchem der Liberalismus als Großideologie zunehmend durch den Nationalismus ersetzt wurde, ein schlechter Ratgeber, wenn es um die Suche nach Vorprägungen moderner Mehrsprachigkeitskonzepte geht? Es kommt, wie immer, darauf an, welche Quellen man heranzieht. Denn ausgerechnet zwei der größten und einflussreichsten Sprachphilosophen des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts verfolgten gerade keinen monolingua-

⁴ Vgl. dazu auch Kremer 2007, 55–60.

len Habitus, sondern ein Konzept der sprachlichen Vielstimmigkeit: Herder und Humboldt. Hierauf soll im Folgenden wieder der Blick gelenkt werden.⁵

3 Kognitivität und Kulturgebundenheit: Spracherwerb und Sprachbetrachtung bei Herder

Johann Gottfried Herder ist vor allem in dreierlei Hinsicht ein Vordenker von Mehrsprachigkeit: erstens durch seine These der Kognitivität des Spracherwerbs, zweitens durch seinen Hinweis auf die Kulturgebundenheit sprachlicher Kompetenz und Performanz und drittens aufgrund seiner Idee der Humanität als einer Multikulturalität, die bei ihm wie eine *conditio humana* wirkt. In seiner Theorie vom Ursprung der Sprache als eines zweifachen Prozesses von Interiorität und Kognitivität im unaufhebbaren Zusammenhang von Sprechen und Denken hat Herder die evolutionäre Perspektive neu belebt, ohne die moderne Spracherwerbskonzepte nicht auskommen. Menschliche Wahrnehmung ist nach Herder, das stellt er in seiner preisgekrönten Abhandlung von 1770 *Über den Ursprung der menschlichen Sprache* klar, nicht von Instinkten geleitet. Daher kann der Mensch aus dem Strom der Empfindungen einzelne Merkmale (Herder nutzt als Beispiel das Blöken des Schafs) absondern und sie als Kennzeichen eines Tieres wahrnehmen und erinnern. Diese Merkmale sind laut Herder nicht nur Keime der Wörter, sondern bereits Sprache, und die Fähigkeit, solche Merkmale reflektiert zu erkennen, fasst er unter den Begriff der „Besonnenheit“. Herders scharfe Abgrenzung von Bonnot de Condillac (2006 [1746], 173–180) Theorie des Sprachursprungs aufgrund kommunikativer Erfordernisse hat hier ihren Grund, denn auch Tiere kommunizieren aus unmittelbaren Bedürfnissen wie Hunger, Schutz etc. Über „Besonnenheit“ aber verfügt nach Herder allein der Mensch. Der im Menschen liegende Gedanke als reflektierte Kennzeichnung des Schafs „Ha, du bist das Blökende“ ist bereits Sprache (Herder [1770] 1989, 29), weshalb Sprache und Denken eins sind. Die menschliche Sprache, die in ihrer Grundform schon im Moment der Entstehung vollendet ist, erwächst also, als kognitiver Akt, aus der Verbindung von rationalen und empirischen Voraussetzungen.

Viele Aspekte bleiben in Herders *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* ungeklärt, etwa wie sich Menschen auf Merkworte einigen, wie sich Sprache von

⁵ Die folgenden Überlegungen in den Kapiteln 3 und 4 basieren teilweise auf meiner Dissertationsschrift (vgl. Kremer 2007, 40–54).

diesen Merkworten weg entwickelt, wie Abstrakta benannt werden und wie Grammatik überhaupt entstehen kann. Vor allem angesichts der Leerstellen und Schwächen in Herders Narration vom Ursprung der Sprache mutet aus heutiger Sicht Condillac's Theorie auf den ersten Blick fast moderner an, wenn man annimmt, dass dem konkreten Sprechen in kommunikativen Verwendungssituationen eine eigene Kompetenz zukommt, die es zu erwerben und folglich auch linguistisch zu untersuchen gilt. Gerade die Schuldidaktik greift diesen sehr eingängigen kommunikativen Kompetenzbegriff seit der so genannten pragmatischen Wende in den 1970er Jahren bis heute dankbar auf, weil er ermöglicht, Redesituationen an soziale Beziehungen zu binden, und zu suggerieren scheint, dass es eine didaktisch vermittelbare kommunikative Basis-Fähigkeit gebe.

