

Welche sprachlichen Kompetenzen sollten wir von Lehrkräften erwarten?

1. Hintergrund

Ich möchte zuerst ein bisschen über meinen Hintergrund erzählen, damit Sie wissen, woher ich komme, nicht nur geographisch gesehen – als Waliserin ist es mir in Deutschland schon passiert, dass ich für eine Schweizerin aus dem Wallis gehalten wurde, aber Sie werden inzwischen gemerkt haben, dass ich keine Schweizerin bin! Mein Hauptforschungsinteresse gilt der Problematik der Produktion, der Aufrechterhaltung und der Vermittlung von sprachlichen Normen, vor allem, aber nicht ausschließlich den Normen der Standardvarietät des Deutschen. Es reicht ja nicht, dass die Menschen wissen, dass es eine Standardvarietät gibt. Wo erfährt die große Mehrheit, die sie nicht als Mutter- bzw. Erstsprache erwirbt, worin sie ganz konkret besteht, und wie wird sie dazu gebracht, sie beherrschen und verwenden zu wollen? Ich interessiere mich u.a. dafür, wie das passiert. Ich interessiere mich auch für die andere Seite der Medaille, nämlich warum Varietäten, denen anscheinend wenig Prestige anhaftet, noch fortbestehen? Dieses Interesse ist auch biographisch bedingt – meine Erstsprache ist Walisisch, eine Minderheitensprache, und ich bin mir seit jeher der großen symbolischen Bedeutung von Sprache(n) für die Identitätsbildung – sei sie individuell oder kollektiv - bewusst gewesen. In meiner Forschung beschäftige ich mich mit theoretischen Aspekten von Standardisierungsprozessen, mit Ideologien der Standardsprache, mit den Vor- und Nachteilen der Differenz- und der Defizittheorie, mit Kritiken der Theorie der Situationsadäquatheit, usw., usf. Aber ich bin auch das, was wir ein ‘practitioner’ nennen, d.h. ich halte nicht nur Vorlesungen und Seminare über soziolinguistische Theorien, sondern ein Teil meiner Arbeit – wie bei vielen Germanistikdozenten im Ausland - besteht darin, Sprachunterricht zu geben und sprachpraktische Übungen zu korrigieren, was bedeutet, dass ich jede Woche selbst am Vermitteln und indirekt auch an der Reproduktion der Normen der deutschen Sprache beteiligt bin. Ich bin mir übrigens sehr bewusst, dass die Normen, die ich vermittele, nicht unbedingt die gleichen sind, die meine Kollegen vermitteln. Ohne verallgemeinern zu wollen und ohne mich auf empirische Arbeiten stützen zu können, sondern lediglich meiner langjährigen Erfahrung nach, glaube ich behaupten zu können, dass die Kollegen, die Literaturwissenschaft unterrichten, dazu tendieren, sich an engere bzw. konservativere Normen zu halten (man merkt das auch bei der Korrektur von Arbeiten, die auf Englisch geschrieben werden – die kontrahierten Formen ‘can’t, don’t’, usw. werden

oft beanstandet). Durrell & Langer (2005) stellten auch in ihrer Umfrage unter DaF-LehrerInnen in GB fest, dass 'heutzutage die Sprachnormvermittler sich schon der Existenz und des sensiblen und toleranten Umgangs mit regionalen und nicht-bundesdeutschen Varietäten bewußt sind, daß diese Toleranz aber i.d.R. nicht tatsächlich auf nichtstandarddeutsche Varianten angewandt wird.' Hier sieht man eine Kluft zwischen Theorie und Praxis.

