

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Österreichisches Deutsch und Plurizentrik

Herausgegeben von
Jutta Ransmayr, Andrea Moser-Pacher
und Ilona Elisabeth Fink

Heft 3-2014
38. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck

Rudolf de Cillia

Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht

So wie Individuen und Gesellschaften/Staaten prinzipiell mehrsprachig sind, sind es auch die Schulen (vgl. de Cillia 2013, 2010), durch fremdsprachliche Mehrsprachigkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit von autochthonen sprachlichen Minderheiten, Gebärdensprach-Minderheiten und zugewanderten Minderheiten, die andere Sprachen als die Mehrheitssprache Deutsch als Erstsprache/Familien-sprache verwenden. Wird vor allem die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Migrationssprachen häufig in Didaktik und Medien thematisiert, so war das mit der »innersprachlichen Mehrsprachigkeit« in den letzten zwei Jahrzehnten weniger der Fall. In den 1970er-Jahren war sie unter dem Vorzeichen »Dialekt und Sprachbarrieren« intensiv diskutiert worden – heute ist sie in der Sprachdidaktik meines Erachtens zu Unrecht kaum ein Thema (vgl. Ammon/Kellermeier 1997). Mit innersprachlicher Mehrsprachigkeit ist die Tatsache gemeint, dass kompetente SprecherInnen einer Sprache über unterschiedliche Varietäten dieser Sprache verfügen – und gerade im deutschsprachigen Raum spielt diese innersprachliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine wichtige Rolle. Einerseits durch die Diglossie/Dialekt

RUDOLF DE CILLIA ist Professor für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu den Themen: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, Sprache und Politik, kritische Diskursanalyse, linguistische Vorurteilsforschung, österreichisches Deutsch. E-Mail: rudolf.de-cillia@univie.ac.at

- Standardsprache bzw. Triglossie Dialekt - Umgangssprache - Standardsprache¹, andererseits durch die sprachliche Variation innerhalb der plurizentrischen deutschen Standardsprache mit den drei Varietäten des Schweizer, des österreichischen und des deutschländischen Standarddeutsch. Diese Plurizentrität des Deutschen - darauf weisen empirische Befunde hin - wird etwa in Lehrplänen, Lehrmaterialien und auch im Unterricht kaum bis gar nicht berücksichtigt (vgl. den Artikel von Ransmayr/Fink in diesem Heft und auch Legenstein 2008, Heinrich 2010, Redl 2014). Wie die Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule mit mehr oder minder weit vom bildungssprachlichen Standard des Deutschen entfernten erstsprachlichen Varietäten der Kinder umgehen, das beeinflusst mit Sicherheit die Bildungschancen der SchülerInnen. Denn die deutsche Sprache ist nicht nur die Erstsprache der Mehrheit der SchülerInnen - ihre zentrale Funktion im Bildungssystem ist die der Bildungssprache.² Im Folgenden wird zunächst die innersprachliche Variation der deutschen Sprache thematisiert, bevor auf die Frage näher eingegangen wird, wie Sprachnormen konzeptualisiert werden können und wie mit Variation und Norm im Sprach/en/unterricht umgegangen werden kann.

1. Variation und deutsche Sprache

Die deutsche Sprache wird üblicherweise als eine an Varianten und an Varietäten besonders reiche Sprache beschrieben. So etwa von Barbour/Stevenson (1998) in ihrem Buch *Variation im Deutschen*: »Das Deutsche ist wahrscheinlich die viestaltigste Sprache Europas.« (Barbour/Stevenson 1998, S. 11) Als Grund dafür wird häufig die völlig andere historische Entwicklung des Deutschen im dezentralen deutschsprachigen Raum ins Treffen geführt, im Vergleich etwa zum Englischen mit dem Zentrum London, zum Französischen mit der Île de France, Italien mit der Toskana und Florenz als Zentrum oder Spanien mit Kastilien und Burgos und Portugal mit der Grafschaft Portugal und Oporto (Protze 2001, S. 505). Löffler (2005) stellt fest, die »deutsche Gemeinsprache ist ein Kunstprodukt und nicht die Sprache eines politischen und kulturellen Mittelpunktes eines Hofes oder einer Hauptstadt« (Löffler 2005, S. 25).

Unter sprachlichen Varietäten können mit Dittmar/Schmidt-Regener (2001, S. 521) »[...] funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache« verstanden werden. Sie seien »theoretisch idealisierte

- 1 Diglossie bezeichnet Zweisprachigkeit innerhalb einer Gesellschaft/Sprachgemeinschaft, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei eng verwandten Sprachvarietäten gibt, die unterschiedliches Prestige haben (High bzw. Low Language, vgl. Ferguson 1982/1959). Von Triglossie kann man in Parallelität dazu sprechen, wenn es sich um drei Varietäten handelt.
- 2 Gemeint ist damit ein formelles sprachliches Register mit spezifischen syntaktischen, lexikalischen und diskursiven Merkmalen, in dem man abstrakte, kognitiv anspruchsvolle Informationen unabhängig vom jeweiligen Kontext speichern und übermitteln kann; dasjenige sprachliche Register, in dem man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein grundlegendes Orientierungswissen verschaffen kann (vgl. Habermas 1977, Gogolin/Lange 2011).

