

Gudrun Kasberger

Sprachliche Bildung durch die Brille der Emotionslinguistik – ein Problemaufriss

1 Einleitung: Emotive sprachliche Mittel als Thema der schulischen Bildung?

Sprachliche Bildung nimmt alle Kinder in den Blick: Diesem Grundgedanken folgend liegt der fachdidaktische Fokus in der Schule verstärkt auf Bildungssprache und (der Vermittlung von) bildungssprachlichen Kompetenzen (vgl. z.B. Kasberger und Strasser 2019). Nicht nur die aktuelle Didaktik des Faches Deutsch auf Primar- und Sekundarstufe orientiert sich hier stark am Ideal der Wissenschaftssprache. Dabei ist zu beobachten, dass das Konzept Bildungssprache beispielsweise auf sprachliche ‚Checklisten‘ (vgl. dazu z.B. Steinhoff 2019) und Kompetenzraster eingeeignet zu werden scheint, womit eine Reduktion, aber auch eine Versachlichung von Sprache und des Zusammenhangs von Sprache und Bildung einhergeht – nicht nur in Bezug auf den Sprachhandlungsaspekt (Steinhoff 2019: 329). Denn sprachliche Kompetenz und Kognition sind eng verknüpft mit Emotion: Emotionen selbst stehen im Zentrum des Lernens, wenn mit Sprache Emotionen thematisiert, ausgedrückt und interaktiv prozessiert sowie reguliert werden. Beispielsweise klingt dies im noch aktuellen Lehrplan der österreichischen Volksschulen an, vgl. „Bewältigung und Klärung von Emotionen durch Sprache“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 50). Ausdruck und Thematisierung von Emotionen spielen jedoch nicht nur im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich eine große Rolle, sondern auch im Hinblick auf explizite, argumentierte Bewertungen, die wesentlicher Bestandteil schulischer Textsorten sind.

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist daher die Annahme, dass es förderlich ist, das Thema sprachliche Entwicklung und sprachliche Bildung auf Primar- und Sekundarstufe auch aus Sicht der so genannten Emotionslinguistik zu reflektieren und auf dieser Basis geeignete empirische Fragestellungen für weiterführende Forschung zu entwickeln. Im Zentrum des Beitrags steht daher ein Problemaufriss zum Thema Sprache – Emotion – Bildung aus drei Perspek-

Gudrun Kasberger, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

tiven: In den Blick genommen werden der Zusammenhang von Sprache und Emotion, die Seite der Schülerinnen und Schüler, v.a. in Form von Blitzlichtern auf emotiven Spracherwerb, und die Frage nach dem Potenzial *emotiver sprachlicher Bildung*.

2 Der Zusammenhang von Sprache und Emotion

Der vorliegende Abschnitt widmet sich der ersten Perspektive: Es geht um die Frage, wie Emotion und Sprache zusammenhängen, und zwar aus der Sicht der Emotionslinguistik. Emotionslinguistik wird als diejenige Forschungsperspektive definiert, die sich mit der Emotionalität in der Sprache auseinandersetzt (Ortner 2014: 59). In ihrem Gegenstandsbereich bündeln sich reichhaltige Forschungsstränge aus den Gebieten der (u.a.) Lexikologie, Semantik, Pragmatik, Gesprächs- und Textlinguistik, aber auch der Semiotik und der Sprachphilosophie – mit durchaus kontroversen Zugängen zum Was, Warum und Wie sprachlicher Emotivität (vgl. auch Drescher 2003: 217–222). Diese Forschungsstränge hier aufzurollen, liegt außerhalb des Rahmens des vorliegenden Beitrags. Dieser Abschnitt muss sich deshalb auf eine Art ‚Emotionslinguistik to go‘ beschränken.

2.1 Was sind Emotionen?

Obwohl Menschen einen intuitiven Zugang zu Emotionen haben und in Sprecher*innenbefragungen beispielsweise unterschiedliche Emotionen an Gesichtsausdrücken erkennen und Gefühle kategorisieren können, verhindert die Multidimensionalität des Phänomens der Emotion eine allgemeingültige Definition (vgl. z.B. Schmidt-Atzert et al. 2014). Anstelle eines umfassenden Definitionsversuchs sollen hier die wesentlichen Merkmale von Emotionen festgehalten werden: Emotionen umfassen verschiedene Komponenten – dazu gehören das Gefühl (die subjektive, durch Introspektion bewusst wahrnehmbare Erfahrungs- und Erlebenskomponente), kognitive Prozesse (Wahrnehmung, Bewertungen, Handlungspläne), der körperliche Zustand (physiologische, tonische und instrumentelle motorische Reaktionen), der Ausdruck (expressive motorische und sprachliche Reaktionen) und die soziale Komponente (Umweltbezug und Emotion als soziale Rolle) (vgl. Kasberger 2007: 9). Diese Komponenten wirken in konkreten Situationen zusammen, wenn beispielsweise das Kind der Mutter mit

zitternder Stimme vom ‚Monster unterm Bett‘ erzählt und die Angst abebbt, wenn die Mutter das Kind tröstet.