Es wäre aber heuchlerisch, meine Kollegen und Kolleginnen zu kritisieren, ohne zu gestehen, dass es mir manchmal auch schwer fällt, meine Unterrichtspraxis mit soziolinguistischen Theorien in Einklang zu bringen. Eine Frage, die ich mir ständig stelle, ist z.B.: Bis zu welchem Grad kann bzw. darf ich als Nichtmuttersprachlerin Normen einer Fremdsprache hinterfragen bzw. die Studierenden dazu ermutigen, das zu tun – ich denke hier an die Frage, die vor allem im Kontext der Globalisierung der englischen Sprache und der Entstehung von neuen Varietäten des Englischen häufig gestellt wird: Wem gehört die englische Sprache? Wem gehört eine Sprache bzw. eine Varietät, d.h. wer darf darüber entscheiden, was richtig bzw. akzeptabel ist? Ich wurde zum ersten Mal bewusst mit dieser Frage konfrontiert, als ich mich Ende der 80er Jahre mit der feministischen Sprachkritik in Deutschland und GB auseinandersetzte. Formen, die ich vor 25 Jahren wahrscheinlich als falsch angekreuzt hätte, z.B. im Englischen der Gebrauch von 'they', wenn es um nur eine Person geht: 'There is someone at the door – let them in' (das generische Maskulinum 'let him in' wäre früher die einzig korrekte schriftsprachliche Form gewesen) bzw. 'the chair' als geschlechtsneutrale Form (statt 'chairman' oder 'chairwoman') sind heute sehr gebräuchlich auch in gehobenen Registern. Eine Zeitlang aber galten sie als umstritten und da musste der Lehrer bzw. die Lehrerin eine Entscheidung treffen – sollte man sie akzeptieren oder nicht, oder gar lehren? Heute werden Formen, die vor 20 Jahren kaum oder nur in informellen Registern auftauchten, von einigen Zeitschriften sogar vorgeschrieben, und man muss diese Formen verwenden, wenn man einen Aufsatz darin veröffentlichen will, z.B. *English: The Journal of the English Association* verlangt, dass Autoren sich an die Richtlinien in *The Handbook of Non-Sexist Writing* von Miller & Swift halten sollen, oder die British Sociological Association: 'It is BSA policy that non-sexist language should be used in its journals, in conference papers and in the delivery of such papers at conferences and so on' und in allen Zeitschriften,

die vom Verlag Taylor & Francis herausgegeben werden: ‘Authors must use non-sexist language.’

Und wenn man sich damals nicht sicher war, ob eine Konstruktion akzeptabel war oder nicht, gab es keine höhere Autorität, worauf man sich berufen konnte. Der Kodex, auch wenn es einen gibt, hinkt immer hinterher, und wenn der Gebrauch von bestimmten Formen umstritten ist, kann es sein, dass sie nie in den Kodex aufgenommen werden: es kommt darauf an, auf welche Quellen sich die Lexikographen und die Verfasser von Grammatiken berufen. Vor 2005 hat die Duden Grammatik z.B. kaum gesprochene Daten berücksichtigt. Beim Thema Sexismus in der Sprache kam dazu, dass sich die feministische Sprachkritik oft gegen die Mängel des Kodexes und der Kodifizierungsarbeit wandte und einen kritischeren Umgang damit verlangte: es wäre dann unlogisch gewesen, sich auf eben diesen Kodex zu berufen. Man hätte sich eventuell an Modellschreiber wenden können, z.B. die überregionale Presse (Eisenberg 2007 zum Beispiel definiert den geschriebenen Standard als Sprachgebrauch der überregionalen Presse), man hätte aber schnell festgestellt, dass deren Gebrauch uneinheitlich war. Damals habe ich mich auf meine Vertrautheit mit den Sprachwertsystemen in Deutschland verlassen, und meine konkrete Praxis im Unterricht daran orientiert. Ich werde auf diesen Punkt des Zusammenspiels zwischen Theorie und Praxis zurückkommen.

2. Linguistische Kompetenz

Es liegt auf der Hand, dass meine Unterrichtspraxis in der Vermittlung von verschiedenen Kompetenzen besteht. Meines Erachtens sollten die Studierenden sowohl linguistische wie auch soziolinguistische Kompetenzen erwerben. Da es unterschiedliche Sprachwertsysteme gibt (das wurde mir klar, nachdem ich meinen ersten Deutschlandaufenthalt in München verbrachte, für mein Auslandssemester aber nach Hamburg geschickt wurde), liegt es auf der Hand, dass die Vermittlung von soziolinguistischen Normen mit schwierigen Entscheidungen gebunden sein kann. Aber mit Ausnahme von einigen Sonderfällen wie den Folgen der feministischen Sprachkritik dürfte die Vermittlung von linguistischen Normen relativ unproblematisch sein, oder? Das Bildungsziel ist klar: Ich soll den Studierenden beibringen, wie man korrektes sprich Standarddeutsch schreibt und spricht, genauso wie die meisten Lehrpläne mit denen ich vertraut bin (und das sind vor allem, aber nicht

ausschließlich bundesdeutsche Lehrpläne) von muttersprachlichen Deutschlehrern verlangen, dass sie Schülern und Schülerinnen Kenntnisse dieser Varietät beibringen sollen. Die Lehrpläne und Richtlinien in der Schweiz scheinen Ähnliches zu verlangen, z.B. ein Bildungsziel für den Deutschunterricht in Zürich lautet: 'Der Pflege der Standardsprache als Grundlage der Verständigung aller Deutschsprechenden kommt [im Deutschunterricht] eine zentrale Rolle zu' und Sieber (2003) schreibt: 'Die Sprache des Unterrichts ist üblicherweise Hochdeutsch – oder sie sollte es, nach den Vorgaben der Lehrpläne zumindest sein.'

