

ide

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK
Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

Fremde Muttersprachen Deutsch

Herausgegeben von Eva Maria Rastner

Heft 3/97
21. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck-Wien

INHALT

EDITORIAL

<i>Eva Maria Rastner</i> : Fremde Muttersprachen Deutsch	4
--	---

MAGAZIN

Veranstaltungen	10
<i>Richard Schrod</i> t: Diesseits von G/gut und B/böse	13
<i>Jutta Wermke</i> : Medien in der Deutschlehrausbildung	17
KJL-News	19
Zeitschriften-Schau	20
Neue Bücher	22
Bazar	28



Thema:

Fremde Muttersprachen Deutsch

Bestandsaufnahmen

<i>Rudolf Muhr</i> : Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet? Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht	32
<i>Peter Sieber</i> : Mundart und Standardsprache in den Schulen der Deutschschweiz	47

Sprachbewußtsein

<i>Michael Bürkle: Die Varietäten des Deutschen im österreichischen Rundfunk</i>	61
<i>Heidi Prüger: „Ich werde ihn lernen!“</i> Jugendliches Sprachbewußtsein und gruppensymbolische Bedeutung der dialektalen Varietät	70
<i>Carlo van Eckendonk: Verschiedene Sprachen (Comics)</i>	78
<i>Eva Maria Rastner: Sprachvarietäten im Unterricht. Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt</i>	80
<i>Engelbert Obernosterer: Vom Druck hinter der Stimmritze</i>	94



Erfahrungsberichte

<i>Gisela Fischer: „Ich singe in meiner Muttersprache“.</i> Von der Schwierigkeit, in einem dialektalen Umfeld Hochdeutsch zu lernen	98
<i>Eva Holzmann: I hedad gean a buanheidl.</i> Elfjährige als DialektforscherInnen	102
<i>Friederike Haselsteiner: Schreibwerkstatt „Mundarttexte“.</i> Ein Kurzbericht	108



Bibliographie

<i>Friedrich Janshoff: Varietäten im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen</i>	112
--	-----

AUSSER DER REIHE

<i>Erika Hasenhüttl: Es ist noch keine Meisterin vom Himmel gefallen.</i> Sexismus in Sprichwörtern und Redensarten	125
--	-----

Fremde Muttersprachen Deutsch

Vielleicht – oder sogar sicher – wird der dem dritten »ide«-Heft dieses Jahres verliehene und im Editorial nochmals aufgegriffene Titel »Fremde Muttersprachen Deutsch« bei manchen LeserInnen Befremden hervorrufen, – ein Befremden, das durch das in den Plural gesetzte Wort „Muttersprachen“ in Kombination mit dem attributiv gebrauchten Adjektiv „fremde“ und dem Lexem „Deutsch“ ausgelöst sein mag. Den an Sprache Interessierten werden sich möglicherweise folgende Fragen aufdrängen: Sprechen wir nicht jeweils nur eine einzige Muttersprache? Wenn ja, was soll dann das der „Muttersprache“ angefügte und damit den Plural des Nomens kennzeichnende „n“ bedeuten? Verbinden wir mit dem Terminus „Muttersprache“ nicht die uns von frühester Kindheit an vertraute und unseren Primärspracherwerb bestimmende Sprachform? Was soll daher das so Fremde an ihr sein?

Diesen und ähnlichen Fragen kann von sprachdidaktischer Seite mit einem Zitat von Peter Klotz und Peter Sieber, das ihrer Einführung zum Sammelband »Vielerlei Deutsch« entnommen ist, begegnet werden:

„Sprache erwerben/Sprache lernen heißt Sprachen lernen. Indem wir Sprache haben, haben wir nicht eine Sprache; wir sind vielmehr mehrsprachig innerhalb der eigenen Sprache. (...) Nicht die eine Sprache in ihrer Normativität (das wäre dann in aller Regel die Standardsprache, normalerweise in ihrer geschriebenen Form) ist zu lehren und zu lernen, sondern Varietäten von Sprache (...).¹

Dementsprechend ist auch das Deutsche bzw. unsere Muttersprache nicht eine einzige Sprache, sondern ein Vielerlei unterschiedlicher Sprachvarietäten, die uns Sprachbenutzern einmal mehr und einmal weniger vertraut sind. Während wir uns in der einen oder anderen Varietät unserer Muttersprache sehr bald heimisch und geborgen fühlen, bleiben uns andere sprachliche Varietäten fremd bzw. erfordern eine mühevollen Annäherung an diese. »Fremde Muttersprachen Deutsch« fordert somit schon durch die Wahl des Titels ein Nachdenken über Sprache ein.

Innere Mehrsprachigkeit

Durch die in den achtziger Jahren neuerlich entflammte Diskussion zur „Sprachreflexion“ rückte dieses Interesse für muttersprachliche Mehrsprachigkeit verstärkt in das Bewußtsein von Gesellschaft und Schule. Ein „aufklärerischer“ schulischer Sprachunterricht wurde eingefordert, der Sprache im Spannungsfeld von Standardsprache(n), Umgangssprachen und Mundarten, von Fachsprachen, Sondersprachen, Soziolenkten und Idiolekten darstelle.

Das nun vorliegende »ide«-Themenheft 3/1997 greift einen Aspekt aus dem Vierterlei des Deutschen auf und möchte mit seinen Beiträgen zur Neubelebung dieser Diskussion beitragen. Es knüpft damit in seiner thematischen Ausrichtung gewissermaßen an »ide« 1/97 an. Geht es im »Interkulturellen Sprachunterricht« um die Anerkennung und Wertschätzung „äußerer Mehrsprachigkeit“ durch Schule und Gesellschaft, so steht hier das gleichberechtigte Nebeneinander mehrerer Sprachvarianten innerhalb unserer Muttersprache und damit „innere Mehrsprachigkeit“ zur Diskussion.

(Neu)Bewertung von Dialekt und Umgangssprache in Gesellschaft und Schule

Nachdem noch Ende der 70er Jahre auch von der Deutschdidaktik die These vom Ende der Dialekte postuliert und die gesamte Diskussion um soziolinguistische Probleme in den darauffolgenden Jahren etwas leiser geführt worden war, lassen sich heute in der breiten Öffentlichkeit Tendenzen einer „Mundartwelle“ oder „Dialektrenaissance“ beobachten. Immer mehr SprecherInnen aktivieren den eigenen Dialektgebrauch und bringen so selbstbewußt ihre regionale Zugehörigkeit zum Ausdruck.

Damit sind aber auch die Fachdidaktik und der Deutschunterricht gefordert, neu nach dem Selbstverständnis von DialektsprecherInnen bzw. SprecherInnen einer dialektal gefärbten Umgangssprache und nach den Funktionen der verschiedenen Verwendungsweisen dieser Sprachvarietäten zu fragen.

Wenn damit auch – anknüpfend an die in den 80er Jahren begonnenen innovativen Prozesse – in einem zeitgemäßen aufklärerischen Sprachunterricht umgangssprachlichen und dialektalen Sprachvarietäten ein wichtiger Stellenwert eingeräumt und durch einen toleranteren Umgang mit den Herkunftssprachen der Jugendlichen, die nicht länger als das „Falsche und Verpönte“ angesehen werden, das Sprachdifferenzbewußtsein der Schüler gefördert wird, so hieße es doch, ein zu idealistisches Bild zu zeichnen, wollte man das „Sprachbarrierenproblem“ in Zusammenhang mit nicht-standardsprachlicher Sprachverwendung aus der Schule von heute gänzlich hinwegdiskutieren. Noch immer werden seitens schulischer und außerschulischer Instanzen Klagen laut, wonach Schulabgänger kein „richtiges, gutes Deutsch“

(mehr) kennen. Dementsprechend werden nicht-standardsprachliche (dialektale und umgangssprachliche) Varietäten in der Schulwirklichkeit noch häufig als Hindernis, als Fehlerquelle beim Erlernen der Standardsprache angesehen, und die in der Öffentlichkeit verkündete „Dialektrenaissance“ bleibt in der Institution Schule somit noch vielfach ein uneingelöstes Programm.

Aufgabe und Ziel eines modernen Sprachunterrichts wird und muß es daher sein, diese Diskrepanz zu überwinden, indem die Lehrenden mit ihren Schülern und Schülerinnen die unterschiedliche kommunikative Funktionalität ihrer Herkunftssprache(n) und der von der Schule eingeforderten (nationalen) Standardvarietät thematisieren und gemeinsam zu einer situationsangemessenen Sprachverwendung gelangen. In einem so verstandenen „aufklärerischen“ Sprachunterricht geht es darum, nicht nur Wissen über und Bewußtsein für Sprachvarietäten zu vermitteln, sondern Sprach-einstellungen gegenüber der sprachlichen Vielfalt der Muttersprache dadurch zu entwickeln, indem Varianten im schulischen Unterricht angeboten, erprobt, diskutiert und möglicherweise auch verändert werden.

Die BeiträgerInnen in »ide« 3/97 wollen den Diskussionsprozeß um standardsprachliche und nicht-standardsprachliche Sprachvarietäten in Gesellschaft und Schule beleben helfen und damit den einen oder anderen Impuls bzw. Gedankenanstoß für einen Sprachunterricht liefern, in dem sich SchülerInnen mit nicht-standardsprachlicher Herkunftssprache auch der zu erlernenden Standardsprache lustvoll und nicht angstbesetzt nähern, und in dem dialektale, umgangs- und standardsprachliche Varietäten als gleichwertige, je nach Kommunikationssituation angemessene und ihren je eigenen Normen gehorchende Sprachformen gehandelt werden. Denn mit der Thematisierung „innerer Mehrsprachigkeit“ und damit der Akzeptanz und Toleranz gegenüber den verschiedenen Sprachvarietäten innerhalb unserer Muttersprache, können Schule und Gesellschaft einen wichtigen Baustein für ein Europa des 21. Jahrhunderts legen, in dem Anerkennung und Wertschätzung der eigenen sowie der fremden Sprache(n) und Kulturen, sowie Integration des Andersartigen und damit vermeintlich Fremden keine leeren Worte bleiben, sondern in der täglichen Sprachpraxis und im Handeln jeder/jedes einzelnen gelebte Realität werden.

Wieviel von dieser Forderung bisher in Gesellschaft und Schule eingelöst werden konnte, überprüfen die ersten beiden Autoren in den „Bestandsaufnahmen“. *Rudolf Muhr* aus Graz hinterfragt in seinem Artikel Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht an Österreichs Schulen und fordert ein Abgehen von der Orientierung an sprachlichen Außennormen und die Aufgabe normativer Sprachauffassungen ein. Die überwiegende Ausrichtung an Außennormen habe nämlich dazu geführt, daß selbst weitverbreitete österreichische Sprachformen als „Dialekt“ oder „Umgangssprache“ angesehen und aufgrund ihrer fehlenden Kodifikation als nicht schriftfähig betrachtet worden seien, was wieder-

um die Kodifikation des Österreichischen Deutsch stark behindert habe. Außerdem müsse, so Muhr, von der Triade „Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt“ und der damit verbundenen Wertung „gutes/schlechtes Deutsch“ zugunsten eines funktionalen Markierungsschemas, das sich an kommunikativen Erfordernissen orientiert, abgegangen werden. Ziel des Deutschunterrichts sei die Förderung „innerer Mehrsprachigkeit“, um Jugendliche sprachsensibel im Umgang mit Sprachvarietäten werden zu lassen.

Dafür spricht sich auch *Peter Sieber* aus Zürich aus, wenn er das Verhältnis zwischen Mundart und Standardsprache in den Schulen und der Gesellschaft der Deutschschweiz beschreibt und die Wichtigkeit der Ausbildung eines reflektierten Sprachbewußtseins betont. Die lebendige Existenz beider Sprachformen und die hohe Wertschätzung der Dialekte in der Gesellschaft habe auch den Auftrag der schulischen Sprachbildung dahingehend modifiziert, daß in den Lehrplänen die Förderung standardsprachlicher und mundartlicher Kompetenzen eingefordert werde. Siebers Beitrag ist nicht zuletzt auch durch seine Vergleiche der sprachlichen Situation in der Deutschschweiz mit jener im übrigen gesamtdeutschen Raum interessant.

Inwieweit dialektale, umgangssprachliche und standardsprachliche Varietäten im Bewußtsein der jeweiligen Sprachbenutzer verankert sind, versuchen die AutorInnen im Abschnitt „Sprachbewußtsein“ zu ergründen. *Michael Bürkle* (Innsbruck) spürt dabei den Varietäten des Deutschen im österreichischen Rundfunk nach, *Heidi Prüger* (Payerbach) fragt nach der gruppensymbolischen Bedeutung der dialektalen Varietät für SchülerInnen, *Eva Maria Rastner* (Klagenfurt) begibt sich auf „Spurensuche“ von Sprachvarietäten im (Deutsch)Unterricht und präsentiert Ergebnisse einer LehrerInnen-Befragung zu diesem Thema. Last but not least kommt mit *Engelbert Obermosterer* (Hermagor) ein Lehrer und Schriftsteller zu Wort, der mit seiner kurzen Erzählung „Vom Druck hinter der Stimmritze“ eine andere Art der Sprachreflexion wählt als seine VorgängerInnen. Einem anderen Zugang zu standardsprachlichen und nicht-standardsprachlichen Varietäten unserer Muttersprache hat sich auch *Carlo van Eckendonk*, elfjähriger Schüler und begeisterter „Comics-Produzent“ aus Wölfnitz, verschrieben. Carlo entwirft in acht Bildern eine lebendige Geschichte vom Umgang mit Sprachvarietäten in der schulischen Praxis. Seine Darstellung findet sich im Anschluß an das von Heidi Prüger geführte SchülerInnen-Interview und vor der von Eva Maria Rastner durchgeführten LehrerInnen-Umfrage. Für alle, die Comics mögen, eine gute Nachricht: Unser junger Künstler wird auch in weiterer Folge für »ide« zeichnen. Die »ide«-Redaktion freut sich darüber!