Als grundlegende Beschreibungsparameter von Emotionen werden die Dimensionen Valenz, Intensität und Dauer herangezogen (vgl. Kauschke 2019: 263; Schwarz-Friesel 2013: 69), die im semantischen Raum auch für die linguistische Beschreibung von Emotionen wesentlich sind. Fiehler (2011: 18) betont (nicht unwidersprochen) den fundamentalen Bewertungscharakter von Emotionen, wenn er sagt, dass jede Emotion A eine bewertende Stellungnahme zu X (einer Situation, einer Person, einem Sachverhalt...) auf der Grundlage von Y (das sind Erwartungen, Interessen, soziale Normen, Selbst- und Fremdbild) als Z (gut bzw. entsprechend oder nicht entsprechend) darstellt. Die Emotionspsychologie diskutiert neben der Frage nach der Entstehung, der neuropsychologischen Verankerung und den Auswirkungen von Emotionen auf Verhalten (z.B. auch Lernen), Kognition (z.B. Sprachverarbeitung) und Gesundheit auch die Existenz von Primär- und Sekundäremotionen (vgl. z.B. Ekel vs. Scham) (Schmidt-Atzert et al. 2014: 31).

Emotionen spielen fraglos eine wichtige Rolle in unserem Leben – und zwar nicht nur auf einer neurophysiologischen und psychologischen Ebene, sondern auch in Form „sozialer Realität [...], die sich in einer spezifischen, in verschiedenen Kanälen zugleich übermittelten Form des Verhaltens manifestiert.“ (Drescher 2003: 217; vgl. auch Fiehler 2011: 20). Emotionen werden thematisiert und ausgedrückt, werden durch Sprache aber auch evoziert, prozessiert und reguliert und stellen daher auch eine diskursive Praxis dar (vgl. Drescher 2003: 217). So regeln beispielsweise *display rules* den erwarteten bzw. sozial akzeptierten und ggf. sanktionierten Emotionsausdruck. Emotionsmanifestationen und Emotionen stehen jedoch in keiner zwingenden Eins-zu-Eins-Relation, denn es müssen nicht alle vorhandenen Emotionen ausgedrückt, aber auch nicht alle Emotionsmanifestationen mit einer ‚echten‘ Gefühl verknüpft sein.

2.2 Emotional werden: Gefühle ausdrücken und thematisieren

Wie sind nun aber Emotionen in der Sprache verankert? Zusammenfassend lässt sich mit Ortner (2014: 95) vorwegnehmen: Alle sprachlichen Ebenen lassen – gemeinsam mit Ko- und Kontext – eine Kodierung von Emotionen zu. Dabei können die Zusammenhänge zwischen Sprache und Emotion unter verschiedenen Perspektiven analysiert werden.

2.2.1 Emotionspotential und Emotionalisierung

Bei der emotionslinguistischen Analyse ist es wichtig, ‚klare Sicht‘ zu behalten. Dabei gilt es, zwischen dem Emotionspotential von sprachlichen Mitteln und der Emotionalisierung zu unterscheiden, die durch Sprache stattfindet, letztere ist im Rahmen von Sprecher*innenwissen zu untersuchen (Schwarz-Friesel 2013: 212–231). Ausdrucksbedeutung, Äußerungsbedeutung und kommunikative Bedeutung können als unterschiedliche Bedeutungsebenen beschrieben werden (Bierwisch 1979, zit. n. Skirl und Schwarz-Friesel 2013: 49). Ironie ist jedoch beispielsweise an der Semantik-/Pragmatik-Schnittstelle angesiedelt, sodass die Trennung zwischen „what is said“ und „what is implicated“ nicht immer einfach ist (vgl. Meibauer 2018: 85). Auch Fiehler unterscheidet gesprächslinguistisch Manifestation, Deutung und interaktive Prozessierung (z.B. Eingehen auf, Hinterfragen von) von Emotionen (Fiehler 2011: 20).

2.2.2 Thematisierung und Ausdruck von Emotionen und Bewertungen

Eine grundlegende Unterscheidung wird zwischen der Thematisierung von Emotionen (explizit, propositional) und dem Ausdruck von Emotionen (implizit, nicht propositional) getroffen (Fiehler 2011: 20)¹. Auf lexikalischer Ebene ist in Emotionswörtern wie *Liebe*, *ekelig* und *sich freuen* die Emotion selbst das Denotat des Lexems, hier ist die Emotion selbst Gegenstand des Sprechens². Anders aber bei nicht-propositionalen Formen des Emotionsausdrucks, so benennt das Lexem *Herzilein* nicht die Emotion Liebe, sondern eine geliebte Person; die Zuneigung zu dieser Person wird (metaphorisch) durch die Verwendung des Kosenamens ausgedrückt. Bewertungen sollen hier als eigener Bereich des (potenziellen) Emotionsausdrucks angeführt werden, denn es gibt explizite und implizite sprachliche Bewertungen von Personen, Gegenständen und Sachverhalten v.a. auf der Valenzdimension, in denen die emotive Bedeutung der Evaluation entspricht (Ortner 2014: 248).

¹ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Herrmans (1995: 149) u.a. zur systematischen Polysemie von Adjektiven wie *entsetzlich*, die sowohl Emotionsthematisierung als auch (als kausative affektive Adjektive) Ausdruck von Emotionen sein können.

² Über begriffliche Erlebensbenennung hinausgehend identifiziert Fiehler (2011: 21) in Gesprächen die Erlebensbeschreibung, die Beschreibung erlebensrelevanter Sachverhalte und die Beschreibung der Umstände eines Erlebens als Verfahren der Emotionsthematisierung.