Konstrukte, die inventarisieren, von der Sprachgebrauchssituation auf den Ebenen des Sprachsystems beschränkt.

Dabei kann man nach extralinguistischen Kriterien Dialekte, nach diastratischen Kriterien regionale Plurizentrität, nach fachsprachlichen Kriterien Fachsprachen, nach idiosynkratischen Kriterien idiosynkratische Variation oder Normen unterscheiden.

Eine Abgrenzung der Varietäten auf der horizontalen Ebene kann letztere Zonen modelliert werden, deren Identität und Homogenität gekennzeichnet sind. Die Umgangssprache(n) und Dialekte(n) sind auch als »Hochsprache«, »Schulsprache« oder »Extrempunkt eines Kontinuums von regionalen Dialekten bis hin zu diesem Standard« bezeichnet.

In den letzten Jahren wurde die Variation der deutschen Sprache von Berend (2005, siehe auch Spang 2005) als »Sprechstandard« (so etwas wie »allemand populaire«; Durrell 1998) oder »regionale Gebrauchsstandard« (so etwas wie »Sprechstandard, Südwest-Sprache«) sprachliche linguistische Variationen als »eine - ne - a/e« oder »nicht realisiert« in der 1. Pers. Sg. des Verbums realisiert wird (98,8 Prozent realisiert wird).

Im schulischen Kontext geht es vor allem um die Vermittlung dieses Bewusstseins, dass die Sprache - wie oben festgestellt -

Unter einer Standardvarietät versteht man ein Subsystem einer Sprache, das einen hohen Grad für alle Angehörigen der Sprachgemeinschaft besitzen, da sie in Regeltat besessen werde geschrieben, besitze über eine gewisse zugewiesene in institutionellen Kontexten benutzt und erscheinen in kodifizierten Norm (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, S. 521).

3 Wie komplex eine Modellierung...

Konstrukte, die inventarisieren, welche Realisierungen von Sprache in Abhängigkeit von der Sprachgebrauchssituation systematisch zu erwarten und als solche auf allen Ebenen des Sprachsystems beschreibbar sind (Phonologie, Grammatik, Lexik).«

Dabei kann man nach extralinguistischen Variablen zahlreiche unterschiedliche Varietäten unterscheiden: nach geographischen, diatopischen (räumlichen) Kriterien Dialekte, nach diastratischen schichtspezifische Soziolekte, nach staatlichen/regionalen Kriterien plurizentrische oder pluriareale Varietäten, nach funktionalen Kriterien Fachsprachen, nach situationellen Register, nach dem Geschlecht genderspezifische Variation oder nach dem Alter zum Beispiel »Jugendsprache«.³

Eine Abgrenzung der Varietäten voneinander ist schwierig. Die Variation auf der horizontalen Ebene kann letztlich als ein Kontinuum mit Kern- und Übergangszonen modelliert werden, deren Kernzonen von einem gewissen Ausmaß an Stabilität und Homogenität gekennzeichnet sind und die man als Standardvarietät, Umgangssprache(n) und Dialekt(e) bezeichnet. Dabei ist die Standardsprache, auch als »Hochsprache«, »Schriftsprache«, »Gemeinsprache« bezeichnet, der eine Extrempunkt eines Kontinuums und wird das Kontinuum von lokalen über regionale Dialekte bis hin zu diesem Standard häufig als »Nonstandard« oder wertender als »Substandard« bezeichnet.

In den letzten Jahren wurden auch alternative, pluriareale Modelle regionaler Variation der deutschen Sprache in Deutschland entwickelt, wie etwa von Nina Berend (2005, siehe auch Spiekermann 2005). Sie beschreibt den »deutschen Sprechstandard« (so etwas wie das von Durrell eingeforderte »colloquial German«, »allemand populaire«; Durrell 2003) und unterscheidet vier sprechsprachliche regionale Gebrauchsstandards: norddeutscher Sprechstandard, mitteldeutscher Sprechstandard, Südwest-Sprechstandard, Südost-Sprechstandard. Als sprechsprachliche linguistische Varianten seien beispielhaft angeführt: <eine> - realisiert als »eine - ne - a/e« oder <nicht> realisiert als »nicht - nich - net« oder die e-Apokope in der 1. Pers. Sg. des Verbs (find ich, sag ich, mach ich etc.), die in ihrem Material zu 98,8 Prozent realisiert wird.

Im schulischen Kontext und im Kontext der Vermittlung der Bildungssprache geht es vor allem um die Vermittlung der Standardvarietäten, auch wenn man sich dessen bewusst sein muss, dass die Grenzen zwischen den Varietäten fließend sind – wie oben festgestellt.

Unter einer Standardvarietät werde nach Dittmar/Schmidt-Regener (2001) »das Subsystem einer Sprache verstanden, dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind«. Sie werde geschrieben, besitze überregionale Reichweite und Gültigkeit, werde vorzugsweise in institutionellen Kontexten und offiziellen Kommunikationssituationen benutzt und erscheine in der Alltagssprache niemals in ihrer idealtypisch kodifizierten Norm (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, S. 521 f.).