Bisherige *ide*-Hefte und Beiträge
zu diesem Thema :

3/93: Das gute Deutsch

4/94: Über Sprache nachdenken

In den „Erfahrungsberichten“ zeigen engagierte DeutschlehrerInnen „aus der Praxis für die Praxis“ Wege auf, wie nicht-standardsprachliche Varietäten kreativ und kontrastierend, nicht aber konkurrenzierend zur Standardsprache im Unterricht eingesetzt werden können. *Gisela Fischer* (Krumpendorf) erzählt darüber, wie schwierig es sei, dialektal geprägte HauptschülerInnen zu kompetenten standardsprachlichen Sprechern und Sprecherinnen auszubilden. Nicht im Reden gegen den Dialekt, sondern im Nachdenken über Sprachvarietäten und deren kommunikative Wirkung in Gesprächssituationen sieht Fischer eine Möglichkeit, SchülerInnen auch zum Erlernen der Standardsprache zu motivieren. Daß ein solches Nachdenken über Sprache und ihre Varietäten im Unterricht schon relativ früh erfolgen kann, beweist *Eva Holzmann* (Wien) mit ihrem Bericht über ein Projekt, mit dem sich elfjährige GymnasiastInnen als „DialektforscherInnen“ ausgezeichnet haben. Gerade die Textproduktionsphase sei, so Holzmann, ein wesentliches Element, um SchülerInnen die Angemessenheit oder die Unangemessenheit der Sprachform „Dialekt“ erkennen zu lassen. Wie sich ursprünglich vorhandene Schreibhemmungen abbauen lassen, wenn SchülerInnen einmal dazu ermutigt werden, einen Text in ihrer Herkunftssprache abzufassen, stellt *Friederike Haselsteiner* (Krems-Stein) mit ihrer „Schreibwerkstatt Mundarttexte“ unter Beweis und liefert damit ein Beispiel mehr dafür, daß neben der Standardvarietät auch dialektale und umgangssprachliche Varietäten im schulischen Unterricht ihren Platz haben müssen.

Mit seiner kommentierten Bibliographie bietet schließlich *Friedrich Janshoff* (Krumpendorf) all jenen, die bereit sind, sich auf einen Nachdenkprozeß über Sprachvarietäten einzulassen, wertvolle Hilfestellungen auf der Suche nach neueren Publikationen zu diesem Themenbereich an.

In „Außer der Reihe“ greift Erika Hasenhüttl den Sexismus in Sprichwörtern und Redensarten auf und stellt durch ihre Einforderung des Aufbrechens patriarchalischer Strukturen in der Sprache erneut sprachliche Normen zur Diskussion. Mit ihrem Plädoyer für die Anerkennung des zunächst so Fremden und Andersartigen fügt sich ihr Beitrag gut in dieses Themenheft ein, dessen Editorial diesmal recht „unkonventionell“ mit einigen Zitaten endet, denen eines gemeinsam ist: Sie wollen die Sprachnormendiskussion beleben und Lust darauf machen, sich auf ein Nachdenken über standardsprachliche und nicht-standardsprachliche Varietäten unserer Muttersprache einzulassen. Mit »Fremde Muttersprachen Deutsch« wollen wir diesen Prozeß fördern helfen.

Eva Maria Rastner

„Ja, diese Mundarttexte sind meine Leidenschaft. Einfach deshalb, weil mir das Formulieren im deftigen Wiener Jargon am leichtesten fällt. Er ist schließlich meine Muttersprache.“ (*Christine Nöstlinger*²)

„Der Dialekt ist empfindlicher gegen Umwahrhaftigkeit als die Schriftsprache.“ (*Martin Walser*³)

„Ich verletze die ‘gültige Sprachregelung für Kinderbücher’ nicht absichtlich. Ich formuliere halt so. Anders kann ich nicht. Zu meiner Rechtfertigung möchte ich aber sagen: Ich glaube, daß meine Art zu schreiben, Kindern Mut geben könnte, sich selber ans Formulieren zu machen. Daß sie bemerken: So schwer ist das gar nicht. Man kann sagen, was man meint, wenn man auf ein paar Lehrregeln verzichtet.

Oder wissen Sie vielleicht nicht, wie viele gute, ehrliche, richtige und ernsthafte Kindergedanken – so zum Beispiel bei Schularbeiten – unterdrückt werden, nur weil die Kinder Angst haben, sich nicht ‘sprachregelungsgemäß’ ausdrücken zu können?“ (*Christine Nöstlinger*⁴)

Anmerkungen

- 1) Peter Klotz/Peter Sieber (Hrsg.): *Vielerlei Deutsch*. Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH, 1994, S. 11
- 2) Christine Nöstlinger: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien: Dachs-Verlag, 1996, S. 9
- 3) Martin Walser in: *Kleine Zeitung*, 28. August 1996, S. 5
- 2) Christine Nöstlinger: *Geplant habe ich gar nichts. Aufsätze, Reden, Interviews*. Wien: Dachs-Verlag, 1996, S. 11–12



*1. Wiener GermanistInnentage
15. und 16. Oktober 1997
Veranstaltet von der AG Germanistik*

*Anmeldung zu Schulbeginn bei:
Pädagogisches Institut Wien, 1070 Wien,
Burggasse 14;
Forum der Arbeitsgemeinschaft der Ger-
manistInnen beim Stadtschulrat für Wien,
GRg 10, Ettenreichgasse 41-43, 1100 Wien.*



Arbeitsprogramm:

*15. Oktober 1997
Vormittag: Fachvortrag mit Plenardiskussion
Nachmittag: Arbeitsgruppen zu folgenden
Themen: Grammatik, Leistungsbeurteilung,
Jugendliteratur, Medien, Schreiben, Offenes
Lernen, DaZ/DaF, Körpersprache, CD-
Roms, ...*

16. Oktober 1997

*Vormittag: Fachvortrag „Nahtstelle Volks-
schule – AHS“, Podiumsdiskussion „Fach-
spezifische Nahtstellenproblematik HS/AHS
Unterstufe – Berufsbildende Schulen“
Nachmittag: Fortsetzung der Arbeitsgruppen*

*Interkulturelle Impulstage
22. Oktober und 27. November 1997*

Dieses zweitägige Seminar wird gemeinsam von der AG-Germanistik und der Interkulturellen Abteilung am Pädagogischen Institut Wien geplant. Die Seminarleitung liegt bei Marianne Seidel, der Leiterin des Mittelstufenbereichs der IKL-Abteilung am Pädagogischen Institut Wien.

Ziel:

Ausgehend vom Problembewußtsein der TeilnehmerInnen soll als Handwerkszeug zur interkulturellen Begegnung das Feininstrument „Spracherwerb“ thematisiert und für die Schule didaktisch und methodisch umsetzbar gemacht werden.

Zielgruppe:

LehrerInnen (vor allem aus dem AHS-Bereich), die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache unterrichten.

Anmeldung zu Schulbeginn bei:

Forum der Arbeitsgemeinschaft der GermanistInnen beim Stadtschulrat für Wien, GRg 10, Ettenreichgasse 41-43, 1100 Wien.

Germanistik studieren – Deutsch lehren? Konzepte der Ausbildung
 12. Symposion Deutschdidaktik Siegen,
 28. September bis 1. Oktober 1998

„Deutsch“ ist ein gefragtes Fach. Zehntausende Studierender in germanistischen Seminaren und Vorlesungen sind eingeschrieben in verschiedenen Lehramtsstudiengängen. Ihr Studium soll sie auf die Aufgabe vorbereiten, Deutsch zu unterrichten. Dafür müssen sie die Fähigkeit entwickeln, mögliche Gegenstände des Faches Deutsch zu konstituieren und zu begründen sowie sprachlich-literarische Aneignungs- und Vermittlungsprozesse in einem umfassenden Sinne zu verstehen und zu fördern. Die Aufgabe der Deutschlehrerausbildung macht die Germanistik zu einer starken akademischen Disziplin in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Aber nimmt das Fach diese Aufgabe an? Viele Fragen sind hier zu stellen:

- * Wie steht es um die Ausbildung der Deutschlehrer und -lehrerinnen an den Hochschulen und in den weiterführenden Phasen der Ausbildung? Was kann getan werden, damit auch die Studierenden und zukünftigen Lehrer „lebenslanges Lernen“ als Chance verstehen?
- * Wie wird den neuen gesellschaftlichen Herausforderungen an das Fach in den Formen und Inhalten der Ausbildung begegnet? Wie sind die Ziele der Ausbildung und die Arbeits- und Kommunikationsformen im Studium aufeinander bezogen? Welche Idealvorstellungen von der Lehre haben Studierende, und welchen Idealen wollen wir als Lehrende folgen?
- * Wie sind Forschung und Ausbildung im Sinne der Aufgabe des Faches zu verbinden? Welche germanistische Forschung braucht das Fach Deutsch?
- * Was tut die Bildungspolitik, was die Wissenschaftspolitik, um den neuen Anfor-

derungen an die Ausbildung zu entsprechen? Entspricht die Verteilung der Ressourcen in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik diesen Anforderungen?

Das 12. Symposion Deutschdidaktik in Siegen setzt mit diesen Fragen ein Thema auf die Tagesordnung, das wie kein anderes in der jüngeren Zeit die öffentliche Diskussion zu bildungspolitischen Fragen prägt. Das Symposion soll ein Forum der Auseinandersetzung über Ziele, Formen und Inhalte der Deutschlehrerausbildung sein. Es wird ein Marktplatz sein für den Austausch von Erfahrungen und Ideen.

Wir laden ein zur Diskussion und rufen auf zur Mitarbeit am Poster-Markt und in den Sektionen!

Wir bitten um Beiträge für folgende Sektionen:

1. *Schreiben/Wissenschaftliches Schreiben in der LehrerInnenausbildung* (Gabriela Ruhmann, Bochum; Wolfgang Boettcher, Bochum)
2. *Erfahrungen mit offenen Arbeits- und Sozialformen in der DeutschlehrerInnen-ausbildung* (Angela Bolland, Bremen; Erika Brinkmann, Siegen)
3. *Sprachwissen und Sprachbewusstheit von Lehrkräften – ein Problem der Ausbildung* (Ann Peyer, Zürich; Peter Klotz, München)
4. *Fremde – Mütter – Sprachen. Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft als Problem der DeutschlehrerInnenausbildung* (Werner Wintersteiner, Klagenfurt; Norbert Griesmayer, Wien)
5. *Literaturwissenschaftliche Studieninhalte und Praxisbezug* (Jörn Stückrath, Bielefeld; Karl-Heinz Fingerhut, Ludwigsburg)
6. *Lesesozialisation zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer* (Andrea Bertschi-Kaufmann, Zofingen; Heide Niemann, Hildesheim)

7. *Mediensozialisation und Mediendidaktik in der Ausbildung* (Hans-Dieter Erlinger, Siegen; Gudrun Marci-Boehncke, Gießen)
8. *Kommunikationstraining für DeutschlehrerInnen* (Roland Wagner, Heidelberg; Marita Pabst-Weinschenk, Essen)
9. *Deutschlehrerausbildung im Wandel – ein Blick zurück voraus* (Ortwin Beisbart, Bamberg; Annemarie Mieth, Leipzig)
10. *Spiel und Theater in der Deutschlehrerausbildung* (Hans Hoppe, Siegen; Jürgen Belgrad, Ludwigsburg)

Marktplatz: Aufruf zur Beteiligung am Poster-Markt

- * Das Siegener Symposium erweitert die Möglichkeiten der Teilnahme um eine neue Form wissenschaftlicher und kollegialer Kommunikation. Der „Markt“ des Siegener Symposiums soll eine Ideenbörse zum Thema *Ausbildung* der DeutschlehrerInnen sein: Wir laden Sie ein, dem Publikum des Symposiums Ihre Konzepte und Initiativen zu Inhalten und Formen der Deutschlehrerausbildung sowie Ihre Erfahrungen mit einschlägigen Projekten in Form eines Posters (zwei Flächen á 65 x 95 cm, Hochformat) zu präsentieren. Viele Themen sind in Form einer Kombination aus Graphik und Text besser darstellbar als durch ein Referat.
- * *Inhaltlich* kann dabei z. B. die besondere Konzeption einer Einführungsveranstaltung, eines Seminars, einer Lernwerkstatt, eines Praktikums oder Studententheaters im Mittelpunkt stehen. Es kann um die innovative Gesamtkonzeption – etwa eines Fachbereichs – für Studiengänge oder Studienabschnitte ebenso gehen wie um kreative Vorschläge (didaktische Konzeptionen, Materialien etc.) zur Erarbeitung verschiedenster Inhalte der Ausbildung. Der Poster-Markt ist auch für alternative *Präsentations-*

formen offen (z. B. Video, Computer, szenische Darstellungen).