2.2.3 Das Repertoire emotiver sprachlicher Mittel

Für eine systemlinguistische Analyse des Zusammenhangs von Sprache und Emotion kann auf eine Analyse nach sprachlichen Ebenen zurückgegriffen werden (Ortner 2014), die es ermöglicht, das emotive Repertoire der deutschen Sprache formal zu erfassen bzw. ihr emotives Potential im Sinn von Form-Funktions-Bezügen zu diskutieren³. Die Möglichkeiten der deutschen Sprache, Emotionen und Bewertungen zu thematisieren und auszudrücken, sind höchst reichhaltig: Sie reichen von der nonverbalen und phonetisch-prosodischen Ebene (mit zittriger Stimme sprechen) über die typographische (*RUHE!!!*) und morphologisch-grammatische Ebene (z.B. Wortbildungsprodukte wie *Erzfeind*) bis zur semantisch-lexikalischen Ebene. Hier können kategorial die Eigenschaften von bestimmten Wörtern wie Interjektionen (*D/digga*) und Modalpartikeln als besonders fruchtbar für den emotiven Modus identifiziert werden. Unter der Perspektive der Konnotation⁴ öffnet sich sodann ein weites Feld des potenziellen Emotionsausdrucks (*Verpackungsschwindel, sich einen feuchten Dreck scheeren*). Relevante Beschreibungsparameter für emotive sprachliche Mittel sind neben den lexemspezifischen Bedeutungsmerkmalen die oben genannten Dimensionen des semantischen Raums und der Bezug auf eine Emotion oder allgemein Affektivität (vgl. Kauschke 2019: 263). Auch auf der syntaktischen Ebene (z.B. Exklamativsätze), auf der pragmatischen Ebene (expressive Sprechakte wie *Tut mir echt leid!*) und in stilistischer Hinsicht lassen sich Emotionsmanifestationen beschreiben (vgl. Fiehler 2008; Ortner 2014). Schließlich können Emotionen auch auf den Ebenen Gespräch und Text analysiert werden (vgl. den Überblick von Ortner 2014: 189–197).

Emotionale Bedeutungen sind jedoch in Gesprächen und Texten letztlich keine „atomaren Kategorien“ (Drescher 2003: 96), sie sind funktionell gerade im Zusammenspiel. Emotionen sind auch nicht immer spezifisch mit sprachlichen Formen verbunden, eingesetzt werden auch Konstruktionen für die Positiv/Negativ-Dimension, die v.a. Involviertheit ausdrücken (Foolen 2012: 355). Drescher (2003: 96) postuliert beispielsweise die vier semantischen Basisdimen-

³ Hierbei ist zu beachten, dass emotive Mittel meist unter mehreren Gesichtspunkten und auf verschiedenen Ebenen analysiert werden können (*Du bist mein Herzlein!*: aus Wortbildungs-sicht ein Derivat, semantisch ein Kosewort, stilistisch eine Metapher, pragmatisch Element eines expressiven Sprechakts usw.).

⁴ Für eine Diskussion des Begriffs der Konnotation vgl. den Forschungsüberblick in Ortner (2014: Kap. 3).

sionen Bewerten, Intensivieren, Subjektivieren und Veranschaulichen⁵, die für die Darstellung emotionaler Beteiligung als wesentlich angesehen werden. Ob bei einer Bewertung emotionale Beteiligung tatsächlich vorliegt, muss kontextuell interpretiert werden. Ausdrucksseitig wirkt die Häufung affektiver Verfahren (= „Signalisierungsredundanz“ als Strategie der Disambiguierung, Drescher 2003: 97), appellseitig laden die Signale zum „affektiven Mitschwingen“ zum Zweck der affektiven Synchronisation der Interaktant*innen ein (Drescher 2003: 107; vgl. auch Regeln der Emotionalität nach Fiehler 1990: 70).

3 Emotiver Spracherwerb

In diesem Abschnitt wenden wir uns nun der zweiten Perspektive – dem Zusammenhang von Sprache und Emotion aus der Spracherwerbsperspektive – zu, und zwar mit einer Fokussierung auf einige wesentliche sprachbezogene Ausschnitte aus diesem interdisziplinären Themenkomplex.

Spracherwerb kann nicht ohne Emotionen und ein kommunizierendes Gegenüber gedacht werden (Lüdtke 2012: 305). Die Rolle der Emotionen als zentraler Mechanismus des Spracherwerbs in der Mutter-Kind-Dyade betont auch Foolen (2012: 363). Ausgehend von den drei Perspektiven Vollzug, Teilhabe und Beobachtung von Emotionen, die (prototypisch) mit grammatischen Personen verknüpft sind (Gebauer 2017: 41), zeigt Gebauer, dass im Wechsel der Ich- und Du-Perspektive das kleine Kind unter Beteiligung seiner Eltern beginnt, „seine eigenen Emotionen mit den von ihnen geäußerten sprachlichen Ausdrücken zu erfassen“ (Gebauer 2017: 45). Emotionen spielen also eine große Rolle im Spracherwerb – gleichzeitig müssen sie, auch im Sinn eines Reifungsprozesses, von Kindern erworben werden: Ausgehend von einer (unspezifischen) Erregung, die Kinder von Geburt an zeigen, findet zunächst eine Differenzierung auf der Valenzdimension (Unbehagen, Wohlbefinden)

5 Subjektivieren: Emotionen gelten im Kern als subjektiv, mittels personaler Deixis (in egologischen Wendungen wie *ich bin traurig*, mittels Personalpronomina) können eigene Gefühle, Wünsche, die persönliche Meinung ausgedrückt werden. Intensivieren: graduelle Affektintensivierung durch sprachliche Mittel (Steigerung von Adjektiven). Bewerten: Enger Zusammenhang zwischen Emotionen und Bewertungen – mittels Sprache kommt „ein Bezogensein des Sprechers auf etwas [...] zum Ausdruck, wobei in der Regel eine Präferenz erkennbar wird“ (Drescher 2003: 98). Veranschaulichen: Als veranschaulichend bestimmt Drescher sprachliche Mittel, die Geschehen oder Erleben inszenieren und visualisieren, sodass Nähe und Teilhabe vermittelt werden (z.B. Metaphern).

statt. Primäre Emotionen wie Angst, Ärger und Ekel zeigen sich sodann im Alter von sechs Monaten, und in etwa diesem Zeitraum auch die positiven Emotionen des Hochgefühls und der Zuneigung. Sekundäre Emotionen werden erst später erworben (vgl. Schmidt-Atzert et al. 2014: 284).