3 Wie komplex eine Modellierung der Varietäten sein kann, zeigt eine Graphik bei Löffler 2005, S. 19.

Und weiter: »Standardsprache oder Standardvarietät ist die Bezeichnung für eine kodifizierte Sprache, die ihre Verbindlichkeit als offizielle Nationalsprache eines Staates erhält und in der Regel prestigebesetzt ist.« (Dittmar/Schmidt-Regener 2001, S. 525) Die wertende Bezeichnung »Hochsprache« werde in diesem Zusammenhang als Synonym verwendet.

Auf der Ebene der Standardsprache wird in Publikationen zur Variation der deutschen Sprache heute davon ausgegangen (z. B. Clyne 1995, Ammon 1995, 2005, Ammon u. a. 2004, Ebner 2008), dass es sich beim Deutschen um eine plurizentrische Sprache handelt. Sowohl die Verknüpfung von Staat und Sprache bei Dittmar/Schmidt-Regener (s. o.) als auch die für das Deutsche als besonderes Charakteristikum angeführte Tatsache, dass es kein historisches Zentrum der Sprachnormierung und Standardisierung gegeben hat, legen es nahe, vom Deutschen als einer plurizentrischen Sprache zu sprechen. Diese Sicht der Dinge ist wohl nicht zufällig in den letzten Jahrzehnten in den Vordergrund gerückt. Durch die historische Entwicklung nach 1945, in der das Gebiet der deutschsprachigen Bevölkerung auf vier (später drei) große Staaten aufgeteilt wurde, hat sich zunehmend die Einsicht durchgesetzt, dass es sich hier um unterschiedliche Varietäten ein und derselben Sprache handelt. So formulierte Peter von Polenz (1988) »[a]uch in der Geschichte der deutschen Sprache ist das Zeitalter der perfektionierten monomanen Standardisierung heute wohl zuende« (von Polenz 1988, S. 216). Unter einer plurizentrischen Sprache versteht man eine Sprache, deren Verbreitungsgebiet sich über mehrere Länder erstreckt und die über mehrere Zentren der sprachlichen Entwicklung verfügt, in welchen dann jeweils eine so genannte nationale Varietät mit eigenen Normen und einem gewissen Eigenleben existiert (dafür sowie für Informationen zum Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache«, auf das im Folgenden mehrmals Bezug genommen wird, siehe den Artikel von Ransmayr/Fink in diesem Heft). Als andere Beispiele für plurizentrische bzw. plurinationale Sprachen können auch Englisch, Französisch, Spanisch, Chinesisch oder Arabisch etc. genannt werden (vgl. Clyne 1992).

2. Sprachliche Variation in Österreich

Überträgt man das obige Modell von sprachlicher Variation auf die Sprachsituation in Österreich, dann wird meist zwischen österreichischem Standarddeutsch/Hochdeutsch, einer großräumigeren Umgangssprache und regionalem Dialekt bzw. regionalen Dialekten unterschieden, wobei in dem so genannten »Dialekt-Standard-Kontinuum« ein nahtloser Übergang zwischen den Ebenen möglich ist – mit Ausnahme des alemannischen Bereichs in Vorarlberg und einem Teil Tirols (siehe dazu ausführlicher Ender/Kaiser 2009).

Im Projekt »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« (vgl. dazu auch den Beitrag von Ransmayr/Fink im vorliegenden Heft) wurde bei einer großen Fragebogenerhebung (164 LehrerInnen, 1.264 SchülerInnen) unter anderem gefragt, wie die ProbandInnen die Sprache, die die Mehrheit der ÖsterreicherInnen als Muttersprache spricht, nennen würden? Ca. die Hälfte der LehrerIn-

nen und der SchülerInnen gaben an, dass sie die Sprache als »deutsch« nennen und elf Prozent der SchülerInnen als »österreichisch«. In einem weiteren Interview wurde nach Ansicht der Befragten gefragt, was man in österreichischer Umgangssprache in Österreich im Alltag spricht (Umgangssprache). Am häufigsten wurde die Umgangssprache als »deutsch« bezeichnet. In der Mediensprache, ca. 44 Prozent der Befragten, wird die Umgangssprache als »deutsch« bezeichnet und ca. 70 Prozent der Befragten in privaten Gesprächen geben an, dass sie jeweils mit FreundInnen, Eltern, Verwandten, die Umgangssprache (Umgangssprache) der SchülerInnen an, den Befragten, die sich auf Kombinationen der Varietäten ihrerseits zwischen vier und fünf Varietäten in privaten Situationen den Standarddeutsch, die Umgangssprache und zwischen den Varietäten spielen alle drei Varietäten – und die Befragten – eine wichtige Rolle spielen und beim Sprachgebrauch in Österreich spricht. Und die »Umgangssprache« in Österreich (mit Ausnahme von Wien) wird von SprecherInnen als wichtig wahrgenommen.

Eine andere Möglichkeit ist es, die sprachliche Variation als Diglossie zu modellieren. So sieht man in der sprachlichen Situation ein Diglossie-Modell im Sprachgebrauch der ÖsterreicherInnen. In der Umgangssprache wird im Alltag und in nächster Umgebung die regionale oder großregionale Varietät verwendet. In formellen Situationen wird der Sprechstandard verwendet. In der Umgangssprache zu einem regelmäßigen Wechsel zwischen den Varietäten eine komplexe Kompetenz der SprecherInnen zwischen den Varietäten auszugehen. Muhr spricht von Diglossie als kommunikativen und kognitiven Kompetenz.