Wenn wir uns darin einig sind, dass ein Hauptziel von Deutschlehrern und -lehrerinnen, ob im Ausland oder im deutschen Sprachraum, die Vermittlung von Standarddeutsch ist, bleibt nur die Frage, wo findet man die Regeln dieser Varietät? Für Muttersprachler stellt sich die Frage vielleicht weniger dringend, aber die Tatsache, dass es im deutschen Sprachraum so viele Sprachberatungsstellen gibt, dass so viele Sprachratgeber auf dem Markt sind und dass so viel über sprachliche Zweifelsfälle geschrieben wird, deutet darauf hin, dass sich auch Muttersprachler nicht immer auf ihre Intuitionen verlassen können bzw. wollen. Da die deutsche Sprache einen hohen Kodifizierungsgrad erreicht hat, d.h. es gibt eine Reihe von Werken, in denen die grammatischen, orthographischen, phonologischen und lexikalischen Normen der Standardvarietät beschrieben bzw. vorgeschrieben sind, dürfte es ein leichtes sein, diese Regeln zu finden. Laut Ammon (2003: 5-6) kann fehlende Vertrautheit mit dem Kodex schwerwiegende Folgen mit sich bringen, weil Eltern z.B. die Autorität von Lehrern und Lehrerinnen anhand des Kodexes in Frage stellen können. Außerdem schreibt Ammon, dass das Bundesverwaltungsgericht behauptet, es würde sich auf den Kodex berufen in den seltenen Fällen, wenn Uneinigkeit über den standardsprachlichen Status eines Wortes oder einer Konstruktion zu juristischen Konflikten führt (loc. cit.). Da es aber weder in Deutschland noch in der Schweiz Nachschlagewerke gibt, die vom Staat oder von einer autorisierten Institution wie einer Akademie legitimiert werden, stellt sich die Frage: Welche Werke gehören zum Kodex? Haben Werke wie die von Bastian Sick denselben Status wie die neueste Duden-Grammatik von 2005? Gehört die Duden Schülergrammatik zum Kodex ebenso wie die große Duden Grammatik? Woher stammt die Autorität dieser Werke, wenn es keine staatlichen Verordnungen gibt? Ammon (2005) veranschaulicht diese Problematik. Auf Seite 32 schreibt er, dass ein Sprachkodex aus autoritativen Nachschlagewerken besteht. Ein paar Seiten weiter

lesen wir aber, ‘In großen Sprachgemeinschaften umfasst der Sprachkodex vielerlei Werke, deren Status als Kodexbestandteil nicht immer klar ist’ (2005, 35). Das bestätigte sich in einer von mir vor einigen Jahren durchgeführten Untersuchung mit Realschullehrern und -lehrerinnen in der Bundesrepublik Deutschland (Davies 2000a), wo ich feststellte, dass es relativ wenig Einigkeit darüber gab, wo Standarddeutsch zu finden sei. Die Lehrkräfte waren befragt worden, was sie unter Standarddeutsch verstehen würden und wo es ihrer Meinung nach zu finden sei, d.h. in welchen Nachschlagewerken oder bei welchen Modellschreibern/sprechern. Die Antworten waren sehr uneinheitlich und viele verschiedene Werke wurden genannt. In einer späteren Untersuchung mit Gymnasiallehrern (Davies 2005) in Deutschland waren die Antworten einheitlicher und die Mehrheit war der Meinung, die Regeln für Standarddeutsch (zumindest die schriftliche Form) seien in den Duden-Bänden zu finden. Es war aber nicht immer klar, welcher Duden-Band gemeint war, und da der Dudenverlag eine große Anzahl von Werken herausgibt, die sich bzgl. Umfang und Grad der Präskriptivität voneinander unterscheiden, sind diese Ergebnisse nicht so hilfreich, wie ich gehofft hatte. Sie scheinen aber davon zu zeugen, dass das Vermarktungskonzept des Duden-Verlags, nämlich dass er ‘die maßgebliche Instanz für alle Fragen zur deutschen Sprache und Rechtschreibung’ ist, bei dieser Gruppe auf Resonanz gestoßen ist (vgl. http://www.duden.de/ueber_duden/: gelesen am 26/02/09).