- * Der Markt ist während der gesamten Zeit des Symposiums geöffnet. Zu fest ausgewiesenen Zeiten, die sich *nicht* mit Sektionen, Foren etc. überschneiden, stellen die Posterautoren für Interessierte ihr Poster vor und stehen für Informationen zur Verfügung.
- * Die *Anmeldung* zum Poster-Markt entspricht der zur Sektionsarbeit. Erbeten wird ein 1-seitiges Exposé an die Siegener Symposiumsadresse. Eine positive Rückantwort des Vorbereitungsausschusses, der alle Exposés prüft und Themengruppen zuordnet, gilt als Einladung zur aktiven Teilnahme am Symposium Deutschdidaktik.

Wir bitten um die Anmeldung von Postern und Sektionsvorträgen bis zum 1.12.1997 an die Symposiumsadresse:

Symposium Deutschdidaktik
PD Dr. Helmuth Feilke
Universität Gesamthochschule Siegen
Fachbereich 3
Sprach- und Literaturwissenschaften
D-57068 Siegen
Fax: 0271/740-2330

Richard Schrodtt

Diesseits von G/gut und B/böse

Man fühlt sich in die wilden 68er-Jahre zurückversetzt: In Mannheim tagt die zwischenstaatliche Kommission für die deutsche Rechtschreibung im Gebäude des Instituts für deutsche Sprache. Zu Beginn der Tagung forschende Blicke aus der Portierloge nach der Art „Wer sind Sie? Sind Sie's wirklich?“ An Personenkontrollen muss man sich erst gewöhnen, nach Metallgegenständen wird (vor-erst? noch?) nicht gesucht. Die Reformgegner sammeln sich zur gleichen Zeit in einem Hotel, tagen ebenfalls und ziehen vor das Tor des Instituts für deutsche Sprache. Sie nehmen das Zweite Deutsche Fernsehen gleich mit. Das Tor wird eiligst verrammelt, niemand wird eingelassen. Erregte Diskussionen vor dem Tor. Nach einiger Beratung im Institut wird beschlossen, wenigstens das ZDF kurz einzulassen. Man darf Fernsehaufnahmen machen, Interviews gibt's nicht. Aber die Schlacht haben schließlich die Reformgegner gewonnen:

Am 7. Juni 1997 gibt es seitenlange Berichte über die Rechtschreibkommission. Sie sind durchwegs nicht freundlich: *Verpfuschte Reform* betitelt Dankwart Guratzsch seinen Artikel in der ›Welt‹. Es gibt auch jede Menge von Falschmeldungen, etwa der Art, dass man nun *Missst-and* und *Grassst-teppe* trennen müsse (oder dürfe, so genau wird das nicht gesagt). Es werden sogar zwei Mitglieder der Rechtschreibkommission zitiert, Munske, der sich mit Entschiedenheit von den Reformvorschlägen distanziert, und Eisenberg, der die Reform wörtlich „auf den Müll“ wünscht. Als Kommissionsmitglied bin ich an die Verschwiegenheitspflicht gebunden, doch so viel darf ich wohl sagen: Es wird dort nicht nur über Rechtschreibregeln diskutiert.

Und das bei einem „Reförmchen“, das vielen zu wenig weit geht? Die Kleinschreibung der Substantive konnte man nicht durchsetzen, das *ß* bleibt uns erhalten, der *Rhythmus* bleibt unverändert, und auch die Interpunktion kann im Wesentlichen so bleiben, wie sie war, wenn man die vom Regelwerk eingeräumten Freiheiten ausnützt und mehr Beistriche setzen will als vorgeschrieben sind; die zusätzlichen Beistriche bei nachgestelltem Begleitsatz sind wohl nicht sonderlich auffällig. Änderungen gibt es vor allem bei der Getrennt- und Zusammenschreibung und bei der (nun vermehrten) Großschreibung. Das *ß* steht nun konsequent bei Vokallänge – das ist immerhin ein Fortschritt, wenn man sich schon nicht entschließen konnte, es wie die Schweiz ganz abzuschaffen. Es gibt jetzt auch deutlich mehr Trennmöglichkeiten, die oft mechanisch anwendbar sind. Für Etymologen und Sprachhistoriker mag das ein Ärgernis sein, aber das letzte Wort haben wohl ohnedies bald die Textprogramme, und wer etwas wo nicht trennen will, der kann es ja auch jetzt bleiben lassen. Im Großen und Ganzen sind diese Änderungen durchaus sinnvoll und meist leichter nachvollziehbar als bei der alten Regelung, weil oft grammatische Proben zur Verfügung stehen. Dass nicht alles restlos gelungen ist, war schon bald klar und wurde wohl auch schon bei der Erstellung des Regelwerks in Kauf genommen. So ist der § 58 (klein geschriebene Substantivierungen) für mich ein besonderes Ärgernis, und den neu eingeführten Unterschied von *klein schreiben* und *kleinschreiben* (§ 34, 2.2 und E₃) werde ich nicht beachten – hier verstoße ich willentlich gegen das Regelwerk. Es gibt natürlich auch sprachwissenschaftlich interessante Zweifelsfälle, die nicht einfach zu lösen sind. Ein solcher Fall steht im Titel: Präpositionen stehen eigentlich, wenn man diese Wortart universalgrammatisch fasst, immer nur vor Substantiven. Andere Wortarten werden substantiviert und müssten

demgemäß auch groß geschrieben werden (*zwischen Heute und Morgen, von Früh bis Spät*). Das ist eine Folge der syntaktischen Funktion dieser Wörter und damit auch eine Folge einer spezifischen sprachhistorischen Entwicklung. Nun sind aber manche Substantivierungen nicht gut erkennbar, weil der Artikel fehlt und die Flexionsendung nicht sichtbar ist. In diesen Fällen ist man oft geneigt, die Wortart so einzuschätzen, wie sie ihrer ursprünglichen Funktion entspricht; man versteht das Wort so, wie man es einem Wörterbuch entnehmen kann, und schreibt es klein. Die geläufigen Wörterbücher (Duden, Bertelsmann) entscheiden sich durchwegs für Kleinschreibung. Hoffentlich kann sich die Kommission überreden lassen, hier auch Großschreibung zuzulassen. Leider steht dem der § 58, Abs. 3, entgegen. Wie man es auch dreht und wendet: Es mag wenig Gründe *für* diese Reform geben, aber es gibt zweifellos noch weniger Gründe *gegen* diese Reform.

Es wird künftigen Rechtschreibhistorikerinnen vorbehalten sein, die soziologischen, politischen und psychologischen Gründe und Hintergründe der gegenwärtigen Attacken aufzudecken. Als betroffener Sprachwissenschaftler bin ich ratlos: Ich kann mit diesem Reformwerk ganz gut leben. Mich stört es nicht, wenn gelegentlich Schreibvarianten bestehen bleiben, und als Sprachhistoriker freue ich mich geradezu über solche Varianten, denn gerade hier kann man erkennen, wo sich etwas an der Sprache ändert. Ich sehe durchaus Möglichkeiten, mit Interpretationen des Regelwerks und über die Ausweitung des Geltungsbereichs von Toleranzregeln (auch solche gibt es!) zu einer sinnvollen und nachvollziehbaren Schreibung zu kommen. Dass manche Regeln nicht sakrosankt sein dürfen und irgendwann einmal geändert werden müssen, sieht jeder ein. Doch auch hier halte ich es für sinnvoll, zunächst einmal die Schreibentwicklung abzuwarten. Vielleicht ergeben sich einige Tendenzen, die man spä-

ter auch im Regelwerk berücksichtigen könnte: Auch Faustregeln können zu „richtigen“ Regeln werden. Als Privatmensch muss ich es hinnehmen, dass nicht alle meine Blütenträume erfüllt wurden; aber das kann man von staatlichen Institutionen ohnedies nicht verlangen. So schreibe ich weiter klein, wenn es mir passt; groß schreibe ich, wenn ich mich nicht auf eine Diskussion mit Redakteuren und Herausgebern einlassen will. Meine Interpunktion ändere ich nicht, weil ich syntaktische Einheiten überall deutlich gliedern will. Die Worttrennung macht mein Textprogramm automatisch, dem rede ich nicht drein. Alte Texte lese ich am liebsten in der Originalschreibung. Mit Kleinigkeiten, wie zB. etwa mit der Frage, ob man z. B., zB. oder zB schreiben soll, halte ich mich nicht auf. Gelegentlich schaue ich im Wörterbuch nach oder lasse mir von meinem Korrekturprogramm eine Änderung vorschlagen. Rechtschreibregeln stehen weder im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch, noch gehören sie zu den zehn Geboten.

Probleme mag es dort geben, wo die Rechtschreibung Teil von Bewertungen und Beurteilungen ist, also in der Schule, an der Universität und in bestimmten beruflichen Bereichen. Ich kann natürlich nicht verlangen, dass meine Interpunktionspraxis auch in den Arbeiten, die ich beurteilen muss, eingehalten wird – auch wenn ich sie für besser halte. Da muss man alles, was erlaubt ist, akzeptieren. Dazu muss man freilich wissen, was alles erlaubt ist. Um eine eingehende Kenntnis des alten und neuen Regelwerks kommen alle die nicht herum, welche die schriftliche Form von Texten beurteilen und bewerten müssen. Aber das sollte ebenfalls kein Problem sein, denn solche Kenntnisse gehören ja zu den normalen beruflichen Anforderungen von Menschen, die Texte bewerten müssen. Wer nichts Neues dazu lernen will, wer sich nicht weiter bilden will, der (oder die) hat seinen/ihren Beruf verfehlt. Wer geht auch schon gern zu einer Ärztin,

die auf ihrem Wissensstand von anno dazumal stehen geblieben ist? Gerade für Lehrer ist die Weiterbildung besonders wichtig (das gehört sozusagen zum „Berufsrisiko“), nicht nur in der Rechtschreibung, und hier muss auch viel mehr getan werden. Außerdem zeigt sich, dass die neue Rechtschreibung die Fehlerzahl deutlich vermindert – der Rotstift hält länger, darüber kann man nur froh sein. Probleme gibt es dort, wo den Beurteilenden neue Schreibungen zuwider sind, wo also er (oder sie) etwas korrigieren müssen, das sie für besser halten. Doch auch das halte ich nicht für entscheidend. Zunächst einmal muss man das, was man selbst für besser hält, begründen können – erst dann stellt sich das Problem. Persönliche Rechthabereien sind keine guten Bewertungsmaßstäbe. Wenn Begründungen vorhanden sind, dann können sie auch Gegenstand des Unterrichts sein, und das wäre ja ein erster Schritt zu einer reflektierten Rechtschreibung. Weiters sollte man klar legen, welchen Stellenwert die Rechtschreibung bei der Bewertung eines Textes haben muss oder soll. Schließlich kann man ja auch auf einen Regelverstoß nur hinweisen oder ihn zwar korrigieren, aber nicht bewerten. Das führt zu einer bewussten Schreibung, und die kann man dann gelten lassen. So muss man ja auch mit stilistischen Abweichungen umgehen. Ich sehe also auch für die Schule keine grundsätzlichen Probleme mit, sondern eine Reihe von Vorteilen von der neuen Rechtschreibung. Die linguistische und unterrichtspraktische Ratlosigkeit über die Ursachen der Reformattacken bleibt.

Die künftigen RechtschreibhistorikerInnen werden aus der Distanz mehr wissen. Sie werden das überreichlich vorhandene Material sichten, sie werden Zeitungsberichte sammeln, sie werden die Protokolle der Kommission für die deutsche Rechtschreibung studieren. Aus allem wird sich eine Sicht ergeben, die uns derzeit noch nicht möglich ist. Wenn ich hier versuche, Gründe zu nennen, so kann ich sie nicht beweisen. Sie blei-

ben Spekulationen. Sie sind nur Deutungsangebote, mehr oder weniger plausibel.