Letztlich muss man feststellen, dass die Sprachvariation in Österreich eine komplexe deskriptive germanistische Modellierung und genaue

nen und der SchülerInnen gab als Antwort »Deutsch«, ca. 20 Prozent der LehrerInnen und elf Prozent der SchülerInnen gaben »österreichisches Deutsch« an, ca. sechs Prozent der LehrerInnen und zehn Prozent der SchülerInnen »Österreichisch«. In einem weiteren Item wurde gefragt, was »österreichisches Deutsch« nach Ansicht der Befragten sei, und dabei wurden drei Optionen vorgegeben: »das, was man in österreichischen TV- und Radionachrichten spricht«, »das, was man in Österreich im Alltag spricht (Umgangssprache)« und »die verschiedenen Dialekte in Österreich«. Am häufigsten wurde dabei von den LehrerInnen mit ca. 70 Prozent die umgangssprachliche Varietät genannt, ca. 48 Prozent nannten die standardnahe Mediensprache, ca. 44 Prozent die Dialekte. Von den SchülerInnen nannten ca. 72 Prozent die umgangssprachliche Varietät, ca. 20 Prozent die standardnahe Mediensprache und ca. 70 Prozent die Dialekte. Befragt nach dem Gebrauch von Varietäten in privaten Gesprächen gaben zwischen vier und acht Prozent der SchülerInnen an, jeweils mit FreundInnen, Eltern, Geschwistern oder Großeltern Standard zu sprechen, die Umgangssprache gaben 22 bis 33 Prozent (je nach GesprächspartnerInnen) der SchülerInnen an, den Dialekt zwischen 42 und 47 Prozent – der Rest bezieht sich auf Kombinationen zwischen den Varietäten. Die LehrerInnen geben ihrerseits zwischen vier und acht Prozent (je nach GesprächspartnerInnen) an, in privaten Situationen den Standard zu verwenden, zwischen 22 und 42 Prozent die Umgangssprache und zwischen 17 und 35 Prozent den Dialekt. Ganz offensichtlich spielen alle drei Varietäten – unterschiedlich gewichtet bei LehrerInnen und SchülerInnen – eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der sprachlichen Situation und beim Sprachgebrauch in Österreich, was ja auch der sprachlichen Realität entspricht. Und die »Umgangssprache« wird als Varietät zwischen Standard und Dialekt in Österreich (mit Ausnahme Vorarlbergs) – im Unterschied zur Schweiz – von den SprecherInnen als wichtig wahrgenommen (vgl. Ender/Kaiser 2008).

Eine andere Möglichkeit als mit der Trias »Standard – Umgangssprache – Dialekt« die sprachliche Variation in Österreich zu beschreiben, ist es, sie als komplexe Diglossie zu modellieren. So schlägt Muhr (2013, 1997) für die Analyse der österreichischen Sprachsituation ein derartiges Modell vor. Danach weise der Sprachgebrauch der ÖsterreicherInnen alle Merkmale einer komplexen Diglossie auf, in der im Alltag und in nächersprachlichen Situationen (ähnlich wie in der Schweiz) regionale oder großregionale Varietäten des österreichischen Deutsch verwendet werden. In formellen Situationen würden Varianten des formalen, schriftbasierten Sprechstandards verwendet. Je nach beruflicher oder privater Situation komme es zu einem regelmäßigen Wechsel zwischen diesen Varietäten. Dem zugrunde liege eine komplexe Kompetenz der SprecherInnen, und es sei aufgrund der linguistischen Distanz zwischen den Varietäten von einem bilingualen Sprachverhalten auszugehen. Muhr spricht von nächersprachlichen und distanzsprachlichen Varietäten als kommunikativen und nicht als linguistischen Standards.

Letztlich muss man feststellen, dass eine exakte Beschreibung der tatsächlichen Sprachvariation in Österreich fehlt und wenige empirische Forschungen einer zeitgemäßen deskriptiven germanistischen Linguistik dazu vorliegen. Eine realitätsnahe Modellierung und genaue empirische Beschreibung des Sprachgebrauchs in

Österreich, die die gesamte Variationsbreite des Sprachverhaltens im Dialekt-Standard-Kontinuum erfasst und variationslinguistisch begründet, stellt ein wichtiges Desiderat dar.

3. Sprachnormen

Im schulischen Sprach/en/unterricht geht es um die Vermittlung von Sprachnormen, wobei, wie schon oben angeführt, die Standardsprache eine besonders verbindlich normierte Varietät darstellt.

In der Linguistik unterscheidet man zunächst zwischen einem deskriptiven, beschreibenden Normbegriff und einem präskriptiven, vorschreibenden Normbegriff: Da ist mit Sprachnorm das »sprachlich/grammatisch Korrekte« gemeint, so wie es zum Beispiel durch grammatische Handbücher und Wörterbücher, durch den Kodex, für die deutsche Standardsprache fest- und vorgeschrieben oder zumindest empfohlen ist und durch Bildungseinrichtungen (v. a. Schulen und Hochschulen), Medien und Ähnliches verbreitet und zum Teil überwacht wird. Normverstöße führen zu sozialen Sanktionen, zum Beispiel zu schlechten Noten in der Schule, Geringschätzung des Gesprächspartners bis hin zum Kommunikationsabbruch.