Die Lage in der Deutschschweiz wird durch die Ko-existenz von endo- und exonormativen Kodizes kompliziert, d.h. Regelwerke, die in der Schweiz verwendet werden, werden sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Schweiz verfasst. Scharloth (2005: 262-3) schreibt: ‘Zwar existieren Kodizes des Schweizerhochdeutschen, doch haben sie bei weitem nicht die Reichweite, die Kodizes aus Deutschland haben. Ein Blick in Arbeitszimmer, Büros und Redaktionsstuben würde zeigen, dass Kodizes des Schweizerhochdeutschen nur selten vorhanden sind und noch seltener zur Anwendung kommen. Und sieht sich der Benutzer von deutschländischen Kodizes beim Nachschlagen mit schweizerischen Varianten konfrontiert, gibt er in den meisten Fällen der deutschländischen den Vorzug.’ Ich weiß nicht, ob solche Behauptungen auf empirischen Arbeiten basieren – wenn nicht, wäre es sehr interessant, solche Hypothesen empirisch zu untersuchen, mitsamt dem Gebrauch von Nachschlagewerken im Klassenzimmer und bei der Korrektur von Schülerarbeiten. Es

wäre interessant festzustellen, welche Normen auf diese Weise vermittelt werden, und eine solche Studie würde auch ihr Licht werfen auf den Status der Deutschschweiz als nationales Zentrum im Plurizentritätsmodell der deutschen Sprache, indem sie zeigen würde, wie relevant die endonormativen Kodizes für das Alltagshandeln dieser Sprechergruppe sind.

Scharloth hat recht, wenn er im schon erwähnten Aufsatz schreibt (2005), dass wir den Einfluss des Kodexes nicht überbewerten dürfen, andererseits dürfen wir auch nicht übersehen, dass die Existenz eines Kodexes die Wahrnehmung der Sprecher beeinflussen kann. Ein Beispiel: In den letzten paar Jahren habe ich oft die Behauptung gehört, die Präposition ‘wegen’ dürfe ab jetzt mit dem Dativ verwendet werden, weil das inzwischen im Duden stehen würde (Wagner hat das auch in ihrer Untersuchung mit Lehrkräften in der Trierer Gegend gehört, vgl. Wagner 2009). Ob das stimmt oder nicht, hängt einigermaßen davon ab, welchen Duden-Band man zu Rate zieht. In der *Duden Grammatik* von 2005 wird ‘wegen’ im Abschnitt ‘Präpositionen mit dem Genitiv’ aufgelistet, aber mit dem Kommentar: ‘Manche dieser Präpositionen regieren, gerade in der gesprochenen Sprache, auch den Dativ.’ Dabei ist nicht klar, was unter ‘gesprochener Sprache’ verstanden wird. Ist das noch Standardsprache? Es wird nicht deutlicher dadurch, dass im Abschnitt ‘Gesprochene Sprache’ Formen wie die Dativumschreibung ‘dem Mann sein Haus’ zu finden sind, aber nicht ‘wegen’ + Dativ. Im Band *Duden Basiswissen Schule. Deutsch* (2002) wird ‘wegen’ wieder im Abschnitt ‘Präpositionen mit dem Genitiv’ angeführt, aber diesmal ist der Kommentar deutlicher: ‘Umgangssprachlich wird ‘wegen’ oft mit dem Dativ verwendet. Das sollte man vermeiden [...]’ Aber egal was in den Nachschlagewerken steht, wichtig ist, dass die Variante mit dem Dativ als standardsprachlich wahrgenommen wird. Wir können davon ausgehen, dass diese Norm in einigen Klassenzimmern vermittelt wird, wenn das auch bei Lehrern der Fall ist. Ich kann Ihnen noch ein Beispiel dafür anbieten, dass die Existenz eines Kodexes nicht der Weisheit letzter Schluss ist: In zwei Untersuchungen, die ich in Deutschland unternommen habe (Davies 2000a, Davies & Langer 2006), behaupteten 52% der befragten Realschullehrer und gar 78% der Gymnasiallehrer, die Konstruktion ‘an dem Tag, wo ...’ (d.h. der temporale Gebrauch von ‘wo’) wäre nicht akzeptabel im Klassenzimmer. Dieser temporale Gebrauch von *wo* wird aber nirgends in den Dudenwerken als nicht standardsprachlich stigmatisiert: im Gegenteil: Im *Duden*.

Richtiges und gutes Deutsch (2001: 944) lesen wir: ‘Sie [die Partikel *wo*: WVD] kann aber auch als relativischer Anschluß gebraucht werden, wenn es sich nicht um einen räumlichen, sondern um einen zeitlichen Bezug handelt: in dem Augenblick, *wo...* (statt als oder in dem) oder zu dem Zeitpunkt, *wo* (statt: als oder zu dem ...)’. Die Ablehnung des temporalen Gebrauchs von ‘*wo*’ ist ein klares Beispiel für eine subsistente Norm, d.h. eine Norm, die weder institutionalisiert noch kodifiziert ist, aber trotzdem einer kollektiven Richtigkeitsvorstellung entspricht.