Aber es ist Herder, der in der kognitiven, die Welt erschließenden Funktion der Sprache das eigentlich Menschliche der Sprache gesehen und diese Erkenntnis an einen evolutionären Prozess gebunden hat. Denn mit dem Konzept der Interiorität und Kognitivität weist Herder trotz aller Unterschiede eine große Nähe zu modernen Sprachtheorien auf, etwa der Transformationsgrammatik Noam Chomskys (vgl. Trabant 2001, 5).⁶ Wenn, wie in Chomskis (1973) Universalgrammatik, ein angeborenes, interiores System von Restriktionen für die Struktur natürlicher Sprachen angenommen wird, das im Prozess des empirischen Spracherwerbs kognitiv nach Parametern fixiert und um einsprachliche Spezifikationen erweitert oder transformiert wird, dann kann nicht nur jeder Sprecher jede Sprache erlernen, sondern jeder Sprecher auch mehrere Sprachen im simultanen oder sukzessiven Spracherwerb beherrschen. Ob daraus tatsächlich Diglossie bzw. Bilingualität entsteht, ist weniger erheblich als die menschliche Potenzialität und der menschliche Habitus zu Mehrsprachigkeit. Es ist gerade diese Sicht auf den kindlichen Spracherwerb als eines natürlichen, der menschlichen Entwicklung quasi inhärenten Prozesses, welche eine wichtige Grundlage für Mehrsprachigkeitskonzepte bildet – und gleichzeitig gute Argumente gegen das Schreckgespenst doppelter Halbsprachigkeit liefert.

Neben der Kognitivität des Spracherwerbs ist ein zweiter Aspekt zentral, der Herder als einen „Archäologen der Sprachigkeit“ ausweist, um sich einen Begriff von David Martyn (2014) auszuleihen. Herder hat in den auf die Abhandlung folgenden Schriften als einer der Ersten die Kulturgebundenheit von Sprache deutlich gemacht – und es ist diese Bindung von Sprache an die Kultur einer Sprachgemeinschaft, die ein interkultureller Sprachunterricht in den Blick nehmen muss (vgl. Roche 2008, 225–234). Moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt und nutzt die Tatsache, dass eine von mehreren Sprechern benutzte Sprachvarietät – sei es

⁶ Vgl. Trabant 2001, 5: „Herder is the first Chomskyan in the history of linguistic theory.“

ein Ethno- oder Soziolekt, sei es ein Dialekt oder eine Jugendsprache – immer die sprachliche Ausdrucksform und das Identitätsfenster einer ganz bestimmten sozialen Gruppe ist, wodurch sich im unterrichtlichen Austausch Unterschiede und Gemeinsamkeiten jenseits strukturalistischer Phänomene ergeben. Herders bündiger Chiasmus: „Jede Nation spricht also, nach dem sie denkt, und denkt, nach dem sie spricht“ (Herder [1768] 1877a, 18)⁷, koppelt nun beide Komponenten, Sprache und Sprachgemeinschaft, aufs Engste aneinander, verschränkt sie regelrecht zu einer Art Komplementärideologie: Sprachen bedürfen der Nationen, die sie sprechen, und Nationen können wiederum nicht anders sein als sprechend. Eine Nation ist für Herder immer eine Gruppe von Menschen, die sich aufgrund einer besonderen Sprache, Lebensweise und Kultur von anderen Gruppen unterscheidet; Nationalität in diesem Sinne bedeutet die positive Konzentration einer Nation auf ihre Besonderheit. Die Weltanschauungen, Traditionen und Grundsätze sind wie das ganze Denken einer Nation in der Sprache enthalten und werden im täglichen Umgang mit ihr interaktiv weitergegeben.