Dem (didaktisch orientierten) präskriptiven Normbegriff steht die (linguistisch orientierte) deskriptive Sprachnorm, Gebrauchsnorm gegenüber. Sie zielt auf den tatsächlich vorkommenden Sprachgebrauch ab und umfasst somit auch Formen eines Standards, die präskriptiv zwar »falsch«, gleichwohl weit verbreitet sind. Weiter gefasst meint die Gebrauchsnorm das allen Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft verfügbare Regelsystem einer Sprache oder von sprachlichen Varietäten, auch von Nonstandardvarietäten. Normen können sich auf alle sprachlichen Bereiche beziehen, von der Morphologie und Syntax bis hin zur Pragmatik, die weniger explizit und selten in einem Kodex festgelegt sind. So verstanden sind sprachliche Normen unterschiedlich verbindlich, viele sind nicht schriftlich notiert, und sie unterliegen wie alle sozialen Normen sprachlichem und gesellschaftlichem Wandel. Dabei gibt es außer im Bereich der Rechtschreibung (im deutschen Sprachraum) keine Normierungsverfahren oder -instanzen. Dass Nachschlagewerke wie der *Duden* auch für Fragen außerhalb der Rechtschreibung als maßgeblich gelten, ist eine Konvention, die aber höchstens im Bereich von Schule und Arbeitsstellen festgeschrieben werden kann. Dass sich die meisten Menschen in einer Sprachgemeinschaft dennoch an sprachliche Normen halten, verweist auf den klar sozialen, großteils verbindlichen Charakter sprachlicher Normen.

Die Normen der Standardvarietäten sind von sehr hoher Verbindlichkeit. Sie sind kodifiziert – es gibt für sie Nachschlagewerke für den »korrekten« Gebrauch, sie haben amtlichen Status, sie werden in der Schule förmlich gelehrt, sind oft auch gesetzlich verankert (z. B. in der Verfassung, in Lehrplänen) und ihre Einhaltung wird kontrolliert von »Sprachnormautoritäten« (Ammon 2005). Für die Durchsetzung oder Aufrechterhaltung dieser Normen sorgen so genannte normsetzende Instanzen (Ammon 2005) wie ModellsprecherInnen/Modelltexte; BerufssprecherInnen, -schreiberInnen, zum Beispiel NachrichtensprechInnener, SchriftstellerInnen;

Sprachkodices (Nachschlagewerke) (und sprachwissenschaftliche) von Berufs wegen Texte korrigieren LektorInnen, RedakteurInnen etc.

Ein weiter gefasster Normbegriff (eine Verbindung von Soziolinguistik und Linguistik) sprachlicher Variation auch als Normverständnis modelliert, das kompetente SprecherInnen kommunikative Kompetenz, sie sind sprachlich handlungsfähig. Norm mit wem und wann in welcher Form welchen Inhalt/welches Thema? Konzeption entspricht ein sprachlicher Register der Standardsprache sprachlicher Varietäten je nach Kontext. In der Familie spricht man anders als mit dem Arzt, und dort eine andere Varietät, wenn er/sie SchülerInnen malen, Konzept entspricht wohl eher der präskriptiven Norm orientiert.

4. Sprachunterricht

Was bedeuten die obigen Ausführungen für den Deutsch als Muttersprache-Unterricht in der Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenz? Zweitsprache-, Deutsch als Fremdsprache-Unterricht (etwa der Prozentsatz von Schülern, die österreichischen Volksschulen besuchen, 2014). Dabei wird die Bildung des Lesers/der Leserin vermittelt, sondern in Physik-, Mathematik- oder Musikunterricht (2013 und das Konzept des Curriculums).

Welche Varietät soll nun im Unterricht gelehrt werden? »deutsch!« ist ein häufig von BerufssprecherInnen geäußertes Anspruchsverbot. Gemeint ist damit, dass die Standardsprache oder zumindest vorherrschende Varietät wesentlich komplexer (s. o.) ist als die Umgangssprache. Eva Maria Rastner aus 1997 zu den Normen und zum Umgang mit

Sprachkodices (Nachschlagwerke, Wörterbücher, Grammatiken); SprachexpertInnen (und sprachwissenschaftliche Fachleute) und eben Sprachnormautoritäten, die von Berufs wegen Texte korrigieren (dürfen) (LehrerInnen, AmtsvorständInnen, LektorInnen, RedakteurInnen etc.).