Da sind zunächst einmal die ideologischen Bewertungen, die im deutschsprachigen Bereich jede Rechtschreibreform begleitet haben. Ich habe sie in „Fatale germanisten fummeln falsch an der deutschen sprache! Über rechtschreibung als ideologie“, ›Informationen zur Deutschdidaktik‹ 16/2, 1991, S. 22–41, zusammengestellt und will hier nichts wiederholen. Darunter fallen Einstellungen wie „den Dummen und Faulen darf man es nicht zu leicht machen“ bis „was ich selbst einmal mühsam erlernt habe, darf man mir nicht einfach wegnehmen“. Die unselige Gleichsetzung von Schreibung = Sprache tut ein Übriges. Dazu kommt noch das konservative Verfallsdenken, und schon kann man vom Schreibverfall = Sprachverfall reden. Weil Missstände und Kulturkritik immer eine gute Presse haben, wird das unter die Leute gebracht. Mit Falschmeldungen wird dazu noch kräftig geschürt. Ein besonders ärgerlicher Fall ist die Berichterstattung der als seriös geltenden ›Wiener Zeitung‹ vom 13. Juni 1997. Dort wurde über die Deklaration der österreichischen Autoren berichtet, mit der dem Nachdruck von Texten in reformierter Schreibung entgegengewirkt werden sollte. Die Titelzeilen der Berichte lauteten *Orto-grafie als Katastrophe für Texte?* (S. 1) und *Dichter wollen Strofen kein bisschen verändert* (S. 6). Tatsächlich sind die Schreibungen *Ortografie*, *Katastrophe* und *Strofen* auch nach der neuen Rechtschreibung falsch, denn es bleibt beim *ph* in den beiden letzten Wörtern, und beim ersten kann man nur zwischen *Orthographie* (Hauptvariante) und *Orthografie* (Nebenvariante) wählen. Versehen, Witz, Unterstellung (wenn, dann wohl böswillig) – man kann es nicht wissen. Man kann nur sein Abonnement der ›Wiener Zeitung‹ abbestellen, denn mit einem solchen Journalismus wird man von der Boulevardpresse besser bedient. Alles das ist aber an sich nichts Neues. Ideologische Diskussio-

nen begleiten die Rechtschreibreform schon seit der Bismarck-Zeit.

Neu ist hingegen der heute ins Spiel gebrachte politische Aspekt in Deutschland. Die Kultusminister der Länder seien nicht kompetent, weil es sich um ein wesentliches Merkmal der deutschen Sprache handle. Daher müsse hier der Bund kompetent sein. Doch auch der Bund könne eine solche Regelung nicht auf dem Verwaltungsweg treffen, denn hier gelte die „Wesentlichkeitstheorie“, wonach Gegenstände von erheblicher, in Grundrechte eingreifender Bedeutung vom Gesetzgeber selbst geregelt werden müssen. Solche Grundrechte können hier das allgemeine Persönlichkeitsrecht und das elterliche Erziehungsrecht sein. Eine Reform könne daher nur durch ein Bundesgesetz geregelt werden. Zuständigkeit des Bundes und Verletzung des Wesentlichkeitsgrundsatzes sind die Argumente der Reformgegner. Auf diese Weise kann die ganze Sache vor das Bundesverfassungsgericht gebracht werden. Was dann weiter geschehen kann, überlasse ich der *Fantasie* oder *Phantasie* der Leser(innen).

Derzeit ist es wahrscheinlich, dass diese Aktion keinen Erfolg haben wird: Die Umstellung der Lehrbücher ist in vollem Gang, in den Schulen werden die neuen Regeln recht erfolgreich gelehrt, viele Lehrer und Lehrerinnen haben sich für die Reform ausgesprochen, und der bayrische Bundeselternrat hat an die Eltern appelliert, Widerstände gegen die Reform aufzugeben. Es bleibt aber der politische Mechanismus, der hier in Gang gesetzt wurde. Wie konnte gerade die Rechtschreibung, die ja doch weder das Wesentlichste an der deutschen Sprache ist noch ein an sich politisch bedeutsames Faktum darstellt, so in die Diskussion gezogen werden? Ein Grund ist sicherlich ein Stellvertreterkampf: In Deutschland sind sich Bund und Länder über manches nicht einig. Über die Rechtschreibung lässt sich trefflich diskutieren, ebendeshalb, weil sie keine politisch weit

tragenden Entscheidungen berührt. Jeder und jede ist aufgerufen, sich zu äußern, alle können quer durch die politischen Gruppierungen mitreden. Lobbyisten finden hier ein breites Betätigungsfeld. Dazu kommt aber, denke ich, noch ein wichtiges Moment, das der äußerlichen Gestalt der Sprache.

Diese Äußerlichkeit halte ich für ein wichtiges Motiv im Kampf um die Rechtschreibreform. Das Verschwinden des Objektsgenitivs, der Dativ nach *trotz*, *wegen*, *während*, die Hauptsatzstellung des Verbs in *weil*-Sätzen: das alles wird zwar bemerkt und oft bemängelt, ist aber eher eine Sache für Spezialisten, Sprachtüftler, Sprachpolizisten und Leserbriefschreiber. An einer Krawatte kann man besser zerren als an einem Hemd. Ich sehe einen Zusammenhang mit der zunehmenden Veräußerlichung der Politik: Wichtig ist immer mehr, wer breiter lächeln kann, das schönere Mascherl im Fernsehen trägt, glücklicher von Plakatwänden herabblicken kann, die lebenswürdigeren Haustiere hat, die bravere Ehefrau, den tüchtigeren Ehemann, ... Politikerinnen werden nach ihrem Familienleben beurteilt, Politiker danach, wie gut sie ihre außerehelichen Beziehungen verheimlichen können. Kirchenaustritte werden zu Anfang der politischen Karriere flugs rückgängig gemacht, langjährige Gefährtinnen rasch geheiratet. Manchmal hat die Sache ja auch etwas Gutes. So hätten viele statt des damals gewählten Bundespräsidenten Waldheim den (damals noch lebenden) Volksschauspieler Josef Meinrad lieber im höchsten Amt gesehen.

Über die sozialpsychologischen Ursachen dieser Symbolisierung und Mythisierung der Politik mögen uns die Fachwissenschaftler belehren; sie seien hier einfach als Tatsache hingenommen. Die Tatsache ist: Nicht die inhaltliche Seite eines politischen Problems entscheidet, sondern „mehr oder weniger suggerierte Überzeugungen, die gegenüber empirischen Widerlegungen immun sind. Im letzteren Fall wird das Faktische und Beob-

achtbare einfach geleugnet und verdrängt [...]. Das Mythische und Unbeobachtbare dagegen wird öffentlich bekräftigt und geglaubt, da es allgemeine Zustimmung hervorruft.“ (Murray Edelman, *Politik als Ritual*, Frankfurt/New York 1990, S. 76). Wo die Äußerlichkeit zum Zeichen des Wahren wird, werden Änderungen im Äußerlichen zum Zeichen des Abfalls von der Wahrheit.

Die Vernunft hat es immer schon gegen die allgemeine Zustimmung schwer gehabt, vor allem, wenn die Unvernunft von den Medien geschürt wird. Doch ein leichter handhabbares Regelwerk wird sich aller Voraussicht nach durchsetzen. Es mag zwar im reformierten Regelwerk neue Spitzfindigkeiten geben, aber es sind bessere als die im alten, und es sind vor allem weniger. Die Lage ist also nicht ganz hoffnungslos.

Übrigens: Dieser Text ist bereits in der neuen Rechtschreibung verfasst. In einigen Fällen habe ich anders geschrieben, als es das Regelwerk vorschreibt (ohne Berücksichtigung der Interpunktion). Für die Lösung des Rätsels und Diskussion:

e-mail: richard.schrodt@univie.ac.at

✍ *Richard Schrodt ist Dozent für Linguistik am Institut für Germanistik der Universität Wien; Dr. Karl-Lueger-Ring 1, A-1010 Wien.*

.....

Jutta Wermke

„Medien in der Deutschlehrerausbildung“

Stellungnahme der AG Medien im Symposium Deutschdidaktik (SDD)

Für den Deutschunterricht sind Medien – ‘alte’ und ‘neue’ – unter verschiedenen Aspekten relevant: Die Rezeptionserfah-

rungen und -erwartungen, mit denen Kinder in die Schule kommen, sind zunehmend vom Umgang mit auditiven und audiovisuellen Medien, aber auch mit Computerspielen und Hypertexten bestimmt.

Lehrerinnen und Lehrer müssen also in der Lage sein, die traditionell auf Buchrezipienten zugeschnittenen Aufgabenstellungen des Deutschunterrichts neu zu fassen.

Literatur ist historisch und aktuell in vielfältiger Weise mit der Entstehung ‘neuerer’ Medien (des Films, des Hörfunks z. B.) verbunden. Umgekehrt haben diese Medien die Entwicklung der Literatur (u. a. durch neue Schreibweisen, neue Textsorten) mitgeprägt. Lehrerinnen und Lehrer müssen deshalb intermediale Zusammenhänge kennen und erkennen und den Stellenwert des Buches in unterschiedlichen ästhetischen Kontexten als Leit- oder Folgemedium einschätzen können.

Die Vermittlung von Literatur in computergestützten medialen Anwendungen schafft neue Möglichkeiten des Unterrichtens, des Selbststudiums, der Lektüre usw. Lehrerinnen und Lehrer brauchen deshalb Computerkenntnisse, Wissen über veränderte Rezeptionsformen von Texten und ein kritisches Instrumentarium zur Beurteilung neuer Software- und Netzangebote.

Außerdem ist Medienerziehung nach Empfehlungen der BLK (1995) und der KMK (1995) eine Aufgabe der Unterrichtsfächer, also auch des Deutschunterrichts. Lehrerinnen und Lehrer brauchen demnach auch Kenntnisse über Medienanalyse und -produktion, Medienwirkung und -nutzung, Medienmärkte und -politik.

Für die Ausbildung der Deutschlehrer ist jedoch nicht nur die Germanistik einschließlich der Fachdidaktik zuständig; die Studierenden bilden sich generell in einem weiteren Fach und in der Erziehungswissenschaft aus, die für die Vermittlung von Medienkompetenz mitverantwortlich sind. Von der Germanistik wird also kein Programm für Mediengeneralisten erwartet, sondern primär

ein Angebot zur medien-spezifischen Ausweitung der Fachkompetenz.

Das Mindest-Mediencurriculum (2), das hier für den germanistischen Anteil der Deutschlehrerausbildung vorgeschlagen wird, setzt deshalb voraus, daß ergänzende Medienthemen in anderen Fächern und in der Erziehungswissenschaft eingeführt werden (3). Die Formulierung dieser Parallelcurricula orientiert sich an bestehenden pädagogischen Konzepten. Die Vorschläge zum Lehrangebot unter 2.1 bis 2.4 und 3.1 bis 3.4 sind aufeinander abgestimmt und aufgeteilt nach ihrer Nähe zur jeweiligen Fachtradition. Die Zuordnungen sind jedoch nicht exklusiv zu verstehen. In der Germanistik ist z. B. zusätzlich auch eine Übung zur Medienproduktion zu plazieren, wie in der Erziehungswissenschaft eine zur Medienanalyse usw. Die vier Veranstaltungen des Mindest-Mediencurriculums können allerdings nicht separat die Vermittlung medienerzieherischer Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung abdecken. Diese erfordert darüber hinaus, daß die Position des Faches bzw. der Disziplin im Medienkontext reflektiert wird (1).

Die AG Medien im SDD geht davon aus, daß die folgenden drei Punkte für die Deutschlehrerausbildung relevant sind. Das Mindest-Mediencurriculum soll als Lehrangebot an den Hochschulen sichergestellt werden und mittelfristig in Studien- und Prüfungsordnungen Eingang finden.

1. Medienbedingte Orientierungsprozesse im Fach Germanistik

Die folgenden Überlegungen gelten generell für ein germanistisches Lehrangebot, das sich im Medienkontext positioniert.

1.1 Der Medienbezug des Faches ist sowohl integrativ als auch reflexiv herzustellen, also durch Einbeziehung neuer Gegenstände und Vermittlungsformen wie durch Revision des traditionellen Bestan-

des. Das schließt auch die Frage nach der Kernkompetenz bzw. nach Kernkompetenzen des Faches ein.

- 1.2 Die Buchkultur kann nicht (mehr) separat betrachtet und ausschließlich mit sich selbst verglichen werden, sondern ist als relationale Größe (nach Produktions-, Vermittlungs- und Rezeptionsformen) im intermedialen Bezugssystem zu bestimmen. Das schließt die Frage nach neuen Qualitätskriterien auch für das Buch als Folgemedium in anderen Medienverbänden, für die Literaturvermittlung z. B. per CD-ROM und für die Möglichkeiten aktiver Rezeption in neuen Medien ein.
- 1.3 Bildungspolitische Zusammenhänge sind zentrale Themen der Germanistik, die nicht nur historisch orientiert ist, sondern die gerade zu aktuellen Problemen und Entscheidungsprozessen etwas zu sagen hat. Das schließt auch Fragen des Deutschunterrichts und der Lehrerausbildung in einer Medienkultur ein.

2. Mindest-Mediencurriculum: Germanistik/Lehrerausbildung

Über die generellen Orientierungsprozesse im germanistischen Lehrangebot hinaus sind spezielle Veranstaltungen zu Medienthemen verbindlich zu machen.

- 2.1 Einführungsveranstaltung „Medienästhetik – Theorie und Geschichte“ (Pflicht)
- 2.2 Übung zur Medienanalyse (Wahlpflicht)
- 2.3 Seminar zu einem sprach- bzw. literaturwissenschaftlich relevanten Medienthema (Wahlpflicht; mit Leistungsnachweis)
- 2.4 Seminar zu einem deutschdidaktisch relevanten Medienthema (Wahlpflicht; mit Leistungsnachweis)

Eine der drei Wahlpflichtveranstaltungen muß den Schwerpunkt bei traditionellen AV-Medien haben, eine bei computergestützten multimedialen Anwendungen.