Emotionales Erleben kann jedoch ohne Sprache nicht umfassend (differenziert) kommuniziert werden: Sprache ist das menschliche Mittel der Repräsentation von *internal states*, mit deren Hilfe Kinder zwischen dem dritten und dem zehnten Lebensjahr wesentliches metakognitives Wissen über ihre eigenen psychischen Prozesse erwerben. Dazu gehört Wissen über „1. emotionsspezifische Bewertungsprozesse und prototypische Emotionsanlässe, 2. Ausdruckszeichen, um Emotionen bei anderen erkennen zu können, 3. peripherphysiologische Körperreaktionen (z.B. Herzschlag, Schwitzen), 4. subjektive Erlebensformen (Gefühle), um Emotionen bei sich selbst identifizieren zu können, sowie 5. die (positiven und negativen) Folgen von Emotionen“ (Holodynski 2017: 106). Ebenfalls aufgebaut wird Wissen um Regulationsstrategien von Emotionen bei sich selbst und in der Interaktion.

Wie wird nun *internal state language* erworben? Lüttke (2012: 317) gibt einen Überblick über die lexikalisch-funktionelle Erwerbsreihenfolge von Kindern im Alter zwischen 18 und 36 Monaten.

Tab. 1: Lexikalisch-funktionale Erwerbsschritte der *internal state language*, Lüttke (2012: 317) (Übersetzung und Darstellung G.K.).

Emotionaler Modus: <i>internal state language</i> im Alter von 18–36 Monaten	
Erwerbsreihenfolge lexikalisch-emotionaler Kategorien:	funktionelle Reihenfolge:
innere Wahrnehmung/Physiologie	Denotation eigener, fremder und relationaler Emotionen
Wollen	Sprechen über vergangene und zukünftige Emotionen
Affekt	Sprechen über Auslöser und Konsequenzen von Emotionen
Können	auf Emotionen referieren, um die Gefühle eines anderen zu verändern
Moral	Vortäuschen von Emotionen im Spiel

Die Entwicklung ist jedoch im Kleinkindalter noch nicht abgeschlossen. Kauschke et al. (2017) und Glaznieks (2015) zeigen (neben anderen), dass und wie sich der Emotionswortschatz von Kindern im Volksschulalter entwickelt. Diese verfügen bereits über wesentliche Anteile der semantischen Repräsentati-

on von Emotionsbegriffen, wobei sich dieses Wissen im Laufe der Jahre vertieft und ausdifferenziert (Kauschke 2019: 265). Studien zeigen, dass Kinder häufiger und variantenreicher über negative Emotionen sprechen (vgl. Überblick in O’Kearney und Dadds 2004: 916). Betont wird die Bedeutung des Erwerbs von Emotionswörtern nicht nur für die Kommunikation, sondern auch als ‚Brücke‘ für den Erwerb abstrakter Wortbedeutungen. Für affektive Wörter fasst Kauschke (2019: 266) Studien mit allerdings v.a. erwachsenen Proband*innen zusammen, die übereinstimmend zeigen, dass emotional beladene Stimuli sowohl im Positiven als auch im Negativen besser und schneller verarbeitet werden, da die emotionale Relevanz für eine Erhöhung der Aufmerksamkeit sorgt. In der Untersuchung von Gerholm (2018), die die Entwicklung der emotiven Sprache in Familieninteraktionen (11 Kinder, Alter 0;9–5;1) untersucht, zeigt sich die Bedeutung der Prosodie als ‚kickstart‘ für emotive Entwicklungsprozesse; emotionsbeschreibende Äußerungen spielen in diesem Korpus jedoch eine untergeordnete Rolle, was die Autorin so interpretiert, dass diese später gelernt werden oder dass diese zu einem anderen Genre der Sprache gehören, als es der Kontext eines Familiengesprächs mit mehreren Teilnehmerinnen bereitstellt (Gerholm 2018: 161). Die emotionale und emotive Entwicklung reicht weit ins Jugendalter hinein – Jugendliche gewinnen u.a. aufgrund ihres Ausbaus der Fähigkeit der Metakognition ein immer differenzierteres Emotionsverständnis und erweitern auch ihre Ausdruckskompetenz (Klinkhammer und Salisch 2015: 65-67).

Auch im Zweitspracherwerb spielen Emotionen eine Rolle, und zwar nicht nur im Lernprozess. Diskutiert werden Emotionen und Emotionsausdruck abgesehen von der individuellen Perspektive v.a. auch im Hinblick auf (emotions-) kulturelle und emotiv-sprachliche Unterschiede. Im Vergleich zu Menschen, die ihre Emotionen in ihrer L1 benennen und ausdrücken, sind Menschen in ihrer L2 dabei mit einigen Herausforderungen konfrontiert: Pavlenko (2008) zeigt beispielsweise, dass Emotionen und Emotionskonzepte in L1 und L2 nicht auf gleiche Weise repräsentiert sind, was möglicherweise auf unterschiedliche Erwerbsbedingungen zurückzuführen ist (Foolen 2012: 362). Grundsätzlich zeigt sich in verschiedenen Studien, dass der Gebrauch von Emotionswörtern in Zweitsprachen im Zusammenhang mit Sprachkompetenz (z.B. wie differenziert werden Emotionen ausgedrückt, beispielsweise auch im metaphorischen Sprachgebrauch) und Sprachkontaktzeit/Dauer des Zweitspracherwerbs steht, wobei auch individuelle Variablen wie Extraversion und Geschlecht eine Rolle spielen (Resnik 2018: 245). Letztere soll hier noch thematisiert werden: Während in verschiedenen Spracherwerbskontexten stereotype Zuschreibungen im Hinblick auf die Variable Geschlecht existieren („Frauen sind emotionaler als