Aus heutiger Sicht und in Zeiten der Betonung von Heterogenität wirkt Herders daraus sich ergebende axiomatische Folgerung, dass der beste Staat einen besonderen und letztlich auch harmonischen Nationalcharakter aufweisen müsse,⁸ perspektivverengend. Man darf aber sein Konzept der Nationalsprachen nicht mit dem nationalistischen Sprachchauvinismus eines Fichte oder Ernst Moritz Arndt verwechseln, die im antifranzösischen Impetus den Wert der eigenen Sprache wesentlich qua Abwertung anderer Sprachen betonten, worauf Andreas Gardt (1999, 91–93) verweist. Denn der Prozess der Nationenwerdung geschieht für Herder immer auch in der aktiven und positiven Auseinandersetzung mit den Sprachen und kulturellen Selbstentwürfen anderer Völker (vgl. Irmscher 2001, 45). Damit ist schon angedeutet, was Herder drittens unter dem für ihn so wichtigen Begriff der Humanität versteht. Er stellt jede Nation vor die Aufgabe, eine solidarische Wertegemeinschaft mit anderen Nationen zu bilden. Die Potenzialität des Menschen drängt über die Grenze des Individuellen und Nationalen hinaus, denn, wie es Herder in den *Briefen zur Beförderung der Humanität* ausdrückt: „Die Tendenz der Menschennatur fasset ein Universum in sich, dessen Aufschrift ist: ‚Keiner für sich allein, jeder für Alle, so seid ihr alle euch einander werth und glücklich.‘“ (Herder 1883 [1793–1797], 300). Historisch gilt Herders Kritik einerseits der partikulären Interessenspolitik und kulturell-politischen Frankomanie des deutschen Adels; sie

⁷ Vgl. dazu auch Irmscher 1994, 198.

⁸ Herder 1887 [1784–1791], 384: „Der natürlichste Staat ist also auch Ein Volk, mit Einem Nationalcharakter.“

zielt aber auch ab auf die Vertreter eines übersteigerten Nationalismus, die sich blind zeigen für die geistigen Reichtümer fremder Nationen. „Humanität“ sei

der Schatz und die Ausbeute aller menschlichen Bemühungen, gleichsam die Kunst unsres Geschlechtes. Die Bildung zu ihr ist ein Werk, das unablässig fortgesetzt werden muß, oder wir sinken, höhere und niedere Stände, zur rohen Tierheit, zur Brutalität zurück. (Herder 1881 [1793–1797], 183.)

Dies schließt die Verpflichtung mit ein, sich nicht nur mit den Sprachen, der Literatur und der Volkspoesie anderer Völker zu beschäftigen, sondern darin auch Kompetenz zu entwickeln. Die Offenheit für andere Sprachen ist dem Verständnis der eigenen kulturgebundenen Individualität genauso förderlich, wie die Pflege der Primärsprache dem Erlernen von Sekundärsprachen hilft. Herder konstatiert in der Schrift *Über den Fleiß in mehreren gelehrt Sprachen* von 1764: „Wenn wir unsere Muttersprache auf der Zunge behalten: so werden wir desto tiefer in den Unterschied jeder [fremden] Sprache eindringen.“ (Herder 1877b [1764], 6). Das ideale Resultat polyglotter Kenntnisse ist ein kosmopolitischer Horizont des Denkens. Einer der besten Kenner Herders, Hans-Dietrich Irmscher, hat es untermauert: Das Eintauchen in eine andere Sprachgestalt sichert für Herder „den Zusammenhang des Menschengeschlechts“ (Irmscher 2001, 46–47).

4 Analogie und Objektivierung: Fremdsprachenerwerb bei Humboldt

Viele von Herders Überlegungen sind von Wilhelm von Humboldt aufgegriffen und weiterentwickelt worden. Der Prozess der Aneignung von Sprache, der eigenen als L1 wie einer weiteren als L2, folgt zirkulären Prinzipien, die, obwohl sie Humboldt mit dem beschränkten begrifflichen Repertoire seiner Zeit markiert, insgesamt sehr modern anmuten. Während die von Humboldt betonte Arbitrarität der Zeichen Ferdinand de Saussures Semiotik vorwegnimmt, hat der von ihm konstatierte wechselseitige Prozess der Aneignung und Weiterbildung des grammatischen, phonetischen, morphologischen und lexematischen Systems von Sprache mittels Analogie Folgen für moderne Mehrsprachigkeitstheorien (z. B. im Hinblick auf Überlegungen zur dominanteren Referenzsprache, zu Transfer, Entlehnungen etc.⁹). Alles Lernen ist Verstehen, alles Verstehen geschieht durch Analogie, auf der folglich „Alles in einer Sprache [...] beruht.“ (Humboldt 1904 [1812], 297).