Trotz dieser Probleme sind Eltern, Soziolinguisten und Behörden oft davon ausgegangen, dass Schüler und Schülerinnen die Normen der Standardvarietät einer Sprache von Lehrern und Lehrerinnen vermittelt bekommen. Ammon beschrieb Lehrer und Lehrerinnen als Sprachnormautoritäten, d.h. als Personen, die das Recht bzw. die Verpflichtung haben, das Sprech- oder Schreibverhalten von anderen zu korrigieren und deren Korrekturen normalerweise ernst genommen werden (Ammon 2003: 3). Die Bezeichnung legt auch nahe, dass Lehrer und Lehrerinnen Autoritäten auf dem Gebiet der Sprachnorm (gemeint ist ja die Standardnorm) sind, obwohl – wie Deborah Cameron andeutet (z.B. Cameron 1995) - es kaum empirische Studien zur Praxis von Lehrkräften gibt und wir wenig über die Norm wissen, die im Klassenzimmer vermittelt wird.

Vor einigen Jahren nahm ich Camerons Skepsis bezüglich der tatsächlichen Praxis im Klassenzimmer zum Anlass für empirische Untersuchungen mit Deutschlehrkräften an zwei Schularten (Gymnasium und Realschule) und mit angehenden Lehrkräften. Die Untersuchungen wurden meistens im mitteldeutschen Dialektgebiet durchgeführt. Ich stellte fest (z.B. in Davies 2000a), dass das Normwissen von Deutschlehrern und -lehrerinnen in Deutschland nicht unbedingt mit dem Inhalt des Kodexes übereinstimmt und dass Lehrer und Lehrerinnen nicht immer so normkonform handeln, wie Behörden und Eltern es von ihnen wahrscheinlich erwarten. Es gab relativ wenig Übereinstimmung, als es darum ging, Konstruktionen und Wörter als im Klassenzimmer akzeptabel oder nicht akzeptabel oder in bestimmten Kontexten akzeptabel zu kategorisieren. Aus Zeitgründen kann ich jetzt nicht ausführlich auf die Methodologie eingehen, aber grob gesagt: Den Gewährspersonen wurde eine Liste von Konstruktionen und Wörtern vorgelegt (vgl. powerpoint) und sie sollten sie als im Klassenzimmer akzeptabel oder nicht akzeptabel kategorisieren. Die Variabilität

innerhalb der Gruppen von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften (gemessen mit Hilfe der Standardabweichung) war relativ groß. Zusammenfassend kann man sagen: Obwohl Lehrer und Lehrerinnen die Rolle der Schule bei der Förderung einer Standardnorm nicht in Frage stellten, und die privilegierte Rolle der Standardvarietät im Klassenzimmer prinzipiell unangefochten war, ist es höchstwahrscheinlich der Fall, dass die im Klassenzimmer vermittelte Norm nicht so homogen ist, wie man angenommen hat, und sie stimmt nicht immer mit dem Kodex überein. Außerdem scheint es überhaupt nicht der Fall zu sein, dass nur Standarddeutsch im Klassenzimmer gesprochen wird. Die meisten Lehrkräfte (vor allem, diejenigen, die aus der Gegend kamen) akzeptieren regionale Varietäten in bestimmten Funktionen und einige setzen sie selbst strategisch ein, um bestimmte Ziele zu erreichen. (übrigens: das hat auch Rudolf Hochholzer in seiner Untersuchung (Hochholzer 2004) festgestellt.) Das ist vielleicht relevant für die hiesige Debatte darüber, ob man nur Hochdeutsch in Deutschschweizer Klassenzimmern verwenden sollte. Ich muss dazu sagen, dass ich die tatsächliche Praxis der Lehrkräfte nicht beobachten konnte und meine Ergebnisse sich deshalb auf aus Interviews und Fragebögen gewonnene Daten stützen. Meines Erachtens brauchen wir auch mehr Studien, die die Bedeutung dieser Heterogenität für die Korrekturpraxis der Lehrkräfte und für die Produktion eines Normbewußtseins / Normwissens bei den Schüler/innen untersuchen.

3. Soziolinguistische Kompetenz

Ich sagte ja, dass die Studierenden nicht nur linguistische, sondern auch soziolinguistische Kompetenzen von mir vermittelt bekommen sollen. Ich denke, wenn ich jetzt frage, was zur soziolinguistischen Kompetenz gehört, würden viele Soziolinguisten und Lehrkräfte Begriffe wie ‘situative Angemessenheit’, ‘situationsgerechten Sprachgebrauch’ oder ‘kommunikative Adäquatheit’ nennen. Der Nordamerikaner Dell Hymes prägte den Begriff *communicative competence* in den 1960er Jahren um auszudrücken, dass Kommunikation mehr umfasst als nur die Fähigkeit, grammatisch richtige bzw. akzeptable Sätze zu bilden, und in der DDR war der Begriff situative Adäquatheit ein wichtiger Aspekt der von offizieller Seite geförderten Theorie der Sprachkultur. Fast alle Lehrpläne in der BRD sind von diesem Modell beeinflusst und es kommt auch in schweizerischen Richtlinien vor, z.B. auf der Webseite der Fachschaft Deutsch der Kantonsschule Zürcher Oberland steht als Bildungsziel: ‘Schülerinnen und Schüler drücken sich schriftlich und