Ein weiter gefasster Normbegriff ist der der situativen Norm: Mit der Entwicklung von Soziolinguistik und Pragmalinguistik seit den 1960er-Jahren, die sich mit sprachlicher Variation auch außerhalb des Standards befassen bzw. mit der Beziehung zwischen Sprachsystem und SprachverwenderInnen, wurde ein flexibleres Normverständnis modelliert. Sprache wird hier als Sprachhandeln verstanden, kompetente SprecherInnen einer Sprache verfügen über die so genannte kommunikative Kompetenz, sie sind in möglichst vielen unterschiedlichen Situationen sprachlich handlungsfähig. Nach dem Motto: Wer spricht wie/welche »Sprache« mit wem und wann in welcher Situation/unter welchen sozialen Umständen über welchen Inhalt/welches Thema mit welchen Absichten und Konsequenzen? Dieser Konzeption entspricht ein situativer Normbegriff, der die Beherrschung von unterschiedlichen Registern der Standardsprache, aber auch dialektaler oder umgangssprachlicher Varietäten je nach Situation, Thema, GesprächspartnerIn etc. umfasst. In der Familie spricht man anders als bei einem Vortrag, mit dem Mechaniker anders als mit dem Arzt, und der Deutsch-Lehrer/die Deutsch-Lehrerin verwendet eine andere Varietät, wenn er/sie über das klassische Balladenjahr vorträgt als wenn er/sie SchülerInnen maßregelt oder diszipliniert. Ein derartig flexibles Normkonzept entspricht wohl eher dem tatsächlichen Sprachgebrauch als ein starr an der präskriptiven Norm orientiertes.

4. Sprachunterricht

Was bedeuten die obigen Ausführungen für den Sprachunterricht? Zunächst sei daran erinnert, dass der Deutschunterricht an den Schulen nicht nur Deutsch als Muttersprache-Unterricht ist, sondern Unterricht in der Bildungssprache, der der Entwicklung allgemeiner Sprachkompetenzen dient, und außerdem Deutsch als Zweitsprache-, Deutsch als Drittsprache-Unterricht. Im Schuljahr 2012/13 betrug etwa der Prozentsatz von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den österreichischen Volksschulen 25,6 Prozent, in den AHS 16,2 Prozent (BMBF 2014). Dabei wird die Bildungssprache Deutsch natürlich nicht nur im Deutschunterricht vermittelt, sondern in allen Fächern, denn jeder Unterricht, auch der Physik-, Mathematik- oder Musikunterricht, ist Sprachenunterricht (vgl. de Cillia 2013 und das Konzept des Curriculum Mehrsprachigkeit, Reich/Krumm 2013).

Welche Varietät soll nun unterrichtet werden? »Unterrichtssprache ist Hochdeutsch!« ist ein häufig von RepräsentantInnen der Schulaufsicht formulierter Anspruch. Gemeint ist damit, dass die Standardsprache in der Schule die alleinige oder zumindest vorherrschende Varietät sein soll. Die sprachliche Realität ist wesentlich komplexer (s. o.), auch an den Schulen, wie schon eine Erhebung von Eva Maria Rastner aus 1997 zu Österreich zeigte. Sie hat eine Umfrage zur Verwendung der und zum Umgang mit den Varietäten Hochsprache – Umgangssprache –

Dialekt unter Deutsch-LehrerInnen in acht Bundesländern (n = 24, Vorarlberg wurde nicht erfasst) gemacht. Diese zeigt deutlich regionale Unterschiede: Werden im Nordosten Österreichs (Wien, Niederösterreich, nördliches Burgenland) einer »gepflegten« Umgangssprache bzw. dem Standard höchstes Prestige zugesprochen, so ist es nach ihren Daten im Süden und Westen (Steiermark, Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Tirol) so, dass der gepflegten Umgangssprache in offiziellen Gesprächssituationen der Vorzug gegeben wird, in informellen jedoch der Dialekt als selbstbewusster Ausdruck regionaler Zugehörigkeit eingesetzt wird. Die Befragten diagnostizieren auch, dass nur ein geringer Prozentsatz der Kinder die Standardsprache in den Unterricht als Herkunftssprache mitbringt, dass dialekt sprechende Jugendliche häufiger Schwierigkeiten beim Erlernen des Standards haben. Was die Bewertung der Varietäten durch die Gesellschaft betrifft, sei die Aussage eines Lehrers aus Kärnten zitiert: »Dialekt ist wie ein Arbeitsgewand, mieft, ist beschmutzt, abgenützt, hat Farbkleckse; Umgangssprache ist legere, bequeme Alltagskleidung von Leuten, die aus dem Ärgsten herausen [sic!] sind, Standardsprache: korrekte, betont saubere Kleidung« (Lehrer aus Kärnten; Rastner 1997, S. 82).

Auch erste Ergebnisse des Projekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« weisen darauf hin, dass alle drei Varietäten – Standard – Umgangssprache – Dialekt – in den österreichischen Schulen wichtig sind und in unterschiedlichen Situationen Verwendung finden: So geben 37,6 Prozent der SchülerInnen an, mit LehrerInnen *vorwiegend* im Standard zu sprechen, 33,3 Prozent geben die Umgangssprache an und neun Prozent Dialekt – von den LehrerInnen geben 41,5 Prozent an, vorwiegend den Standard in Gesprächen mit den SchülerInnen zu verwenden, 20,7 Prozent geben die Umgangssprache an, 1,2 Prozent den Dialekt. Der Rest bezieht sich jeweils auf Kombinationen von Varietäten.

Rastners Schlussfolgerung aus der Erhebung von 1997 kann nur zugestimmt werden, dass in einem »aufklärerischen Sprachunterricht« auch umgangssprachliche und dialektale Varietäten ihren Platz haben sollten und dass es um ein funktional richtiges Einsetzen von Sprachvarietäten entsprechend der Kommunikationssituation geht.