⁹ Vgl. Müller et al. 2006, 63–94 (Sprachdominanz und Spracheinfluss) und 119–182 (Transfer).

Ganz eng bei Herder ist Humboldt mit seiner emphatischen Betonung der reziproken Bindung von Sprechen und Denken, durch die sich in der Nationalsprache eines Volkes dessen „Geisteseigentümlichkeit“ veräußere: „Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache.“ (Humboldt 1907b [1830–1835], 42). Humboldt wendet sich sowohl gegen eine rein instrumentalisierende als auch gegen eine allzu strukturalistische Darstellung von Sprache. Einerseits sei Sprache kein bloßes „Mittel“ zur Abbildung von Wahrheit, sondern entdecke diese erst; andererseits sei die „Verschiedenheit“ der Sprachen keine nur phonetisch-semiotische, keine „von Schälen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst“ (Humboldt 1907a [1827–1829], 127). Die Konsequenzen daraus sind weitreichend und bis heute für das Fremdsprachenerlernen und für die unzähligen Theorien interkultureller Kommunikation gültig. Da die Sprache für Humboldt vor allem eine kulturell-geistige Tätigkeit (*energeia*) darstellt, soll auch der Sprachunterricht nicht in erster Linie der Aneignung von Alltagskommunikation dienen, sondern der Erweiterung des eigenen kulturellen Horizontes, was wiederum die Basis bildet für jegliche Form interkultureller Kompetenz.

Mit Kant geht Humboldt davon aus, dass Erfahrung nicht bloß rezeptives Schauen von etwas Vorgegebenem sein kann, sondern stets schon kategorial gesteuerte Gegenstandskonstitution ist. Der Geist versucht immer wieder, bestimmte Abschnitte der Erfahrung zu einer Einheit zusammenzufassen. Um die Momente seiner subjektiven Akte als objektive Einheiten behandeln zu können, muss er sie aus sich herausstellen, sie sich und anderen objektivierend gegenüberstellen. Ohne Sprache und Sprechen wäre all dies, wie gesagt, unmöglich. Die anschauende Tätigkeit der Sinne bildet im Denken ein Objekt. Sinnentätigkeit und Geisteshandlung wirken dabei wie zwei Kräfte, die sich „synthetisch verbinden“ (Humboldt 1907b [1830–1835], 55). Aus dieser Synthesis „reißt sich die Vorstellung los“, und zwar mit Hilfe des Sprachlautes (Humboldt 1907b [1830–1835], 55). Sie steht also kurze Zeit außen vor, „distanziert“ sich sozusagen, und kehrt dann, wahrgenommen und somit objektiviert, in die Synthesis zurück. Doch dieser Prozess ist dynamisch, die Offenheit wird wieder zur Enge. Humboldt beschreibt dies in seiner Schrift *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus* in einer regelrecht dramatischen Metaphorik: „Durch denselben Act, vermöge welches der Mensch die Sprache aus sich herausspinnt, spinnt er sich in dieselbe ein, und jede Sprache zieht um die Nation, welcher sie angehört, einen Kreis [...].“ (Humboldt 2016, 223).

Humboldt bringt hier ein zentrales Problem des Fremdverständens zur Sprache. Für ihn ist die Sprache kein Gewebe, gleich einem Text, sondern ein Gespinst, gleich einem Kokon, der Hülle der Seidenraupe vergleichbar. Dieses Gespinst geht vom Sprecher aus, er bringt es hervor. Allerdings spinnt er sich selbst – der Seidenraupe gleich – darin ein, bleibt aber, anders als diese, dauerhaft darin. Doch es gibt zum Glück einen Ausweg. Es ist das Erlernen anderer Sprachen, denn aus dem „Kreis“ ist