3. Parallelcurricula zu Medien: Zweites Fach/Erziehungswissenschaft

Das Mindest-Mediencurriculum der Germanistik setzt weitere Lehrangebote anderer Lehramtsfächer und Erziehungswissenschaft voraus.

- 3.1 Einführungsveranstaltung „Medien und Informationstechnologien in Bildung und Unterricht“ (Pflicht)
- 3.2 Übung zur Medienproduktion (Wahlfach)
- 3.3 Seminar zu einem Medienthema im zweiten Fach (Wahlpflicht)

- 3.4 Seminar zu einem zweiten fachdidaktischen bzw. pädagogischen Medienthema (Wahlpflicht)
- 3.5 Praktikum in einem Kultur- oder Medienbereich anstelle eines der drei Schulpraktika (Pflicht)
- 3.6 Ringvorlesung – interdisziplinär (Wahl)

✉ *Jutta Wermke, Freie Universität Berlin, FB Germanistik, Habelschwerdter Allee 45, D-14195 Berlin.*



Kinderliterarisches Afrikabild im Wandel der Zeit

P. G. Bräunlein: Von Peter Moor zu Kariuki. Afrika, Afrikaner und Afrikanerinnen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: JuLit – Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur. Heft 1/1997, S. 2–34.

Ein fundierter Artikel als Beitrag zur interkulturellen Erziehung mit besonderen Querweisen zwischen Literatur und historischer Entwicklung bzw. politischem Zeitgeist.

Peter G. Bräunlein bespricht zunächst ausgewählte, vorwiegend klassische Abenteuerbücher ab etwa Mitte des 19. Jahrhunderts, die in Afrika spielen, und stellt anschaulich die kolonialistische Überheblichkeit des damaligen Afrikabildes in der Kinder- und Jugendliteratur dar. Es werden K. Mays »Die Sklavenkarawane« und Frenssens »Peter

Moors Fahrt nach Südwest« im Hinblick auf den historischen Herero-Aufstand von 1904 angeführt und Beziehungen zu Henry M. Stanleys Weltbestseller »Durch den dunklen Welttheil« (1878) hergestellt.

Nach dem Verlust der Kolonien kommen Bücher, die den Kolonialrevisionismus predigen, heraus und für die Zwischenkriegszeit konstatiert Bräunlein eine Fülle von Romanen mit dem Schauplatz Afrika. Er zitiert Bleicher: »Die Literatur nimmt Afrika nachträglich in Besitz« und spricht den Erfolg dieser Romane diesem literarischen Postkolonialismus zu.

Die weitere Entwicklung in der BRD der Nachkriegszeit ist zunächst geprägt von kolonialistischen Klischees, die besonders in der trivialen Kinder- und Jugendliteratur gepflegt werden. Untersuchungen Ende der 70er Jahre zum Erscheinungszeitraum 1967 bis 1977 ergeben laut Bräunlein vorwiegend ein Afrikabild, in dem Afrikaner als bloße Staffage für Abenteuergeschichten weißer Helden und Afrika als exotische Landschaftskulisse vorkommen.

Trotzdem ereignen sich in den 70er Jahren erste Aufbrüche dieser eurozentrischen Sicht. Dafür macht Bräunlein u. a. K. Lütgen verantwortlich, in dessen Buch »Lockendes Abenteuer Afrika« (1971) keine Heroisierung

der weißen Afrikareisenden und kaum Abwertung der afrikanischen Gesellschaft gestaltet wird. Auch Josef Reding wird als einer der ersten kolonialkritischen Autoren genannt.

Einen Wendepunkt zu neuen programmatischen und literarischen Schritten markiert Ursula Wölfel mit ihrer Kurzgeschichten-Sammlung »Die grauen und die grünen Felder« (1970). Einzelne Geschichten stellen durchaus Prototypen einer realistischen, anti-paternalistischen Dritte-Welt-Literatur dar. In den 70er und 80er Jahren werden immer mehr Titel zu Afrika veröffentlicht, die allerdings vorwiegend eine Botschaft vermitteln: Die Welt (Afrika) braucht die Hilfe der Weißen. Diese „Entwicklungshelferromane“ richten sich zwar gegen Missstände wie z. B. Wilderei durch die Weißen und fordern Gesellschaftsentwicklung (allerdings von außen), vermitteln aber einen Blick auf den schwarzen Kontinent durch die europäische Brille.

Ansätze für gleichberechtigte Begegnungen ohne paternalistische Haltung zeigen sich nach Bräunlein Ende der 80er Jahre und finden ihre literarische Konsequenz in der Förderung afrikanischer Autoren und vermehrter Übersetzungstätigkeit. Diese durchaus positive Entwicklung werde allerdings durch die grundsätzlich schwierige Marktlage für Dritte-Welt-Bücher behindert, obwohl Vereine (BAOBAB) und Literaturpreise dieses Genre markttechnisch stützen. Literaturpädagogisch stelle sich auch ein neues Problem: Durch die zunehmende Übersetzungsliteratur kommt es zu Adressatenproblemen, da sich die Zielgruppe afrikanischer Kinderliteratur von den europäischen LeserInnen durch eine teilweise beachtliche Wertedifferenz (z. B. Autorität, männliche Werte) unterscheidet und eine starke didaktisch-moralische Tendenz in der gegenwärtigen afrikanischen Kinder- und Jugendliteratur im Sinne der Traditionsbewahrung Rezeptionswiderstände verursacht. Geschickt mit literari-

schen Techniken des Unterhaltungsromans arbeite aber der in Afrika sehr erfolgreiche Autor Meja Mwangi in seinem Jugendroman »Kariuki und sein weißer Freund« (1991), für den er 1992 den Deutschen Jugendliteraturpreis erhielt.

Bräunlein stellt fest, dass Mitte der 90er Jahre die Zahl von Kinder- und Jugendbüchern afrikanischer AutorInnen erfreulicherweise zunehme und ihre unterhaltsame Spannung nicht durch einen erhobenen pädagogischen Zeigefinger untergraben werde, sodass zu hoffen bleibt, dass auf diesem Weg zumindest einzelne Bildausschnitte authentischer afrikanischer Realität die europäische Vorstellungswelt bereichern bzw. korrigieren werden.

✍ *Erich Perschon, Deutschlehrer am Gymnasium und an der Pädagogischen Akademie; Schloßgasse 45, 2500 Baden.*

.....



Pädagogik. Heft 5/Mai 1997. Die Zeitschrift erscheint monatlich mit einem Doppelheft im Juli/August. Weinheim: Julius Beltz Verlag. Einzelheft DM 10,-; Doppelheft DM 15,-; Jahresabonnement DM 104,- inkl. MwSt zuzüglich Versandkosten.

*

schulmanagement. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis. Heft 2/April 1997. München: Oldenbourg Verlag. Einzelheft DM 14,-; Abo-Preis von DM 10,50 pro Heft zuzüglich Versandkosten.

Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. Heft 5/1997. Die Zeitschrift erscheint elfmal jährlich, jeweils am 5. des Monats mit Ausnahme der Sommerferien. Essen: Stamm-Verlag GmbH. Der Bezugspreis der Hefte beträgt jährlich DM 13,50.

*

sozialpädagogische impulse. Heft 1/1997. Hollabrunn: MBC, Manfred Breindl Communications. Das Jahresabonnement (4 Hefte) beträgt ÖS 220,-, der Preis für ein Einzelheft ÖS 65,-. Die Zeitschrift kann angefordert werden bei: MBC, Manfred Breindl Communications, A-2020 Hollabrunn, Jahnstraße 8.

Evaluation

„Schulen erforschen ihre Praxis“

Wenn in Schulen von Evaluation die Rede ist, dann ist dieser Begriff oft negativ besetzt und wird mit Kontrolle, Aufsicht, zusätzlicher Belastung verbunden. Wenn aber im Gegenzug Schulentwicklung ein bewußter Lernprozeß werden soll, wenn Unterricht und Erziehung als gemeinsamer Gestaltungsprozeß verstanden werden, dann bedarf es dazu eines begleitenden Verständigungsprozesses aller Beteiligten. Evaluation wird dann Teil eines sozialen Prozesses der Betroffenen, wird zur Bestandsaufnahme, Analyse und Bewertung der eigenen Praxis.

›Pädagogik‹ informiert in Heft 5/1997 ausführlich über Möglichkeiten schulinterner und -externer Evaluation und greift Erfahrungsberichte von Schulen, die ihre eigene Praxis erforschen, auf. ›Pädagogik‹ hilft mit dem Themenschwerpunkt dieses Heftes, eine Evaluations-Kultur zu entwickeln, die uns zu einem kritischen Blick auf eigene und fremde Leistungen ermutigt. Diese Kultur des Innehaltens und des Rückblicks ist für die

Schule von heute genauso notwendig wie das Erproben von ständig Neuem.

„Evaluation und Schulprogramm“

Die Evaluation, das Einbeziehen der Ergebnisse von Überprüfung und Bewertung in die weitere Planung der Schule und die permanente Rechenschaftsablegung über geleistete Arbeit, sind neue Elemente, die zu einem „Schulprogramm“ dazugehören. Mit der Neubestimmung dieses Begriffs setzt sich das zweite Heft der Zeitschrift ›schulmanagement‹ (April 1997) auseinander. Arbeiteten die Schulen auch bisher nach einem Konzept, nach dem Schulen gleicher Schulform unterschieden werden konnten, so wird hier „Schulprogramm“ neu definiert als ein in jeder Schule gemeinsam entwickeltes und gemeinsam getragenes Programm, das auf die Probleme und die Situation der einzelnen Schule zugeschnitten wird und das alle Aktivitäten im Hinblick auf die gemeinsam erarbeiteten Ziele koordiniert. So verstandene „Schulprogramme“ stellen wichtige Markierungen auf dem Weg zur autonomen Schule dar.

Schulentwicklung

„Neue Formen des Lehrens und Lernens...“

... wie offener Unterricht, Freiarbeit, Projektarbeit, soziales Lernen u. v. m. sind angesagt, wenn in der Schule von heute Innovationsprozesse in Gang gesetzt werden sollen. Daß aber Schulentwicklung nicht nur durch die Implementation neuer Lernformen erreicht werden kann, sondern weiterer Veränderungsprozesse in anderen Bereichen der pädagogischen Arbeit bedarf, wird in ›Erziehung und Wissenschaft‹ (Heft 5/1997) thematisiert. Wenn eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der SchülerInnen im Rahmen offener, handlungsorientierter Lehr- und Lernarrangements gelingen soll, so müssen dafür auch innovationsfördernde Rahmenbedin-

gungen wie Lehrerkooperation, Schulleiterfortbildung, veränderte Lehrpläne, umgestaltete Klassenräume und Arbeitsbedingungen von Lehrkräften sowie Schülern und Schülerinnen geschaffen werden.

„Lebensbegleitendes Lernen“

Unter dieses Motto stellt die Zeitschrift ›sozialpädagogische impulse‹ das erste Themen-

heft 1997. In einer Welt des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritts gehe es darum, Neugierde am Lernen zu wecken und Schlüsselqualifikationen wie selbstbestimmtes Lernen, Teamfähigkeit, Selbständigkeit im Wissenserwerb und Selbstmanagement zu vermitteln. In diesem Heft bietet ›sozialpädagogische impulse‹ Hilfestellungen zur Erreichung eines solchen Bildungskonzepts an.



Schulz, Gudrun: Umgang mit Gedichten. Beispiele zu vielen Themen. Methoden im Überblick. Berlin: Cornelsen Scriptor 1997 (= Lehrerbücherei: Grundschule), 104 S., brosch. DM 19,80.



Ein Buch randvoll mit Ideen, die mit ihrer Begeisterung für Kinder und für Kindergedichte anstecken!

Im ersten Kapitel wird ein wenig Geschichte und ein wenig Poetik, ein wenig Didaktik und ein wenig Alltag reflektiert, mit ganz vielen Beispielen verbunden, um dem Begriff näherzukommen.

Das zweite Kapitel geht der Wirkung von Gedichten nach (ein Stück weit aus »Bruder Ahorn« von J. Guggenmos) und ihrer Lebendigkeit durch Reim, Rhythmus und Musik und diskutiert und veranschaulicht die Verstehensfähigkeit von Gedichten für Kinder. Schade, daß sich in dieser zentralen Erörterung – sehr sensibel durch das Garcia Lorca-Gedicht »Nacht« differenziert – kein Hinweis auf »Versteh mich nicht so schnell« von Helga Andresen findet. Die Anliegen liegen so nah beieinander, daß ein Verweis naheläge. Zur sprudelnden Quelle der Anregungen in Gestalt methodischer Umsetzung führt das dritte Kapitel »Vom Umgang mit Gedichten« (Gedichte lesen, sprechen, singen, inszenieren, selber reimen), das sich immer wieder auf Brecht beruft, wenn die Autorin eine Fülle von Zielen handlungsorientierten oder produktionsorientierten Umgangs mit Lyrik durchspielt und an einer Fülle von Beispielen exemplarisch verdeutlicht – von einer Vielzahl von Schülerarbeiten ganz zu schweigen. Der Leser ertappt sich ganz sicher da-

bei, angestoßen von der überwältigenden Fülle auch an themenverwandten Gedichten, das eine oder andere Beispiel zu ergänzen (Mörrikes »Er ist's« würde zu den Frühlingsgedichten passen!). Die methodischen Varianten werden jeweils mit eigenen kreativen Stichwörtern eingeführt, so daß man immer wieder neugierig wird und sich weiter in die Lektüre vertieft. Spannend ist nachzulesen, wie der Rezeptions- und Verstehensprozeß immer intensiver in Gang kommt, mit welchen Zwischenschritten ihm immer wieder Anregungen gegeben werden. Schade, daß stilistische Besonderheiten (Wortwiederholungen bei Heine, S. 30f.) nicht die heimliche Lehre relativieren, nach der in Schüleraufsätzen grundsätzlich keine Wortwiederholungen erlaubt sind.