Männer'), liefern konkrete Sprachäußerungen ein wenig eindeutiges Bild von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der emotiven Sprache (Resnik 2018: 246). So untersuchen auch O'Kearney und Dadds (2004) in ihrer Studie die geschlechtsspezifische Entwicklung der *emotion language* von Jugendlichen im Alter von 12–18 Jahren. Die Ergebnisse der Untersuchung anhand von zwei Fallvignetten, die den Jugendlichen im schriftlichen Modus präsentiert wurden, zeigen, dass diese zwar ein breites Spektrum von emotiven Mitteln ausschöpfen, dass aber motivationale Aspekte im Gegensatz zu kognitiven Faktoren (emotionsauslösende Bedingungen) als Ursachen von Emotionen in geringem Ausmaß artikuliert werden und das Wissen darüber womöglich unterrepräsentiert ist (O'Kearney und Dadds 2004: 44; 932). Insbesondere bei den männlichen Probanden konnte eine Entwicklung von selbstfokussierter Referenz hin zu externalisiertem Fokus (z.B. situationale Referenz) beobachtet werden (O'Kearney und Dadds 2004: 933). Weibliche Probandinnen zeigten höhere emotive Sprachkompetenz (analog zur allgemeinen Sprachkompetenz) und eine Bevorzugung von nach innen gerichteten Emotionswörtern, aber keine größere Intensität im verbalen Emotionsausdruck (O'Kearney und Dadds 2004: 933).

Der letzte Punkt in diesem Abschnitt beleuchtet anhand von zwei Untersuchungen die noch weitgehend unbeantwortete Frage, wie Bildung den sprachlichen Emotionsausdruck beeinflusst, und zwar einerseits im Sinne der schulischen (Text-)Kompetenzentwicklung (vgl. Gasser 2019), andererseits hinsichtlich des persönlichen Emotionsausdrucks (vgl. Dost-Gözkan und Küntay 2014). Gasser (2019) untersucht in ihrer Diplomarbeit mit emotionslinguistischen Methoden Emotion und Textkompetenz von Grundschüler*innen, die in den Textsorten Bildgeschichte und Erlebniserzählung (Schulstufen 2–4) Emotionen tendenziell eher ausdrücken als thematisieren. Besonders häufig eingesetzt werden Interjektionen, Formen von Gradierung, Exklamativsätze und die Beschreibung von Ausdrucksverhalten (Gasser 2019: 102). Die fortschreitende Entwicklung der Textkompetenz zeigt sich jedoch auch im Umgang mit Emotionsthematisierungen und -ausdrücken. Schüler*innen der 4. Schulstufe zeigen im Umgang mit Texten bereits Anzeichen von Kontrolle und Regulation von Affekten, dies wird am verminderten Einsatz von emotiven Modalpartikeln (wie *ja*) und der Prozessierung emotionaler Beteiligung unter Verwendung anderer sprachlicher Mittel beobachtet (Gasser 2019: 113). So steigt beispielsweise der Einbettungsgrad von emotiven sprachlichen Mitteln in den Text – emotionale Involviertheit wird „zugunsten einer textsortenbezogenen, situierten sprachlichen Kodierung von Emotionalität“ abgebaut (Gasser 2019: 114). Dost-Gözkan und Küntay (2014) untersuchen in einer Emotionen elizitierenden Narrationsaufgabe (an 80 erwachsenen türkischen Proband*innen) die linguistische Re-

präsentation von Emotionswörtern in Relation zu Bildungsgrad und Selbstkonstruktion. Höhere Abstraktheit hinsichtlich der Emotionskonstruktion, gemessen mit dem *Linguistic Category Model (LCM⁶)*, ging in dieser Untersuchung mit höherem Bildungsgrad und autonomie-bezogener Selbstkonstruktion einher (Dost-Gözkın und Küntay 2014: 277) – die Autor*innen vermuten, „that the tendencies of having a relatively more decontextualized communicative style in talking about emotional content might be affected by specific cultural and educational experiences“ (Dost-Gözkın und Küntay 2014: 284).

4 Das Potenzial emotiver sprachlicher Bildung

Nach der Klärung dessen, wie Emotionen sprachlich codiert werden können, und nach einer Darlegung einiger Eckpunkte des Erwerbs emotiver sprachlicher Mittel geht es nun im dritten Abschnitt um das Potenzial emotiver sprachlicher Kompetenz als Komponente sprachlicher Bildung⁷. Sprache kompetent einzusetzen heißt, über eine Sprach(handlungs)kompetenz zu verfügen, die strukturelle und funktionelle Aspekte der Sprachverwendung, des Sprachwissens und der Sprachreflexion in sich vereint und die es auch im Hinblick auf den schulischen Spracherwerb zu pflegen gilt. Was sollten Lehrer*innen daher über Sprache, Emotion und Kognition wissen?⁸

Im aktuellen fachdidaktischen Diskurs nimmt das Thema Bildungssprache bzw. sprachliche Bildung in verschiedenen Fachdidaktiken, aber v.a. auch in der Deutsch- und Deutsch-als-Zweitsprachdidaktik auf Primar- und Sekundarstufe zu Recht großen Raum ein. Der Bildungssprache werden einerseits fachsprachliche Mittel zugerechnet, andererseits aber auch jene Mittel, die im Unterricht und außerschulisch der Vermittlung, der Prozessierung, der Aneignung und der Wiedergabe von neuem Wissen dienen. Dazu gehört auch die Verbalisierung von fachlichen Zusammenhängen; es handelt sich um Mittel, die Wissen und Denken an der sprachlichen Oberfläche abbilden und konstruieren.