»Die Aufhebung der Dichotomie ›richtiges/falsches‹ bzw. ›gutes/schlechtes‹ Deutsch zugunsten einer ›situationsangemessenen/situationsunangemessenen‹ Sprachverwendung ist ein wichtiger Beitrag zur Kultivierung eines toleranten Umgangs mit Sprache, den Schule und Gesellschaft von heute dringend brauchen.« (Rastner 1997, S. 93) Welche Norm, welche Varietät in welcher Situation, in welcher Textsorte in Bezug auf welches Thema, welchen Inhalt adäquat ist, das müssen LehrerInnen als zentrale normsetzende Instanzen letztlich immer wieder in ihrer Unterrichts- und Korrekturpraxis entscheiden.

Ziele eines derartigen Sprachenunterrichts sollten die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Formen innersprachlicher Mehrsprachigkeit und für unterschiedliche situative Normen sein, die Realisierung flexibler, situativer Normen und die Entwicklung von Normtoleranz bzw. der Akzeptanz unterschiedlicher Normen.

Das bedeutet auch, ein sprachkritisches Bewusstsein für die Sprachsituation in Österreich zu vermitteln, ein Bewusstsein von der Gleichwertigkeit der nationalen

Varietäten der deutschen Sprache österreichischen Varietät. Dass bewusste Umgang mit dem Standard in Schulen nicht unbedingt praktiziert hin (Ammon 1995, Ransmayr) und auch die ersten Ergebnisse richtungs- und Bildungssprache« Studienpläne noch Lehrbücher sprachlicher Variation und Norm

Schon eine Interviewerhebung zu einer derartigen Einschätzung Niederschlag« (Werner Winterschitz Klagenfurt); »Die Sprache die sich damit zufrieden gibt, letztendlich seien nur die in der Griesmayr, bis 2006 Lektor an d

Laut den Erhebungen im zentralen Normkonzept zugunsten normen«, »Sprach- und Schreibweise ohne dass diese definiert werden wird. Plurizentrische Variation: Thematisierung von sprachlich analysierten Lehrbüchern (z. B. Volksschule, Sekundarstufe I und II), plurizentrische Konzepte zwar länderspezifische Standards Austriazismen/Deutschland zementiert. Die Lehrerbegleitende Hintergrundinformation sprachlicher Variation innerhalb

Soll ein auf Varietätenkonkurrenz (Sprach)Unterricht umgesetzt und Studienpläne an Pädagogischen Lehrbücher sich daran orientieren sprachliche Mehrsprachigkeit im Unterricht ist – wie oben schon sprachliche Bildung spielt ein Bildungssystem.⁴

4 Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit in der Pädagogischen Ausbildung ein Konzept des Unterrichts leisten kann.

Varietäten der deutschen Sprache und einen selbstbewussten Umgang mit der österreichischen Varietät. Dass dieser flexible Umgang mit Varietäten, der selbstbewusste Umgang mit dem österreichischen Deutsch in den österreichischen Schulen nicht unbedingt praktiziert wird, darauf weisen Befunde aus der Forschung hin (Ammon 1995, Ransmayr 2006, Legenstein 2008, Heinrich 2010, Redl 2014), und auch die ersten Ergebnisse des Projekts »Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache« weisen in die Richtung, dass weder Lehrpläne noch Studienpläne noch Lehrbücher sich an einem derart differenzierten Umgang mit sprachlicher Variation und Norm orientieren.

Schon eine Interviewerhebung bei elf ExpertInnen für Deutsch-Didaktik führte zu einer derartigen Einschätzung: »Varietätenfragen finden im Unterricht kaum Niederschlag« (Werner Wintersteiner, Professor für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt); »Die Sprachauffassung in Lehrplänen [ist eine] relativ nebulose, die sich damit zufrieden gibt, dass so etwas wie ›richtiges‹ Deutsch existiert.« Und letztendlich seien nur die individuellen Normvorstellungen des Lehrers ausschlaggebend. Nirgends sei festgelegt, wo das »richtige« Deutsch zu finden sei (Norbert Griesmayr, bis 2006 Lektor an der Universität Wien für Fachdidaktik Deutsch).

Laut den Erhebungen im erwähnten Projekt liegt den Lehrplänen ein monozentrisches Normkonzept zugrunde. Es wird dort häufig auf »Sprach- und Schreibnormen«, »Sprach- und Schreibrichtigkeit«, »bestimmte Sprachnormen« referiert, ohne dass diese definiert werden oder dass ein Bezug zu einem Kodex hergestellt wird. Plurizentrische Variation wird gar nicht thematisiert und der Umgang mit/die Thematisierung von sprachlicher Variation ist unsystematisch. In den exemplarisch analysierten Lehrbüchern (je drei der meistverwendeten Lehrbuchserien aus Volksschule, Sekundarstufe I und II) ist österreichisches Deutsch meist kein Thema, plurizentrische Konzepte werden darin nicht thematisiert, die Texte bilden zwar länderspezifische Standardvariation ab, aber spezifische und unspezifische Austriazismen/Deutschlandismen/Helvetismen bleiben für SchülerInnen unkommentiert. Die Lehrerbegleithefte enthalten keinerlei Materialhinweise oder theoretische Hintergrundinformationen zum österreichischen Deutsch oder zu standard-sprachlicher Variation innerhalb des Deutschen.