mündlich sicher, gewandt und situationsgerecht aus.’ Dieses Modell basiert auf der Differenztheorie linguistischer Variation, welche die funktionale Äquivalenz aller linguistischen Varietäten voraussetzt, oft aber darüber schweigt, dass die Varietäten von der Gesellschaft unterschiedlich bewertet werden. Das Modell wird anscheinend von Sprachwissenschaftlern, Pädagogen und politischen Entscheidungsträgern als weniger präskriptiv und objektiver betrachtet als ein Modell, das auf Korrektheit beruht. Es wird ja nicht behauptet eine Varietät bzw. eine Variante sei falsch oder schlechter als eine andere Varietät oder Variante, bloss dass sie nicht in jeder Situation passt. Im Rahmen der Critical Language Awareness (CLA) aber kritisiert Cameon (1995: 235) diese Annahme und verlangt einen kritischeren Umgang mit dem Angemessenheits-Diskurs, der language of appropriateness (vgl. powerpoint):

Die Art und Weise, wie sie über linguistische Angemessenheit sprechen, hat zur Folge, dass Normen als Fakten behandelt werden, dass ihre Kontingenz verdunkelt und dass folglich kritische Reaktionen darauf abgeblockt werden. Die Alternative ist, zu betonen, dass Normen, auch wenn sie sich materiell auf das Verhalten von Menschen auswirken, angefochten und verändert werden können.

Cameron kritisiert die sozialen Normen und Bewertungen, die z.B. verlangen, dass nicht standardsprachliche Varianten nur im informellen, privaten und/oder nicht-offiziellen Bereich angebracht sind. Wir sollten sie einer Kritik unterziehen, die klar macht, dass die gegenwärtigen Normen das Resultat spezifischer soziohistorischer Bedingungen und Machtverhältnisse sind und nicht auf inhärenten Charakteristika von sprachlichen Varietäten basieren. Das Angemessenheitsmodell betrachtet Fairclough (1992) nur als ein Lippenbekenntnis dem Liberalismus und dem Pluralismus, das in Wirklichkeit nicht am soziolinguistischen Status quo rüttelt. Es wird so getan, als ob die gegenwärtige situative Verteilung und die Bewertung von Varietäten auf einem gesellschaftlichen Konsens beruht, obwohl das heute kaum der Fall sein dürfte – wenn es denn je so gewesen ist. Es gibt Sprachwertsysteme, aber nicht *ein* Sprachwertsystem. Wenn wir den Diskurs der Angemessenheit verwenden, brauchen wir übrigens nicht zu beweisen, dass verschiedene Varietäten funktional

äquivalent sind (wie von der Differenz-Theorie angenommen), da wir sie nicht für dieselben Funktionen zu verwenden brauchen.

Die Verfechter der CLA betonen auch die ideologische und subjektive Dimension von Urteilen, die oft als rein linguistisch und deshalb objektiv dargestellt werden, z.B. wird in der Bundesrepublik die Sicherung der gegenseitigen Verständigung sehr oft als Grund genannt, weshalb man Standarddeutsch lernen müsse (z.B. Bayer 1984: 318-19) und weshalb nur Standarddeutsch in öffentlichen und formellen Situationen angebracht sei. Verschiedene Studien haben aber gezeigt, dass subjektive Faktoren – d.h. Einstellungen - die Verstehensbereitschaft von Gesprächspartnern beeinflussen können. Wolff (1959: 35-39) beobachtete in Nigeria, dass Sprecher von Varietäten, die aus linguistischer Sicht engstens verwandt waren, oft behaupteten, sie könnten die jeweils andere Varietät nicht verstehen, wobei es eher passierte, dass Sprecher angesehener Varietäten behaupteten, keine andere Varietät zu verstehen. Das asymmetrische Machtverhältnis ist relevant. Außerdem stellte Haugen (66: 280) fest, dass der Wille zu verstehen eine zentrale Rolle bei der Überbrückung von Verständigungsproblemen zwischen Sprechern unterschiedlicher Varietäten spielt. Ich will hier nicht die tatsächlich vorkommenden Kommunikationsprobleme, die zwischen Sprechern von verschiedenen Varietäten auftauchen können, herunterspielen, möchte aber schon dafür plädieren, dass sie nicht nur als linguistische, sondern auch als soziale Probleme behandelt werden. Die Fähigkeit Zusammenhänge zwischen sozialen und linguistischen Strukturen zu erkennen, gehört meines Erachtens zu den soziolinguistischen Kompetenzen, die wir als Lehrer vermitteln sollten.