es „nur insofern hinauszugehen möglich [...] als man zugleich in den Kreis einer anderen Sprache hinübertritt“ (Humboldt 1907b [1830–1835], 60). Durch Fremdsprachenkompetenz vermag das Subjekt den Geist – enger gefasst: die Kultur – eines Volkes so kennen zu lernen, als würde es ein bestimmtes Individuum kennen lernen; erst dadurch kann es wirklich aus der Innenperspektive seines Geistes heraustreten, der ihm die Gegenstände der Welt immer nur in Sprache vermittelt. Das Subjekt überprüft seine überkommenen Ansichten anhand neuer Standpunkte, korrigiert oder verteidigt das Alte, wird offen für Neues, mit einem Wort: Es objektiviert seine individuelle Weltsicht, es erweitert, um einen Begriff Jan Assmanns zu benutzen, sein „kulturelles Gedächtnis“ (Assmann 1992). Und indem der Einzelne den Geistesgedanken anderer Völker nähersteht, wenn er deren Sprache erlernt, nähert er sich dem „allgemeinen Endzweck“ menschlicher Existenz, von dem Humboldt spricht: dem Wissen um die ganze Menschheit, das jedem menschlichen Individuum innerwohnt. Humboldt folgert:

Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungweise eines Theils der Menschheit enthält (Humboldt 1907b [1830–1835], 60).

„Emische“, also kulturangepasste Spezifika jeder Sprache verbinden sich zu „etischen“, das heißt kulturübergreifenden Aspekten. Hierin und in dem Gedanken einer transnationalen Ursprache aller Idiome mit entsprechenden „Universalien“ zeigt sich wohl am deutlichsten die humanistisch-kosmopolitische Dimension der Humboldt'schen Sprachphilosophie. So konstatiert Humboldt, „dass die Sprache eigentlich nur Eine, und es nur diese eine menschliche Sprache ist, die sich in den zahllosen des Erdbodens verschieden offenbart.“ (Humboldt 1907a [1827–1829], 112). Dabei ist es nicht der bloße Lernprozess, sondern der Gebrauch der neuen Sprache und der Umgang mit der in ihr gespeicherten Überlieferung, der die Objektivierung der je eigenen „Weltansicht“ bewirken kann. Wenn tatsächlich durch parallele Sprachtätigkeit in mehreren Sprachen eine Relativierung und Erweiterung der eigenen Denkkonzepte erfolgt, dann ist diese gegenseitig bereichernde Erfahrung des kognitiven und epistemischen Grenzübertritts eine der besten denkbaren Begründungen für sukzessiven Fremdsprachenerwerb sowie die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit im Unterricht.

5 Schlussbemerkung

Herders und Humboldts Stimmen bildeten ein Kontrastprogramm zu den auch sprachnationalistischen Überhitzungen des ausgehenden 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Chauvinistisch-sprachnationalistische Passa-

gen im Werk Herders oder Humboldts, in der sich diese beiden Denker über die angebliche Minderwertigkeit einer anderen Sprache in *expressis verbis* auslassen, sind nicht zu finden. Im Gegenteil: Ihre Sprachansichten als Weltansichten propagieren nicht nur die positiven Effekte vieler Stimmen im Konzert der Sprachen, sondern sehen im Prinzip jede dieser Sprachen als stimmig, als gleichwertig an. Humboldt ver wahrt sich zudem ausdrücklich gegen eine bloß instrumentalisierende Funktion der Sprachbetrachtung und -verwendung, die heutzutage vielfach vorherrscht, wenn das Erlernen einer Fremdsprache vor allem an die wirtschaftliche Bedeutung des Mutterlandes dieser Sprache geknüpft wird.

Wenngleich Herders und Humboldts Sprachphilosophien keine Anleitungen für konkrete didaktisch-pädagogische Konzepte der Mehrsprachigkeit liefern, so haben sie doch essenzielle Grundlagen vorgedacht, die natürlich auch prägend für humanistische Bildungskonzepte und Aspekte der Interkulturalität wurden. Denn ganz in ihrem Sinne kann so die Mehrsprachigkeitsdidaktik als eine Pädagogik der sprachlichen Vielfalt einseitige, zum Beispiel eurozentrische Konzepte und Konstrukte des Verstehens immer mehr zu einer Wahrnehmung differenter kultureller Werte und Normen zu wandeln helfen.