Soll ein auf Varietätenkompetenz und Normsensibilisierung ausgerichteter (Sprach)Unterricht umgesetzt werden, dann müssen sowohl zukünftige Lehrpläne und Studienpläne an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten als auch Lehrbücher sich daran orientieren. Und dabei muss Mehrsprachigkeit, auch innersprachliche Mehrsprachigkeit, Thema aller Unterrichtsfächer sein, denn jeder Unterricht ist – wie oben schon festgestellt – auch Sprach/en/unterricht, und sprachliche Bildung spielt eine Schlüsselrolle für ein chancengerechtes und faires Bildungssystem.⁴

4 Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (Reich/Krumm 2013) liegt für die Schulen und für die PädagogInnenbildung ein Konzept vor, das eine wertvolle Hilfe für die Umsetzung eines derartigen Unterrichts leisten kann.

Literatur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin-New York: de Gruyter.
- DERS. (2005): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 28-40.
- AMMON, ULRICH; BICKEL, HANS; EBNER, JAKOB; ESTERHAMMER, RUTH; GASSER, MARKUS; HOFER, LORENZ; KELLERMEIER-REHBEIN, BIRTE; LÖFFLER, HEINRICH; MANGOTT, DORIS; MOSER, HANS; SCHLÄPFER, ROBERT; SCHLOSSMACHER, MICHAEL; SCHMIDLIN, REGULA; VALLASTER, GÜNTER (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin-New York: de Gruyter.
- AMMON, ULRICH; KELLERMEIER, BIRTE (1997): Dialekt als Sprachbarriere passé? 25 Jahre danach: Versuch eines Diskussions-Erweckungsküsschens. In: *Deutsche Sprache* 1/1997, S. 21-38.
- BARBOUR, STEPHEN; STEVENSON, PATRICK (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin-New York: de Gruyter.
- BEREND, NINA (2005): Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben? In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 143-170.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg., 2014): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2006/2007 bis 2012/2013. In: *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen* 2.
- CLYNE, MICHAEL G. (1992): *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- DERS. (1993): Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky, S. 1-7.
- DERS. (1995): *The German language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE CILLIA, RUDOLF (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 51-65.
- DERS. (2013): Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung. In: Vetter, Eva (Hg.): *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5-20.
- DE CILLIA, RUDOLF; FINK, ELISABETH; RANSMAYR, JUTTA (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2013, Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, S. 34-47.
- DITTMAR, NORBERT; SCHMIDT-REGENER, IRENA (2001): Soziale Varianten und Normen. In: Helbig u. a. 2001, S. 520-534.
- DURRELL, MARTIN (2003): Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Deutsch von außen. Jahrbuch des IDS 2002*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 239-258.
- EBNER, JAKOB (2008): *Österreichisches Deutsch*. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim u. a.: Duden.
- EICHINGER, LUDWIG M.; KALLMEYER, WERNER (Hg., 2005): *Standardvariation. Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache? Jahrbuch des IDS 2004*. Berlin-New York: de Gruyter.
- ENDER, ANDREA; KAISER, IRMTRAUD (2009): Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag. In: *ZGL* 37/2, S. 266-295.
- FERGUSON, CHARLES A. (1982): Diglossie. In: *Anwendungsbereiche der Soziolinguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 253-276 (Übersetzung von: Ders. [1959]: Diglossia. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York*, 15, S. 325-340).
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstena, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107-127.

- HABERMAS, JÜRGEN (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.
- HEINRICH, ILONA ELISABETH (2010): *Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe 1 für Deutsch als Muttersprache*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- HELBIG, GERHARD; GÖTZE, LUTZ; HENRICI, GERT; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg., 2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: de Gruyter.
- LEGENSTEIN, CHRISTIAN (2008): *Das Österreichische Deutsch im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit, Universität Graz.
- LÖFFLER, HEINRICH (2005): Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 7–27.
- MUHR, RUDOLF (1997): Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zum deutschunterricht*, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 32–46.
- DERS. (2013): Zur sprachpolitischen Situation des Österreichischen Deutsch 2000-2012. In: de Cillia, Rudolf; Vetter, Eva (Hg.): *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang, S. 257–305.
- POLENZ, PETER VON (1988): »Binnendeutsch« oder plurizentrische Sprachkultur. Ein Plädoyer für Normalisierung in der Frage der »nationalen« Varietäten. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 16, S. 198–218.
- PROTZE, HELMUT (2001): Das Deutsche in Deutschland und seine regionalen Varianten. In: Helbig u. a. 2001, S. 505–520.
- RANSMAYR, JUTTA (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang (= Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart, Bd. 8).
- RASTNER, EVA MARIA (1997): Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt. In: *ide. informationen zum deutschunterricht*, 21. Jg., H. 3 (»Fremde Muttersprache Deutsch«), S. 80–93.
- REDL, KLAUS (2014): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung bei Wiener UnterrichtspraktikantInnen*. MA-Arbeit, Universität Wien.
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- SPIECKERMANN, HELMUT (2005): Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung. In: Eichinger/Kallmeyer 2005, S. 100–125.
- WANDRUSZKA, MARIO (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.