Der Schritt von der Theorie zur Praxis

Was bedeuten diese theoretischen Ausführungen für die konkrete Praxis von Lehrkräften? Ich denke, von Deutschlehrenden (d.i. Fachlehrern) kann man schon erwarten, dass sie nicht nur linguistische, sondern auch soziolinguistische Kompetenzen vermitteln. Im Dokument *Hochschulreife und Studierfähigkeit. Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle* steht, dass ‘auf gymnasialem Niveau

von allen Sprachfächern vor allem die Fähigkeit gefördert werden [soll], einige essentielle soziale und psychologische Aspekte der Sprachanwendung zu erkennen'. Der Aussage stimme ich voll zu. Die Vermittlung von sozialen bzw. soziolinguistischen Kompetenzen sollte aber nicht nur aus der Vermittlung des Angemessenheitsmodells bestehen, sondern müsste auch zur Schaffung einer Critical Language Awareness (eines kritischen Sprachbewusstseins) beitragen. Anstatt dass man einfach akzeptiert, dass eine Varietät in einer bestimmten Situation passt bzw. nicht passt, könnte man das kritisch auf die Probe stellen, indem man z.B. den SchülerInnen aufgibt, einen Bewerbungsbrief im Dialekt zu schreiben oder ein fiktives Telefongespräch mit ihrem Freund bzw. ihrer Freundin auf Hochdeutsch zu gestalten (wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Klasse sind, die weder Hochdeutsch noch Dialekt als Erstsprache sprechen, dann wird die Übung noch interessanter, da man gleich verschiedene Sprachwertesysteme im Klassenzimmer hat und sich die Arbitrarität von bestimmten Angemessenheitsurteilen seitens der MuttersprachlerInnen schon bald herausstellen dürfte). Die Schüler sollen kritisch reflektieren, warum es ihnen schwer fällt, bestimmte Inhalte in bestimmten linguistischen Formen auszudrücken; dabei sollten sie versuchen zu unterscheiden zwischen linguistischen und soziolinguistischen Gründen (wenn das geht). Z.B. fällt es ihnen schwer, Dialekt für einen Bewerbungsbrief zu verwenden, weil ihnen die nötigen Vokabeln fehlen oder weil es 'komisch' klingt? Reagieren die Jugendlichen, die eine andere Erstsprache sprechen, auf dieselbe Art und Weise? Eine historische Perspektive darf auch nicht fehlen, wenn man ein kritisches soziolinguistisches Bewusstsein bei den SchülerInnen schaffen will. Es muss aufgezeigt werden, wie sich das Verhältnis zwischen den verschiedenen Varietäten im Repertoire der Sprachgemeinschaft entwickelt hat und wie sich die linguistischen Wertesysteme im Laufe der Jahre verändert haben. Eine historische Perspektive verlangt, dass den SchülerInnen klar gemacht wird, dass sie zwar das konventionelle Angemessenheitsmodell mit einem kritischen Auge betrachten sollten, andererseits aber sich darüber klar sein sollten, dass der Gebrauch von Sprache entgegen bestimmten Konventionen, d.h., der 'unangemessene' Gebrauch, mit Risiken einhergeht. Die SchülerInnen wären nicht soziolinguistisch kompetent, wenn sie nicht wüssten, dass der inkorrekte bzw. Nichtgebrauch der Standardvarietät in bestimmten Kontexten mit Sanktionen einhergehen kann.