⁶ Gemäß diesem Modell hängt der Grad der Abstraktheit eines Lexems von seiner linguistischen Form ab – wenig abstrakt sind Verben, höhere Abstraktheit weisen Adjektive und Nomen auf; für eine genaue Darstellung vgl. Semin und Fiedler (1991).

⁷ Dies betrifft alle Schulstufen und auch alle Fächer, wenngleich hier vor allem die Perspektive des Faches Deutsch bzw. Deutsch als Zweitsprache eingenommen wird.

⁸ Es gibt zahlreiche psychologische und pädagogische Fragestellungen und Untersuchungen, die sich mit dem Thema Emotion und Schule/Lernen/Beziehungsgestaltung beschäftigen, diese bleiben an dieser Stelle weitgehend ausgeklammert.

Relevante Sprachhandlungen können als Operatoren aufgefasst werden (Erzählen, Beschreiben, Erklären, Begründen, Argumentieren) (Ender 2019: 126), die im Wesentlichen für alle Fächer bedeutsam sind. Welche sprachlichen Mittel nun für die Konstruktion konzeptueller Schriftlichkeit besonders wirksam sind, wird häufig in Form von Checklisten nach sprachlichen Ebenen angeführt. Hier zeigt sich eine Parallele zwischen bildungssprachlichen und emotiven sprachlichen Mitteln: Beide kodieren und konstruieren Sachverhalte mit bestimmten sprachlichen Mitteln, die im Vollzug eine komplexe, vielschichtige, auch diskursive Sprachhandlung darstellen. Dennoch scheinen emotive Sprache und Bildungssprache zwei unterschiedlichen Sphären anzugehören, zumindest sind sie in der gängigen Auffassung prototypisch mit zwei unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen verknüpft, denn emotionale Beteiligung, referenzielle Nähe, kommunikative Kooperation werden nach Koch und Oesterreicher (1994) der konzeptionellen Mündlichkeit (mit ihren spezifischen Versprachlichungsstrategien wie geringerer Komplexität und Informationsdichte) zugeschlagen, während konzeptionelle Schriftlichkeit unter den Bedingungen der geringeren emotionalen Beteiligung, der referentiellen Distanz, fehlender kommunikativer Kooperation und der Reflektiertheit mit den Mitteln der Bildungssprache vollzogen wird (Ender 2019: 125). Betrachtet man die Ziele der sprachlichen Bildung, nämlich nicht nur Wissensaneignung in und mit Sprache, sondern auch Epistemisierung, also „eine fortschreitend abstrahierende Auseinandersetzung mit Wissensinhalten und ihren Zusammenhängen“ (Ender 2019: 130 und vgl. auch Pohl 2016), so wird augenscheinlich, dass zur Erfüllung dieser sprachlichen Perspektivierungen, z.B. im Fach Deutsch, in schulischen Diskursen und Texthandlungen wie Erzählen, Begründen, Argumentieren emotive sprachliche Mittel v.a. des Bewertens, aber auch der reflektierten Emotionsthematisierung benötigt werden. Im Hinblick auf einzelne Schulstufen ist hier eine Kontinuumssituation von aufeinander aufbauenden Kompetenzen festzustellen: In der Primarstufe gilt es beispielsweise, Texte zu verfassen, um andere zu unterhalten oder Anteil nehmen zu lassen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012: 124); aber auch im Textsortenkatalog der standardisierten Reifeprüfung (Österreich) werden die Schreibhandlungen Bewerten und Narration genannt, es handelt sich dabei allerdings um ganz bestimmte, möglichst objektivierte Formen der Schreibhandlungen (vgl. das Beispiel „Bericht über Nationalrat“ für die Schreibhandlung Narration, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Universität Klagenfurt 2020: 4). Die Rolle der emotionalen Beteiligung scheint gerade in der Elaborierung von Sprachkompetenzen außerhalb des konzeptuellen Rahmens zu stehen (vgl. dazu die Diskussion in Fiehler 1990: 20–26). Neben der Konstruktion von Per-

spektiven stellen auch Rezeption und Decodierung von Perspektivierungen eine Erwerbsaufgabe dar. Perspektivierungen werden in Schulbüchern beispielsweise durch den Gebrauch konnotierter Lexeme erzielt – beispielhaft seien hier die Kapitelüberschriften *Hexenwahn* oder *Unabhängig!* (Bachlechner 2018) angeführt, die die Leserfreundlichkeit und Involviertheit erhöhen, jedoch auch markante Perspektivierungen enthalten und nicht so sachlich sind, wie dies von Sachtexten zumindest gemeinhin erwartet wird (vgl. Jahr 2000; Skirl 2012). An diesem Beispiel wird sichtbar, dass das Thema nicht nur den Deutschunterricht betrifft.