Das Vergleichen und mit allen Sinnen Erleben legen die Texte und die Kommentare der Autorin nahe; ob es um Guggenmos, Braun oder Mucke geht (dabei fällt das Regengedicht von Morgenstern »Das Häslein« ein) und neben das Borchersgedicht »November« (43) ließen sich die Monatsgedichte von Kästner stellen. Auch sie „erzählen Geschichten vom Leben und von mir und stellen Fragen“. Der Erzählimpuls in dem Borchersgedicht bringt den Impuls für den subjektiven Zugang des Ichs und lenkt auf die neue methodische Fragestellung der Autorin. Damit wird der Boden bereitet für subjektive Märchendeutungen (vgl. Fühmann S. 48) und für Gegentexte – erzählt und geschrieben. Und Öffnungen für alle Rezeptionsweisen sind angeregt (S. 54ff.): So werden Zeichnungen und Schreibversuche dokumentiert (S. 58ff.) und kommentiert, z. T. durch die Zeichner und Schreiber selbst. Auch das Inszenieren lyrischer Texte (S. 62ff.) wird sehr lebendig und an einladenden Texten vorgeführt und reflektiert. Immer stehen Strukturen und Funktionen des Textes im Mittelpunkt; die Autorin macht deutlich, daß der methodische Zugriff durch die Vergewisserung an Textaussage und Text „geflecht“ seine Legitimation erhält.

Den krönenden Abschluß bilden dann Anregungen zu eigenen Schreibversuchen – über konkrete Poesie zu lyrischen Kleinstformen. Und natürlich dürfen Rätselgedichte nicht fehlen. Sehr begrüßenswert wird der Benutzer die Zusammenstellung des Herausgebers finden „Methodisches Repertoire im Überblick“ (S. 98f.), ebenso dankenswert und benutzerfreundlich ist die kurze aber inhaltsreiche Mitteilung über die Autoren (Wissenswertes, S. 100ff.). Und auch die Literatur (S. 102ff.) enthält eine Fülle von Anregungen; eventuell könnte eine zweite Auflage noch weitere Sammlungen mit Kindergedichten aufnehmen.

Ein Buch, das eine Fülle von Anregungen enthält und schulische Vorurteile gegen Gedichte restlos zerstreuen hilft. Daher wäre ihm eine Aufnahme in jede Schulbibliothek und natürlich Privatbibliothek von Pädagogen für Kinder im Grundschulalter zu wünschen.

*

Gomringer, Eugen: Vom Rand nach innen. Die Konstellation 1951–1995. Bd. 1. Wien: Edition Splitter 1995, Ln, 395 S., DM 84,-.

Der erste Band eines auf vier Bände angelegten Gesamtwerks von Eugen Gomringer, einem der Väter der konkreten Poesie, dessen Produkte vielfältig den Unterricht bereichern haben.

Die Ausführung ist mehr als großzügig zu nennen: Das Buch ist sehr aufwendig ausgestattet und bringt auf jeder Seite (holzfreien Papiers) eine der von Gomringer „Konstellationen“ oder „Ideogramme“ bezeichneten Wortcollagen, die dem semantischen oder semiotischen Gehalt der gewählten Wörter in ihrer Zusammenstellung Tiefe verleihen. Der Klassiker ist auf dem Schutzumschlag abgedruckt, aber er weckt berechtigt die Neugier, die Erwartung des Lesers wird vom Inhalt übertroffen und macht gespannt auf die in Vorbereitung befindlichen weiteren Bände.

Ein Meister des Weglassens, des Hinzufügens, der spielerischen Manipulation, dessen Philosophie etwa in den folgenden Texten (S. 72f.) durchscheint, der ebenso die Vielfalt der möglichen Ergänzungen und Deutungen aufs äußerste verknappter Sprache veranschaulicht.

regt sich	aus zufall
rötet sich	einfall
bewegt sich	
	aus einfall
berührt	überfall
verspürt	
ergreift	aus überfall
	unfall
wird bewegt	
wird berührt	aus unfall
begreift	wegfall
sieht	aus wegfall
sichtet	abfall
spricht	
	aus zufall
	abfall

Wer für Sprachspielerisches, für tiefsinnigen Nonsense und für sinnschweren Tiefsinn, für Distanz zur Sprache durch Variationen aller ihrer Regeln aufgeschlossen ist, und ein Grundprinzip aller Sprachen – nämlich das Prinzip, das Gemeinte erraten zu müssen – entdecken und in vielen Beispielen finden will, dem sei dieser Band mit der Empfehlung ans Herz gelegt, daß er im Wert weit jenseits aller bloßen Geschichten liegt: Jeden Text kann man tausendmal und immer wieder neu sehen, verstehen und für sich entdecken.

Man kann süchtig davon werden – nach mehr! Gomringers Vorwort und Karl Rihas Nachwort und die kurze Lebensskizze des Autors verstärken die Neugier auf die Gesamtausgabe und ein Schreibprinzip: Kein Wort ist so wichtig, daß es Majuskeln verdiente, und die Schrifttype verzichtet auf jeglichen Schmuck – sogar auf Serifen.

*

Daniel, Peter: Der Buchstabentempel. Eine Erzählung für Kinder und ihre Eltern. Für Bauleute und Träumer. Für Rastlose und Abenteurer des Denkens. Illustriert von R. Angerer. Wien: Edition Splitter 1995, Kart. unpag., DM 48,-.

Eine aus mehreren Gründen bemerkenswerte Veröffentlichung, die den Preis mehr als rechtfertigt.

Zunächst ist es ein sehr sorgsam gemachtes und ausgesprochen bibliophiles Buch, dessen Buchdeckel und Seiten einen dauerhaften Eindruck machen.

Ein Buch zudem, das seinen eigenen Inhalt und die Fähigkeit seiner Aneignung auf originelle Weise zum Thema macht. Seine Geschichte knüpft an verschiedene Traditionen an:

- an die mythologische Ausdeutung des ABC
- an die beliebte Gattung Schulgeschichten
- an die Tradition der ABC-Bücher und
- an die zunehmende Zahl der doppelt adressierten Bilderbücher.

Frech und flott, kongenial wirken die Illustrationen von Rudolf Angerer. Die Idee ist ebenso einfach wie genial: Was wird daraus, wenn ein Lehrer und Freund offenen und handlungsorientierten Unterrichts feststellt, daß Buchstaben- und Schülerzahl gleich sind? Wie schafft es der Autor, biblische Zahlensymbolik aus der Schöpfungsgeschichte und den Evangelien noch in seiner Geschichte zu integrieren – und was ist dann schlußendlich das Tempelähnliche an dem Gebilde, das auf einer Doppelseite phantasienvoll aufscheint? Und was für tiefsinnige, fast religiöse Gedanken schenkt sein Bau den bauenden Kindern?

Es lohnt sich, das Buch zu besitzen, es vorzulesen, den Bildern und ihren Andeutungen

nachzugehen und die Geschichte zu lesen, zu spielen, zu diskutieren.

Mit dem Buch kann man nicht einfach lesend umgehen. Es lädt zu Fragen, zur Auseinandersetzung ein. Man muß es sich schenken lassen, um auch seine fehlende Seitenzählung zu verstehen.

Zu Unrecht – so scheint es – ist die Edition Splitter so klein und unbekannt.

*

Feneberg, Sabine: Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens im Vorschulalter für die Leseentwicklung von Kindern. Neuried: ars una 1994 (= Deutsche Hochschuledition, Bd. 33) brosch., 248 S., DM 78,-.

Die Arbeit betritt Neuland und verdient Anerkennung. Sie ist 1993 als Dissertation an der Universität München angenommen worden.

In einem ersten großen Teil werden die Forschungslage – aus angelsächsischer Forschung – referiert und daraus resultierende Folgerungen und Hypothesen für die eigene Arbeit gezogen.

Dabei werden dem Bilderbuchbetrachten und dem Gesprächsverhalten beim Vorlesen von Bilderbüchern die größte Aufmerksamkeit eingeräumt. Keine der referierten Studien scheint sich mit der Art des Vorlesens selbst befaßt zu haben. Die Transkription der Begleitgespräche beim Vorlesen gibt weder einen Hinweis auf Intonation noch auf Unterbrechung oder Paralleläußerung, wie sie in Konversationsanalysen zum Standard gehören. Allerdings findet sich die Art der Transkription der Autorin gerade bei entwicklungspsychologischen Fragestellungen häufiger.

Methodisch und für den Leser der Arbeit günstig ist die häufige Zusammenfassung der referierten Informationen. Die Forschung scheint sowohl für das Vorlesen als auch für

das Bilderbuchbetrachten eine positive Auswirkung auf den Schriftspracherwerb wahrscheinlich zu machen. Die Autorin referiert ausführlich eine Längsschnittstudie, die den Weg vom Vorlesen zum geschriebenen Wort kritisch begleitet hat (96ff.). Dabei ist auffällig, daß sie auch die Intonation der untersuchten Kinder ohne genauere Kennzeichnung charakterisiert.

Auf dem Forschungsüberblick basieren eine Reihe von Forschungsfragen, auf die die Autorin durch ihre Feldstudie an insgesamt zehn Müttern mit ihren Untersuchungen nach Antworten sucht.

Sie stellt fest, daß auch ihre Mütter (ihre Versuchspersonen) überwiegend am Bildmaterial orientiert mit ihren Kindern interagieren, wobei aktive und reaktive Gespräche ähnlich wie direktive und permissive Sprechhandlungen stark gemischt auftreten.

Zurückhaltung in der Gesprächshaltung, Geduld und Ausführlichkeit bei der Beantwortung der kindlichen Fragen sowie die Abgabe der initiierenden Rolle an die Kinder sind für die Kinder und deren Förderung am positivsten.

Leider wird der Text am Ende der Untersuchung nicht wiederholt, so daß ein Effekt des Vorlesens nicht sicher ist, aber die Autorin resümiert ganz ehrlich, daß weitere Untersuchungen notwendig sind.

Der Titel des Buches ist ein wenig mißverständlich: Die Untersuchungen gelten ja nicht der Wirkung des Vorlesens für die Schriftentwicklung/Leseentwicklung, sondern widmen sich einzig den während des Vorlesens entstehenden Gesprächen und ihren Funktionen für das Geschichtverständnis der Vorschulkinder. Und wie gesagt: Das Geschichtenvorlesen selber wird gar nicht thematisiert. Aber es erscheint glaubhaft, daß es einen Schub für die Schriftentwicklung und die Leseförderung des Kleinkindes bewirkt.

Daher sicher eine wichtige, wenngleich nicht besonders aussagefähige Untersuchung. Sie spornt zur Erweiterung an.

Cromme, Gabriele: Astrid Lindgren und die Autarkie der Weiblichkeit. Literarische Darstellung von Frauen und Mädchen in ihrem Gesamtwerk. Hamburg: Kovac 1996, 375S., brosch. DM 98,-.

Eine engagierte Studie, die mir schon wegen der Leidenschaft für Astrid Lindgren besonders am Herzen liegt. Daneben auch wegen ihrer Schreibart – dem besonderen Dank an akademische Lehrer, und nicht zuletzt wegen dem aufklärerischen Anliegen, das wie ein roter Faden das Buch durchzieht.

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, geht es um eine literarische und sozialisationsorientierte Untersuchung, in die psychologische, pädagogische und soziologische Aspekte hineinspielen. Dabei spielen Fragen der Geschlechterrollen und ihres Erwerbs, der Wirkung von Mädchenliteratur in der Sozialisation, sowie der eigene Ansatz und seine Durchführung, die sich aus guten Gründen in konzentrischen Kreisen anbietet, eine Rolle.

Das zweite Kapitel befaßt sich mit Astrid Lindgren und ihrer eigenen Rolle in Familie, Beruf und Gesellschaft.