Literaturverzeichnis

- Assmann, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck, 1992.
- Bonnot de Condillac, Etienne. *Versuch über den Ursprung der menschlichen Erkenntnis* (1746). Hg. Angelika Oppenheim. Königshausen & Neumann: Würzburg, 2006.
- Chomsky, Noam. *Sprache und Geist*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.
- Cummins, Jim. „Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.“ *Review of Educational Research* 49 (1979): 222–251.
- Crystal, David. *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt/M. und New York: Campus, 1993.
- Europäische Kommission. *Fakten und Zahlen über Europa und die Europäer*. Luxemburg, 2007.
- Fichte, Johann Gottlieb. *Reden an die deutsche Nation* (1808). Hg. Reinhard Lauth. Hamburg: Meiner, 1978.
- Fürstenau, Sara, und Mechtilde Gomolla. „Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit“. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hg. Sara Fürstenau und Mechtilde Gomolla. Wiesbaden: Verein für Sozialwissenschaften, 2011. 13–24.
- Gardt, Andreas. „Sprachpatriotismus und Sprachnationalismus. Versuch einer historisch-systematischen Bestimmung am Beispiel des Deutschen.“ *Sprachgeschichte als Kulturge schichte*. Hg. Andreas Gardt, Ulrike Haß-Zumkehr und Thomas Roelke. Berlin, New York: de Gruyter, 1999. 89–113.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann, 1994.
- Gogolin, Ingrid. „Sprachen rein halten – eine Obsession.“ *Über Mehrsprachigkeit*. Hg. Ingrid Gogolin, Sabine Graap und Günther List. Tübingen: Stauffenburg, 1998. 71–96.

- Herder, Johann Gottfried. *Über die neuere Deutsche Literatur. Fragmente, als Beilagen zu den Briefen, die neueste Literatur betreffend* (1768). *Herders Sämmliche Werke*, Bd. 2. Hg. Bernhard Suphan. Berlin: Weidmann, 1877a. 1–202.
- Herder, Johann Gottfried. „Über den Fleiß in mehreren gelehrten Sprachen“ (1764). *Herders Sämmliche Werke*, Bd. 1. Hg. Bernhard Suphan. Berlin: Weidmann 1877b. 1–7.
- Herder, Johann Gottfried. *Briefe zur Beförderung der Humanität* (1793–1797). *Herders Sämmliche Werke*. Bd. 17. (Briefe 1–80); vol. 18 (Briefe 81–124). Hg. Bernhard Suphan. Berlin: Weidmann, 1881; 1883.
- Herder, Johann Gottfried. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* (1784–1791). *Herders Sämmliche Werke*. Bd. 13. Hg. Bernhard Suphan. Berlin: Weidmann 1887; 1909.
- Herder, Johann Gottfried. *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (1770): *Text, Materialien, Kommentar*. Hg. Wolfgang Proß. München, Wien: Hanser, 1989.
- Humboldt, Wilhelm von. „Ankündigung einer Schrift über die baskische Sprache und Nation nebst Angabe des Gesichtspunktes und Inhaltes derselben“ (1812). *Wilhelm von Humboldts Werke*, Bd. 3. Hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, 1904. 288–289.
- Humboldt, Wilhelm von. *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues* (1827–1829). *Wilhelm von Humboldts Werke*, Bd. 6. Erste Hälfte. Hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr 1907a, 111–303.
- Humboldt, Wilhelm von. *Über die Kawi Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (1830–1835). *Wilhelm von Humboldts Werke*, Bd. 7. Erste Hälfte. Hg. Albert Leitzmann. Berlin: Behr, 1907b. 1–344.
- Humboldt, Wilhelm von. *Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues* (1827–1829). Berlin: Holzinger, 2016.
- Irmscher, Hans Dietrich: *Johann Gottfried Herder*. Stuttgart: Reclam, 2001.
- Irmscher, Hans Dietrich. „Nationalität und Humanität im Denken Herders.“ *Orbis Litterarum* 49 (1994): 189–215.
- Kremer, Arndt. *Deutsche Juden – deutsche Sprache. Jüdische und judenfeindliche Sprachkonzept und -konflikte 1893–1933*. Berlin, New York: de Gruyter, 2007.
- Kremer, Arndt. „Deutsch(land) schafft sich ab? Das Ende der Kulturnation in Thilo Sarrazins Sprach- und Migrationskritik“. *Perspektiven linguistischer Sprachkritik*. Hg. Jörg Bücker, Elke Diedrichsen und Constanze Spieß. Stuttgart: ibidem, 2015. 127–158.
- Kremer, Arndt. „Transitions of a Myth? The idea of a language defined Kulturnation in Germany“. *New German Review* 27 (2016): 53–75 <http://escholarship.org/uc/item/38h3c5hs> (6. März 2022).
- Krumm, Hans-Jürgen. „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik“. *Handbuch interkultureller Germanistik*. Hg. Alois Wierlacher und Andrea Bogner. Stuttgart, Weimar: Metzler, 2003. 413–424.
- Linke, Angelika. „Integration und Abwehr. Standardsprachlichkeit als zentrales Moment bürgerlicher Selbstdefinition im 19. Jahrhundert“. *Das Deutsche und seine Nachbarn. Über Identitäten und Mehrsprachigkeit*. Hg. Ludwig M. Eichinger und Albrecht Plewnia. Tübingen: Narr, 2008. 43–61.
- Martyn, David. „Es gab keine Mehrsprachigkeit, bevor es nicht Einsprachigkeit gab: Ansätze zu einer Archäologie der Sprachigkeit (Herder, Luther, Tawada)“. *Philologie und Mehrsprachigkeit*. Hg. Till Dembeck und Georg Mein. Heidelberg: Winter, 2014. 39–51.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. 2011/2016/2021 (https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf) (6. März 2022).