Welchen Nutzen könnten Lehrer*innen aber daraus ziehen, Emotionen und Bewertungen auch in der sprachlichen Bildung bewusster miteinzubeziehen und sprachliche Bildung auch durch die Brille der Emotionslinguistik zu betrachten? Als erstes Argument (von vielen denkbaren) soll ins Treffen geführt werden, dass Spracherwerb am Bedeutsamen geschieht – und Emotionen sind ein Bedeutsames schlechthin, das unser Interesse lenkt und zum Handeln motiviert. Eine Versachlichung des Diskurses verstellt den Blick auf den Reichtum der Sprache und erweckt den Eindruck klinischer Neutralität schulischer Bildung, sie reserviert den Emotionen einen Platz vorzugsweise in Pausengesprächen und in der ‚Sprache des Herzens‘ (im Alltagssprachlichen Register). Aus dieser Sicht kann möglicherweise das, was man der Alltagssprache zuschlägt – nämlich die emotionale Beteiligung und der kommunikative Austausch – als sprachförderlich erkannt und in gewisser Weise rehabilitiert werden. Erkenntnisse aus der Emotionslinguistik könnten in diesem Sinn auch verwendet werden, um Sprachentwicklung kreativ, kommunikativ und kritisch-reflexiv voranzutreiben – aus Freude an Sprache und Interesse an der Interaktion, um Schüler*innen nicht vorschnell in ein sprachliches Sich-passend-Machen zu drängen und „allzu starre Grenzziehungen“ zu vermeiden (Gasser 2019: 122). Der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache stellt einen Bereich dar, der hinsichtlich der Verwendung und Rolle von emotiven sprachlichen Mitteln reflektiert werden kann, gerade aus der Entwicklungsperspektive. Von dieser Fokussierung auf den Zusammenhang von Emotion und sprachlicher Bildung unbenommen ist die Tatsache, dass die Fähigkeit zum Ausdruck und zur Kommunikation von Gefühlen und Einstellungen grundlegende Bedeutung für jedes Individuum (für jeden Schüler, jede Schülerin) hat – im Sinne der eigenen Persönlichkeitsentwicklung (Entwicklung des Selbst), hinsichtlich der Fähigkeit zur Kommunikation (vgl. z.B. das Modell der gewaltfreien Kommunikation), und besonders im Klassenzimmer im Hinblick auf Motivation, „agency“ (Deters et al. 2014) u.v.m.

Vor diesem Hintergrund wurden für die deutschdidaktische Forschung im Themenbereich Sprache, Emotion und Bildung die folgenden Forschungsdesiderate abgeleitet, die aktuell Forschungslücken darstellen und die im Rahmen meiner zukünftigen Forschung (Projekt mit Teilkomponenten) untersucht werden sollen:

1. Welche Aspekte des Zusammenhangsbereichs von Sprache, Emotion und Bildung sind in österreichischen Lehrplänen, Kompetenzbereichen und Unterrichtsmaterialien auf Primar- und Sekundarstufe verankert (u.a. Thematisierung von Emotionen, Rolle von impliziten und expliziten Bewertungen)?
2. Wie entwickelt sich das Repertoire emotiver sprachlicher Mittel von Kindern und Jugendlichen im Kontext sprachlicher Bildung?
3. Welche Sprache richten Lehrer*innen an Schüler*innen, v.a. für Ordnung im Klassenzimmer, Leistungsbewertung? Wie werden Übergänge von Alltags- zur Bildungssprache wahrgenommen und gestaltet?

Die Konzeptualisierung und die Gestaltung sprachlicher Bildung sollen damit auch unter dem Aspekt des Zusammenhangs von Sprache und Emotion weiter untersucht und reflektiert werden.

Literatur

- Bachlechner, Michael. 2018. *Bausteine: Geschichte, Sozialkunde, politische Bildung*, 1. Aufl. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung & Universität Klagenfurt. 2020. *Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache*. <https://www.matura.gv.at/downloads/download/textsortenkatalog-srdp-unterrichtssprache> (Abruf am 2. April 2021).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2012. *Volksschullehrplan BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012*.
- Deters, Ping, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller & Gergana Vitanova (Hgg.). 2014. *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (Second Language Acquisition 84). Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- Dost-Gözkan, Ayfer & Aylin C. Küntay. 2014. Linguistic representation of emotion terms: Variation with respect to self-construal and education. *Asian Journal of Social Psychology* 17(4). 277–285.
- Drescher, Martina. 2003. *Sprachliche Affektivität: Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen* (Linguistische Arbeiten 468). Tübingen: Max Niemeyer.
- Ender, Andrea. 2019. Das sprachliche Repertoire von Jugendlichen: Unentbehrliche Flexibilität im Umgang mit Alltags- und Bildungssprache. In Andrea Ender, Ulrike Greiner & Marga-