Im dritten Kapitel wird bereits eine wesentliche Leistung der Autorin deutlich: Sie führt ein und veranschaulicht Begriffe von Mädchenfiguren, die sie immer wieder auf die angeführten biografischen Daten der Astrid Lindgren zurückbezieht: es sind dies die Konventionellen, Amazonen, Hilflosen und Egozentrischen (55). Für die Konventionellen steht als breit dokumentiertes Beispiel Annika, die Schwester von Thomas und Freundin Pippis. Ebenso Mia-Maria aus der Krachmacherstraße (62), Lisa aus Bullerbü (67). Entscheidend, und dies trifft offenbar auch auf die konventionellen Mädchen aus den Erzählungen und Märchen zu, ist die Feststellung, daß alle diese Mädchen in ihren stereotypen Eigenschaften individuelle Wandlungsprozesse durchlaufen, ob es Parteinahme oder Spielverhalten betrifft. Auch blitzt etwas von der Tragik des angepaßten Mäd-

chens – etwa in der Gestalt von Michaels Schwester Ida – durch.

Für die Amazonen gilt, daß sie sich souverän in Männerdomänen bewegen, eine Protagonistin ist Eva-Lotte, die Freundin von Kalle Blomquist. Auch Teddy und Freddy auf Saltkrokan gehören nach ihrer Darstellung und Bezeichnung durch Lindgren (die „Amazonen“ auch ironisch gebraucht) zu dieser Spezies von Mädchen. Natürlich sind auch Lotta aus der Krachmacherstraße und Madita Amazonen. Die sorgfältig ausgewählten Textbelege veranschaulichen diese Zuordnung überzeugend. Am Beispiel Ronjas verdeutlicht die Autorin auch bei den Amazonen Wandlungsfähigkeit.

Die Hilflosen werden trotz begrifflicher Unschärfe so gekennzeichnet: Große Not und fehlende Hilfe von außen paaren sich mit Fluchtphantasien. Die so gekennzeichneten Mädchen spielen auch nur in Erzählungen Lindgrens eine Rolle, eine Nebenrolle daher im Gesamtwerk. Ebenso als Minderheit erscheinen die Egozentrischen, die gleichzeitig kritisch auf ein Klischee bei Lindgren verweisen: reich = mieser Charakter.

In ihrer Zusammenfassung betont Cromme, daß es bei Lindgrens Mädchenfiguren keinen Standardtyp gebe: Daher sind Leser-Identifizierungen in breitem Umfang möglich.

Das folgende Kapitel nimmt eine generelle Klärung der Darstellung von Weiblichkeit von der Pubertät bis zur Berufstätigkeit vor. Dabei geht es um die Funktion des Mädchenbuchs (die auch Lindgren sehr schätzt), seine Rezeption und um angemessene Darstellung für die Mädchenbücher A. Lindgrens »Britt-Mari erleichtert ihr Herz« (1944), »Kerstin und ich« (1945) und die »Kati-Trilogie« (1950), die sehr breit und differenziert charakterisiert werden (S. 122–206), wobei vor allem die autobiografischen Bezüge die Ankündigung der Autorin aus dem zweiten Kapitel überzeugend einlösen.

Das fünfte Kapitel untersucht die literarischen Darstellungen von Weiblichkeit im

Erwachsenenalter und die krisenhafte Wertschätzung der Frau als Mutter und Ehefrau – und vergleicht diese Ergebnisse mit den Ehefrauen und Müttern im Werk A. Lindgrens. Cromme untersucht hier vor allem die Mutter von Lillebror (Karlssohn vom Dach) und von Michel (Michel aus Lönneberga), sowie von Rasmus, Eva-Lotte und Madita, wobei als besonders ergiebig die Querverweise herausstechen.

An zweiter Stelle stehen die zentralen Bezugspersonen für Kinder und die Familienkonstellationen, unter denen die Kinder heranwachsen. Sie sind zentrale weibliche Bezugspersonen, auch Mägde wie Alva (Madita), ältere Schwester wie Malin (Salt-Krokan) und die Großmutter in den Erzählungen, die eine symbolische Einheit mit Polly Patent pflegt. Auch Tanten spielen eine Rolle (Kati-Erzählung). Auch zentrale männliche Bezugspersonen (S. 236ff.) werden ausführlich kommentiert: Alfred (Michel), Jonathan (Löwenherz), Oska (Landstreicher).

Eine besondere Sparte bilden dienstbare Geister und berufstätige Frauen, für die vor allem die Pippi-Trilogie besonders produktiv zu sein scheint. Eine Übersicht der Berufe findet sich S. 239f.

Noch einmal – unter dem Begriff der Unsozialen und Pseudosozialen – werden Frauen in unangenehmer Charakterisierung veranschaulicht: Auch hier wird das Klischee sichtbar, das schon bei den Mädchengestalten erwähnt wurde (S. 107).

In Kapitel 6 werden Frauen und andere Männer untersucht, womit auch die Auflösung von weiblichen und männlichen Klischees signalisiert wird. So wird die Überlegung von Frauen in typischen Konstellationen bei Lindgren veranschaulicht und auch „erweiterte Männlichkeit“ kommt durch die Jungen-/Männerrollen bei Lindgren in den Blick (Cromme empfiehlt eine gesonderte Untersuchung, S. 258). Cromme entfaltet die Aspekte dieser Erweiterung und Modifizierung anhand aktueller Forschungsergebnisse, die sie auf Prinzipien verdichtet und als Maßstäbe an Jun-

gen-/Männerrollen in den Büchern A. Lindgrens anlegt. So weisen Jungenfiguren ein reiches Innenleben auf, geben das Gewaltprinzip auf und auch das Prinzip der Umweltbenutzung. Sie zeichnet glaubhaft Jungenfiguren mit vorrangig weiblichen Eigenschaften, z. B. Birk (Ronja) und stellt sehr sensibel Jungenfreundschaften dar. So weist Cromme auch ein gleiches Interesse der Lindgren an Veränderung männlicher wie weiblicher Geschlechterrollen nach.

Ein Sonderkapitel gilt dem geheimen Matriarchat, dem Cromme vor allem die machtvollen weiblichen Figuren Lindgrens, wie Pippi, Lovis (Ronja) u. a. zuordnet. Vorgeschaltet wird eine allgemeine Reflexion über matriachale Strukturen im Gegensatz zu den gewohnten patriarchalen, die wie in den vorangegangenen Kapiteln die Rasterung für die Untersuchung der einzelnen Rollenträger bei Lindgren liefert. Auch der Hexenglaube wird im Exkurs angesprochen und auf das Untersuchungsthema hin erörtert (S. 288ff.). So gebraucht A. Lindgren selbst den Begriff „Hexe“ in pejorativer Bedeutung, wenn die wenigen Negativgestalten, wie Maduskan (Michel) so bezeichnet werden. Aber auch eigene Kindheitserinnerungen fließen ein, wenn die Bullerbü-Kinder Hexe spielen. Cromme spielt mit dem Gedanken, ob A. Lindgren sich selber als Hexe sieht und verweist auf ihr satirisches Märchen »Pomperipossa in Monismanien« (S. 296). Als magisch-mächtige Figuren werden in der Folge näher beleuchtet und differenziert durch Textbelege Pippi, Tante Lundin (Mio), Sophia (Löwenherz), Lovis (Ronja).

Abschließend diskutiert Cromme, ob das Matriarchat eine utopische Phantasie ist und erläutert weitere magische Elemente im Gesamtwerk A. Lindgrens: Frauen zeigen „die größere Nähe ... zur Anderswelt“ (S. 338), und Cromme überlegt persönliche und kulturgeschichtliche Wurzeln, ehe sie das siebte Kapitel zusammenfasst.

Im achten Kapitel wird der Ertrag der Untersuchung methodenkritisch und forschungs-

systematisch diskutiert. Hier wird der differenzierte Reflexionshintergrund der Studie offengelegt und ein ebenso ausgewogenes wie überzeugendes Gesamtbild A. Lindgrens entworfen. Die Differenzierung und Pointierung der Darstellung zeigt sensibles Einfühlungsvermögen wie zielgerichtete und vielschichtige Strukturierungsfähigkeit. Dies verbindet sich mit einer überzeugenden Formulierungsgabe, die das Buch auch für Nichtfachleute zu einer interessanten Informationsquelle macht.

Es wäre zu wünschen, daß auch für die anderen Kinder- und Jugendbuchautoren (ich

nenne beispielhaft Otfried Preußler und Christine Nöstlinger, Willi Fährmann und Peter Härtling) ähnlich engagierte Untersuchungen vorgelegt werden. Es wäre zu wünschen, daß so ausgezeichnete Untersuchungen auch zentraler verlegt werden als das Buch von Frau Cromme. Und – keiner, der an Jugendbuchklassikern interessiert ist, kann an dieser Studie vorbeigehen!

✉ Eberhard Ockel; Philosophenweg 20, D-49377 Vechta.

.....



SCHULENTWICKLUNG

Michael Schratz: Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996. ISBN 3-407-25175-0. 157 Seiten. ÖS 307,-; DM 42,-; SFr 39,-.

Didaktische Erneuerung ohne Blick auf die Schule als Ganzes? Schulentwicklung, die sich nicht auf den Unterricht auswirkt? Diese Problematik zieht sich als roter Faden durch das Buch, das theoretische Überlegungen und Standortbestimmungen mit

Blitzlichtern aus der Praxis-Sicht kombiniert und Bemühungen engagierter LehrerInnen darstellt, die Qualität von Unterricht – und damit die Qualität von Schule – nachhaltig zu verbessern. Am Beginn der Überlegungen steht die Frage nach der Beziehung zwischen Organisationsentwicklung an Schulen und einer neuen Lernkultur, und damit die Auseinandersetzung mit der schulischen und gesamtgesell-



schaftlichen Realität und deren Auswirkungen auf künftige Bildungskonzepte. Impulse „vor Ort“ wie Kreativität, Querdenken und Professionalität, Mut zum Erproben von Neuem, Gelassenheit und Zeit zur Reflexion werden eingefordert, wenn Schulentwicklung mehr sein soll als nur ein Modewort.

*

Elmar Philipp: Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1996. ISBN 3-407-25174-2. 118 Seiten. ÖS 263,-; DM 36,-; SFr 33,-.

Der Autor bietet mit seinem Arbeitsbuch in praxisnaher Form Einblicke in seine Beratungserfahrungen mit Teamtrainings in Schulen und beschreibt das „how-to-do-it“ schulischer Teamentwick-

lung, die für ihn Voraussetzung jeder Organisationsentwicklung ist. Aspekte wie „Schulen als erstarrte und dynamische Systeme“, „Gruppenvorteil nutzen – aber wie?“, „Kooperationsübungen zur Teamarbeit“ u. a. bestimmen den Inhalt der vorliegenden Publikation.



INTERKULTURELLES LERNEN

*Manfred Huth (Hrsg.):
Lehren und Lernen
interkulturell/antirassisch.
Das schnelle AOL
Nachschlagewerk (= Hits
für den Unterricht, Bd. 5).
Baltmannsweiler: Schneider
Verlag Hohengehren;
Lichtenau: AOL-Verlag
1997. ISBN 3-87116-
873-4 bzw. ISBN 3-89111-
716-7. 296 Seiten. ÖS 263,-;
DM 36,-; SFr 33,-.*

Hits für den Unterricht bündelt arbeitserleichternde Em-

pfehlungen für interkulturelle/antirassistische Bildung und Erziehung in allen Fächern, Schulstufen sowie in der Erwachsenenbildung. Die Hinweise auf interkulturelle Projekte und antirassistische Aktionen, auf Unterrichtseinheiten, Comics, Theater, Spiele und Lieder, audio-visuelle Medien sind systematisch geordnet und werden genau beschrieben. Konkrete Praxis-tips und Unterrichtshinweise geben Hilfen für die Verwendung der einzelnen Materialien im Unterricht.

Ein Schwerpunkt dieses Buches ist die Vorstellung von Kinder- und Jugendliteratur für den Unterricht, wobei sich ein Extrakapitel mit interkulturellen Bilderbüchern auseinandersetzt. Diese Reihe im Bildungs- und Erziehungs-bereich einsetzen heißt: antirassistisch und interkulturell lehren und lernen.

PROJEKT-UNTERRICHT

*Dagmar Hänsel (Hrsg.):
Handbuch Projektunter-
richt. Weinheim und Basel:
Beltz Verlag 1997.
ISBN 3-407-83137-4.
364 Seiten. ÖS 496,-;
DM 68,-; SFr 62,-.*

Der Projektunterricht hat heute in allen Schulformen und Schulstufen seinen festen Platz. Er wird in Lehrplänen eingefordert und ist zum Teil der Entwicklung von Einzel-

schulen geworden, die sich von innen heraus verändern und zu Reformschulen im weiteren Sinne entwickeln. Das Handbuch bietet einen Überblick über verschiedene Projekt-konzepte und gibt eine klare Vorstellung von Projektunterricht, wobei 16 Projektbeispiele aus verschiedenen Schulformen ein lebendiges und facettenreiches Bild bestehender Projektpraxis vermitteln.



*Lothar Dittmer und Detlef
Siegfried (Hrsg.):
Spurensucher. Ein
Praxisbuch für historische
Projektarbeit. Weinheim
und Basel: Beltz Verlag
1997. ISBN 3-407-62331-
3. 260 Seiten. ÖS 321,-;
DM 44,-; SFr 41,-.*

Das Arbeitsbuch für Spurensucher vermittelt Grundtechniken historischen Arbeitens in praxisnaher Form und versteht sich als Grund-

lage für die Vorbereitung einer historischen Arbeit und als ein Hilfsmittel bei der Spurensuche. Neben theoretisch-didaktischen Teilen stehen sehr viele bunte und praxisnahe Beispiele aus unterschiedlichen Themenbereichen im Vordergrund, um sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen als Ideenbörse für jede Art lokalthistorischer Aneignung, innerhalb und außerhalb der Schule, zu dienen.