Es ist auch sehr wichtig, dass alle Schüler sich der unterschiedlichen Produktions- und Rezeptionsbedingungen von gesprochenen und geschriebenen Texten bewusst sind, und dazu ermuntert werden, sich zu überlegen, was dies für den kommunikativen Erfolg bedeutet. Meines Erachtens sollten sie aber zuerst die grundlegende Frage erörtern – was bedeutet kommunikativer Erfolg überhaupt? Reicht es, behaupten zu können, die Zuhörer wüssten, was gemeint sei? Lewandowski (1982: 20) schreibt, dass ‘kommunikativer Erfolg in der Regel am besten mit Äußerungen erreicht wird, die der allgemein geltenden Norm entsprechen (oder sie gar überbieten), und daß Fehler jedweder Art in der Lage sind, den Hörer oder Leser zu irritieren’. In diesem Kontext könnte man die Vorteile der sprachlichen Korrektheit, Standardisierung und Vereinheitlichung differenziert besprechen, z.B. mit Bezug auf verschiedene Textsorten, Register oder Sprachebenen (Aussprache vs. Rechtschreibung). Den Vorteilen der Vereinheitlichung der Rechtschreibung für die Hersteller von Rechtschreibprüfsoftware z.B. steht die Frustration gegenüber, die viele von uns empfinden, wenn wir ein Call Center anrufen und mit jemandem sprechen müssen, der sich weigert, von seiner standardisierten Vorlage abzuweichen. Ein Aspekt der Kommunikation, der meines Erachtens vernachlässigt wird (auch von Theoretikern) ist die Rezeption und die Rolle der Leser bzw. der Zuhörer bei der Kommunikation. Die in Sprachratgebern und in akademischen Arbeiten zur Sprachkultur oft angeführten Kommunikationsmaximen beziehen sich meistens auf die Rolle des Produzenten. Die SchülerInnen sollten aber lernen, auch aktive Leser und Hörer zu sein. Das sensibilisiert sie für den dialogischen Charakter der Kommunikation, und sie lernen, auf die Bedürfnisse, die Fähigkeiten, die Verstehensbereitschaft des Lesers / des Gesprächspartners einzugehen. Andersson und Trudgill (1990: 170) schlagen im britischen Kontext vor, dass sich SchülerInnen in der Schule an verschiedene Akzente gewöhnen sollen (z.B. mittels Hörverstehensübungen). Außerdem sollte ihnen nahegelegt werden, dass sie ihren eigenen Sprachgebrauch eventuell auch anpassen sollten, um für SprecherInnen anderer Varietäten oder für NichtmuttersprachlerInnen verständlich zu sein. Derartige Kompetenzen sind heute an Schulen, wo viele Jugendliche Deutsch als eine Zweitsprache gelernt haben und es nicht unbedingt wie Muttersprachler sprechen, wichtiger denn je. Deren erfolgreiche Vermittlung erfordert aber von Lehrkräften, dass sie die Rolle der Sprache bei der Identitätsbildung und deren symbolische Macht als Symbol verschiedener Gruppenzugehörigkeiten verstehen: Eine Sprachpädagogik, die Sprache nur als Werkzeug versteht, ist meiner

Meinung nach unzulänglich und leistet den Lehrkräften keine Hilfe bei ihrer Aufgabe, ihren Schülern einen bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache zu vermitteln. Damit sie dieser Forderung genügen können, muss die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern ihnen die nötigen linguistischen und soziolinguistischen Kenntnisse vermitteln. Von Lehrern, die andere Fächer unterrichten, kann man aber kaum erwarten, dass sie sprachwissenschaftlichen Themen viel Zeit widmen; andererseits wird die Arbeit der Fachlehrer unterminiert, wenn die sprachreflexiven Kompetenzen, die sie vermitteln, als etwas angesehen wird, das nur in den Deutschstunden relevant ist. Vielleicht könnten einzelne Schulen die Verantwortung für Fortbildungskurse übernehmen, in denen Deutschlehrer ihr Wissen mit ihren Kollegen teilen.

Ironischerweise scheint es der Fall zu sein, dass Lehrer, indem sie ihren Schülern ein kritisches Sprachbewusstsein vermitteln, ihnen auch die Kompetenzen geben, ihren eigenen Status als Sprach**norm**autoritäten zu hinterfragen. Andererseits – wenn die Lehrer über reflektiertes Expertenwissen verfügen, kann man sie als wirkliche **Sprach**autoritäten ansehen, die in der Lage sind, ihren Schülern einen viel bewussteren und reflektierteren Umgang mit der Sprache und eine tiefere Einsicht in ihre Strukturen und soziale Einbettung zu vermitteln. Ich kann keinesfalls Rivers & Young (1996) zustimmen, die in Bezug auf die Rechtschreibreform schreiben: ‘Variation als solche [...] bringt die Sprachbenutzenden eher durcheinander, als ihren aktiven Umgang mit der Sprache zu liberalisieren’ und weiter ‘Zunächst bedeutet größere Freiheit auch größere Verantwortung für den Sprachbenutzenden, mit entsprechenden Gefahren’. Sie scheinen der Meinung zu sein, dass die Sprachgemeinschaft vor größerer Freiheit (das, was Kahl in der taz (2000) die elastischere Ordnung von möglich/unmöglich statt der traditionellen von richtig/falsch nannte) geschützt werden muss, da sie nicht in der Lage sei, konstruktiv damit umzugehen. Ich finde eine solche Argumentationsweise herablassend und wirklichkeitsfern – in unserer postmodernen und pluralistischen Gesellschaft, in der es diverse Autoritätsquellen und Sprachwertsysteme gibt, sollten Maturanden in die Lage versetzt werden, bewusste und reflektierte Entscheidungen zu treffen, und das passiert nur, wenn sie und ihre LehrerInnen sich der Variation stellen und sich nicht davor drücken.