- reta Strasser (Hgg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (Lehren lernen), 115–137. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Fiehler, Reinhard. 1990. *Kommunikation und Emotion: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion* (Grundlagen der Kommunikation und Kognition). Berlin: De Gruyter.
- Fiehler, Reinhard. 2008. Emotionale Kommunikation. In Ulla Fix, Andreas Gardt & Joachim Knappe (Hgg.), *Rhetorik und Stilistik* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 31.1), 757–772. Berlin & New York: De Gruyter.
- Fiehler, Reinhard. 2011. Wie kann man über Gefühle sprechen? Sprachliche Mittel zur Thematisierung von Erleben und Emotionen. In Lisanne Sauerwald, Carola Gruber, Benjamin Meisnitzer & Sabine Rettinger (Hgg.), *Emotionale Grenzgänge: Konzeptualisierungen von Liebe, Trauer und Angst in Sprache und Literatur*, 17–33. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Foolen, Ad. 2012. The relevance of emotion for language and linguistics. In Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Timothy Racine & Jordan Zlatev (Hgg.), *Moving ourselves, moving others* (Consciousness & Emotion Book Series 6), 347–368. Amsterdam: John Benjamins.
- Gasser, Birgit. 2019. *Emotion und Textkompetenz im Grundschulalter: Die Entwicklung der Textkompetenz im Spiegel der Verwendung emotiver sprachlicher Mittel*. Innsbruck: Diplomarbeit Universität Innsbruck.
- Gebauer, Gunter. 2017. Wie können wir über Emotionen sprechen? In Gunter Gebauer, Manfred Holodynski, Stefan Koelsch & Christian von Scheve (Hgg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*, 34–84. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Gerholm, Tove. 2018. From shrieks to “stupid poo”: Emotive language in a developmental perspective. *Text & Talk* 38(2). 137–165.
- Glaznieks, Aivars. 2015. The occurrence of idioms in the emotion lexicon of children. In Ulrike M. Lüdtke (Hg.), *Emotion in language: Theory – research – application*, 257–272. Philadelphia: John Benjamins.
- Herrmans, Fritz. 1995. Kognition, Emotion, Intention: Dimensionen lexikalischer Semantik. In Gisela Harras (Hg.), *Die Ordnung der Wörter: Kognitive und lexikalische Strukturen* (Jahrbuch 1993 / Institut für Deutsche Sprache), 138–179. Berlin: De Gruyter.
- Holodynski, Manfred. 2017. Wie Kinder lernen, über ihre Emotionen zu sprechen. In Gunter Gebauer, Manfred Holodynski, Stefan Koelsch & Christian von Scheve (Hgg.), *Von der Emotion zur Sprache: Wie wir lernen, über unsere Gefühle zu sprechen*, 85–190. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jahr, Silke. 2000. *Emotionen und Emotionsstrukturen in Sachtexten: Ein interdisziplinärer Ansatz zur qualitativen und quantitativen Beschreibung der Emotionalität von Texten* (Studia Linguistica Germanica 59). Berlin: De Gruyter.
- Kasberger, Gudrun. 2007. *Sprache und Trauer: Das Konzept Trauer und der Trauerwortschatz im Deutschen*. Innsbruck: Dissertation Universität Innsbruck.
- Kasberger, Gudrun & Margareta Strasser. 2019. Sprache im (Fach-)Unterricht. In Andrea Ender, Ulrike Greiner & Margareta Strasser (Hgg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld: Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (Lehren lernen), 135–154. Hannover: Klett Kallmeyer.

- Kauschke, Christina. 2019. Linguistische Perspektiven auf Emotion und Sprache. In Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bekels, Hauke Lehmann & Christina Schmitt (Hgg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch*, 262–272. Berlin: J. B. Metzler.
- Kauschke, Christina, Daniela Bahn, Michael Vesker & Gudrun Schwarzer. 2017. Die semantische Repräsentation von Emotionsbegriffen bei Kindern im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung* 26(4). 251–260.
- Klinkhammer, Julie & Maria von Salisch. 2015. *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hgg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / HSK 10.1), 587–604. Berlin: De Gruyter.
- Lüdtke, Ulrike. 2012. Relational emotions in semiotic and linguistic development. In Ad Foolen, Ulrike Lüdtke, Timothy Racine & Jordan Zlatev (Hgg.), *Moving ourselves, moving others* (Consciousness & Emotion Book Series 6), 305–349. Amsterdam: John Benjamins.
- Meibauer, Jörg. 2018. Neo-Gricesche Pragmatik. In Frank Liedtke & Astrid Tuchen (Hgg.), *Handbuch Pragmatik*, 76–87. Stuttgart: J. B. Metzler.
- O’Kearney, Richard & Mark Dadds. 2004. Developmental and gender differences in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and Emotion* 18(7). 913–938.
- Ortner, Heike. 2014. *Text und Emotion: Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotions-linguistischer Textanalyse* (Europäische Studien zur Textlinguistik). Tübingen: Narr.
- Pavlenko, Aneta. 2008. Structural and conceptual equivalence in the acquisition and use of emotion words in a second language. In Jeanette Altarriba, Aneta Pavlenko & Norman Segalowitz (Hgg.), *Emotion words in the monolingual and bilingual lexicon*. [Themenheft]. *The Mental Lexicon* 3(1). 92–121.
- Pohl, Thorsten. 2016. Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses – ein Forschungsrahmen. In Erwin Tschirner (Hg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache: Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 7), 55–80. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Resnik, Pia. 2018. *Multilinguals’ verbalisation and perception of emotions* (Second Language Acquisition 124). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Schmidt-Atzert, Lothar, Martin Peper & Gerhard Stemmler. 2014. *Emotionspsychologie: Ein Lehrbuch*, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. (Kohlhammer Standards Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarz-Friesel, Monika. 2013. *Sprache und Emotion*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke UTB.
- Semin, Gün & Klaus Fiedler. 1991. The linguistic category model, its bases, applications and range. *European Review of Social Psychology* 2(1). 1–30. Doi: 10.1080/14792779143000006.
- Skirl, Helge. 2012. Zum Emotionspotenzial perspektivierender Darstellung. In Inge Pohl & Horst Ehrhardt (Hgg.), *Sprache und Emotion in öffentlicher Kommunikation* (Sprache – System und Tätigkeit 64), 335–363. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Skirl, Helge & Monika Schwarz-Friesel. 2013. *Metapher*, 2. Aufl. (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 4). Heidelberg: Winter.
- Steinhoff, Torsten. 2019. Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen: Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 71(1). 327–352.