- Müller, Natascha, Tanja Kubisch, Katrin Schmitz und Katja Cantone. *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. Tübingen: Narr, 2006.
- Prengel, Annelore. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 1993.
- Reichmann, Oskar. „*Nationalsprache* als Konzept der Sprachwissenschaft.“ *Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart*. Hg. Andreas Gardt. Berlin, New York: de Gruyter, 2000. 419–469.
- Riehl, Claudia Maria. *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2014.
- Roche, Jörg. *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr 2008.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin: *Blickpunkt Schule 2020/21*. (<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt>) (6. März 2022).
- Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2020. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstätigkeit/Publikationen/Downloads-Erwerbstätigkeit/erwerbsbeteiligung-bevölkerung-2010410207004.pdf?__blob=publicationFile) (6. März 2022).
- Statistisches Bundesamt. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. 2018. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/auslaend-bevoelkerung-2010200187004.pdf?__blob=publicationFile) (29. April 2018).
- Trabant, Jürgen. „New Perspectives on an old academic question.“ *New Essays on the Origin of Language*. Hg. Jürgen Trabant und Sean Ward. Berlin, New York: de Gruyter 2001. 1–20.
- Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.: *Bilinguale Grundschulen in Deutschland* 2014. (https://www.fmks.eu/files/fmks/images/Links/fmks_Bilingual%20Grundschulen%20Studie2014-komprimiert.pdf) (6. März 2022).
- Wiese, Heike et al.: „Die sogenannte Doppelte Halbsprachigkeit: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme“. *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. Hg. Heike Wiese. München: C. H. Beck, 2012a. Anhang 2. 276–279.
- Wiese, Heike (Hg). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C. H. Beck, 2012b.

Arndt Kremer, Dr. phil., Gymnasiallehrer für Deutsch, Philosophie und Darstellendes Spiel, Fachleiter für Philosophie/Ethik am Studienseminar Altenkirchen sowie Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache an der Universität zu Köln und für Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Universität Münster. Zuvor Minerva-Forschungsstipendiat an der Hebrew University of Jerusalem sowie erster DAAD-Lektor für *German Studies* und Koordinator bei der Etablierung eines Master-Studiengangs an der University of Malta.