LITERATUR- UNTERRICHT

*Christine Köppert:
Entfalten und Entdecken.
Zur Verbindung von
Imagination und Explikation
im Literaturunterricht.
München: Verlag Ernst
Vögel 1997 (=Schriften der
Philosophischen Fakultät
der Universität Augsburg,
Nr. 52: Sprach- und
literaturwissenschaftliche
Reihe). ISBN 3-89650-017-
1. 400 Seiten. ÖS 540,20;
DM 74,-; SFr 67,34.*

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht gilt in der Fachdiskussion als aktueller, wenngleich nicht unumstrittener Ansatz der Literaturdidaktik, wobei der kreative Umgang mit literarischen Texten im Mittelpunkt steht. SchülerInnen sollen sich als literarisch Mitschaffende erfahren und dies in die Deutung von Literatur einbringen. Christine Köppert entwickelt vor dem Hintergrund der literaturdidaktischen Diskussion ein eigenes Modell der literarischen Interpretation, wobei produktiv-handelnde Methoden als Techniken der Imaginationsentfaltung und primären Textdeutung der literarischen Analyse vorangestellt werden. An verschiedenen Unterrichtsbeispielen zeigt die Autorin, wie Formen der produktiv-handelnden Textumsetzung das literarische Analysegespräch bereichern können.

LITERATUR UND FILM

*Alois Weber, Renata
Cavosi, Karl Erlacher,
Renate Kaute, Petra
Überbacher, Silke Weiss,
Brigitte Widmann: Heimat
Fremde Heimat. Werkheft:
Literatur-Film. Unter-
richtsvorschläge für den
Einsatz von Verfilmungen
literarischer Texte im
Unterricht von Deutsch als*

*Zweitsprache. Bozen:
Pädagogisches Landes-
forschungs-, Versuchs- und
Fortbildungsinstitut für die
italienische Sprachgruppe
1996. ISBN 88-86757069.
140 Seiten.*



Mit dieser Publikation leistet das Pädagogische Institut für die italienische Sprachgruppe einen wichtigen Beitrag zum Umgang mit Medien und Literatur im Zweitsprachunterricht. Gerade der Mangel an Unterrichtsmaterialien, die auf die eigene Südtiroler Realität Bezug nehmen, macht das Buch so aktuell und ermöglicht den Lehrern und Lehrerinnen in der konkreten Auseinandersetzung mit der Südtiroler Literatur bzw. deren Verfilmungen, den Schülern und Schülerinnen Sprache zu vermitteln. Der Einblick in die lokale Geschichte sowohl unter dem sprachlichen als auch dem kulturellen Gesichtspunkt vermittelt nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern fördert auch

das bessere Verständnis zwischen den Sprachgruppen. Die angebotenen Materialien zeigen mögliche Wege dazu auf.

KUNST UND LITERATUR

Hubert Ivo und Kristin Wardetzky: aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Berlin: Volk und Wissen 1997. ISBN 3-06-102301-1. ÖS 204,-; DM 28,-; SFr 28,-. 200 Seiten. Festschrift für Wilfried Bütow.

Die in dieser Festschrift für Wilfried Bütow versammelten Beiträge reflektieren explizit oder implizit den eigenen oder fremden Blick auf historische Umfelder, in denen ästhetisch-literarische Bildung gründet und Gestalt gewinnt, und greifen Probleme ästhetisch-literarischer Bildung auf. Ein Schwerpunkt der Auseinandersetzungen liegt in der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur, deren Stellenwert in neueren Lesebüchern diskutiert wird.

DEUTSCHE SPRACHE

Wilfried Klute: Besser in Deutsch. Sachtexte analysieren. Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 1996. ISBN 3-589-20956-9. 96 Seiten mit Abbildungen und Lösungsheft. ÖS 159,-; DM 21,80; SFr 20,30.



Textanalysen, insbesondere jene von Sachtexten, gehören häufig zu den ungeliebten Aufgaben im Deutschunterricht. Dieses Trainingsprogramm will in die Analyse von Sachtexten einführen und Arbeitstechniken für den ersten Zugriff über die Erfassung der Inhalte, der Struktur und sprachlichen Mittel bis zu den Textfunktionen und -sorten vermit-

eln. Neben zahlreichen Übungen aus der Klausurpraxis, bietet der Übersichtsteil eine Erklärung wichtiger Begriffe der Sprach- und Textuntersuchung.

*

Gerd Brenner: Besser in allen Fächern. Sachtexte verstehen und verfassen. Oberstufe. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 1996. ISBN 3-589-21085-0. 112 Seiten mit Abbildungen und Lösungsheft. ÖS 162,-; DM 22,80; SFr 21,20.

Ob in Geschichte, Religion oder Kunst, in Biologie oder Erdkunde – Sachtexte haben es häufig in sich. Das Verstehen solcher Texte und die anschließende Formulierung eigener Gedanken zum jeweiligen Thema – das sind Fertigkeiten, die von Fachlehrern oft als im Deutschunterricht erworben vorausgesetzt werden.

Im ersten Teil des Buches geht es um verschiedene Methoden zur Erfassung der Inhalte und Strukturen von Sachtexten, der zweite Teil bietet Hilfen zum Erstellen eigener Texte.

THEMA

Bestandsaufnahmen

Rudolf Muhr

Welche Sprache wird an österreichischen Schulen unterrichtet?

Sprachnormen, Spracheinstellungen und Sprachwirklichkeit im Deutschunterricht

1. Zur Einleitung: Bitte beurteilen Sie die folgenden Texte

Nachfolgend finden Sie einige Kurztexte, die weiter unten unter Punkt 4 besprochen werden. Bitte beurteilen Sie diese (bevor Sie den Artikel lesen) spontan anhand der folgenden drei Kriterien:

- A) Zu welcher Sprachschicht/Sprachvariante gehören die einzelnen Texte bzw. darin enthaltene Ausdrücke Ihrer Meinung nach (z. B. Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache, regional, überregional, gehoben, ironisch usw.)?
- B) Handelt es sich beim jeweiligen Text um geschriebene Sprache?
- C) Finden Sie die Texte akzeptabel oder würden Sie sie korrigieren, wenn sie in dieser Weise in Schularbeiten bzw. Hausaufgaben der Schüler vorkommen? Und wenn ja, in welche Richtung?

- 1. Wenn's echt schüttet, kann sich ein Rennfahrer gar nicht so andirndln, daß er nicht bis auf die Haut naß wird.
- 2. Ein unfreiwilliges Plauscherl zweier Gestürzter mitten auf der Straße, sie klären untereinander kurz wie bündig die Verschuldensfrage.
- 3. Hatte ich dir die Tompson-Akte gegeben?
- 4. Aus Häf'n spaziert. Drei Häftlinge brachen aus Justizanstalt Graz aus. Wieder in Haft.
- 5. Ka Musi, ka Geld.

6. Noch ein paar Tage und die Sache ist gelaufen. So, jetzt gehen wir essen – ich habe einen Riesenhunger.
7. Aber was sag ich euch Jungs, ich quatsche euch die Ohren voll und ihr habt noch nicht mal in die Speisekarte geguckt.
8. 40 Prozent Marktanteil um halb elf Uhr nachts. Und das für einen Lokalaugenschein an einem derart ausgelutschten Reiseziel wie Mallorca.
9. Das gleiche bewiesen die Weiber aus der Strafanstalt; das waren auch meist Prostituierte, ... Diese Weiber nun wurden auch zu Hausarbeiten vermietet, sie wuschen zum Beispiel sehr gut und waren von kleinen Leuten wegen ihrer Billigkeit sehr gesucht. ... Auch das Haus darf man nicht vergessen. Fünf Fenster hatte es auf die Straße hin – stehen geblieben zwischen schon hoch aufgeschossenen neuen Häusern – und ein Hintergebäude, darin Tonka mit ihrer Tante wohnte, die eigentlich ihre viel ältere Base war, und deren kleinem Sohn, der eigentlich ein unehelicher Sohn war, wenn auch aus einem Verhältnis, das sie so ernst genommen hatte, wie eine Ehe, und einer Großmutter, die nicht wirklich die Großmutter, sondern deren Schwester war, und früher wohnte noch ein wirklicher Bruder ihrer toten Mutter dort, der aber auch jung starb, das alles in einem Zimmer mit Küche während vorn die fünf Fenster, vornehm verhängt, nichts weiter verbargen als ein anrühiges Quartier, wo leichtsinnige Kleinbürgerfrauen, aber auch Gewerbsmäßige mit Männern zusammengebracht wurden.
10. Wäre ich Abstinenzler, dann wäre mir das nicht passiert. Nach dem Nachtmahl – Rindsbraten mit Geröstetem und Blaukraut, trank ich noch ein Viertel Weißwein. Dann schwang ich mich auf mein Fahrrad, um zu meiner Wohnung zu fahren, die in einem alten Fachwerkhaus innerhalb der Stadtmauer liegt. Mir wurde plötzlich so schwindlig, daß ich die Kontrolle verlor und zuerst den Bus streifte und dann auf ein Auto auffuhr, das gerade vor der Kreuzung wartete. Der Autofahrer stieg aufgeregt aus. Er war aber nur um sein Auto besorgt und kein bißchen um eine allfällige Verletzung. Er wollte mich gleich anzeigen, als er den Kratzer an seinem Kotflügel sah, und drohte mit Polizei und Anwalt. Ich wurde vor Aufregung ohnmächtig. Als ich wieder aufwachte, lag ich auf dicken Pölstern.

2. Sprachnormen als Arbeitsgrundlage des Deutschlehrerberufs

Mehr als andere, sind die Deutschlehrer im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit mit der Vermittlung und Aufrechterhaltung von Sprachnormen konfrontiert, was diese zu einem zentralen Aspekt ihrer Arbeit macht. Ihr Beruf als Erstsprachenlehrer bringt es mit sich, daß sie ihren Schülern ständig als eine Art „Sprachreperaturwerkstätte“ gegenüber treten müssen. Ein wesentlicher Teil der Korrekturarbeit (und nicht nur dieser) besteht darin, zu entscheiden, was sprachlich „richtig“ und was „falsch“ bzw. „stilistisch gut“ und „stilistisch nicht adäquat“ ist usw. Schließlich sollen sie den Heranwachsenden nach dem Willen des Lehrplans und der Gesellschaft die

Schriftsprache (Standardsprache) vermitteln, da diese einerseits die überregionale Kommunikation gewährleistet, andererseits aber auch für den Austausch von Wissen unerlässlich ist. Der Erwerb der „korrekten“ Formen der Standardsprache – was in der Schule immer gleichbedeutend mit „Schriftsprache“ ist – und deren Normen steht daher im Mittelpunkt der Lehr- und Lerntätigkeit im Deutschunterricht. Dabei spielen die Rahmenbedingungen des Unterrichts eine wichtige Rolle, die mit der jeweiligen Sprachsituation im Land zusammenhängen. Zu fragen ist daher, welche Sprachsituation in Österreich gegeben ist und wie sich diese auf die Sprachnormenvermittlung im Deutschunterricht auswirkt.

3. Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts in Österreich: Die Diskrepanz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Eine der wichtigsten Rahmenbedingungen ist, daß sich die geschriebene Sprache von der gesprochenen Sprache in vieler Hinsicht unterscheidet, sodaß der *Erwerb der geschriebenen Sprache nur allmählich und nur über viele kleine Stufen des Erwerbsprozesses als allmähliche Annäherung* an die *Zielnorm* vor sich geht. Je nach sozialer und regionaler Herkunft der Schüler ist eine unterschiedlich große sprachliche Distanz zwischen der *Herkunftssprache* (einer *gesprochenen, regionalen* Form des Österreichischen Deutsch) und der *Zielsprache* – der *geschriebenen* Standardsprache zu überwinden. Für viele hat dieser Erwerbsprozeß Ähnlichkeiten mit dem Zweitsprachenerwerb, d. h., daß durch den sprachlichen Abstand zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in mancher Hinsicht fast eine zweite Sprache gelernt werden muß. Begünstigt sind nur jene, die aus größeren Städten und Haushalten kommen, in denen die Familiensprache der Standardsprache nahe ist, was aber nur bei einer kleinen Gruppe der Fall ist. Dieses Phänomen der Verschiedenheit von gesprochener und geschriebener Sprache gibt es im gesamten deutschen Sprachraum, wobei jedoch der Grad der Verschiedenheit regional unterschiedlich groß ist. Am geringsten ist dieser *sprachliche Abstand* zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprachform wohl in nord- und mitteldeutschen Städten, am größten in Österreich und in der Schweiz. Von Interesse ist nun, wie die österreichischen Lehrer, Schulen und die Ausbildungsstätten mit dieser Situation umgehen und vor allem: Wie sind die Einstellungen der ÖsterreicherInnen und der österreichischen DeutschlehrerInnen zum Thema „Hochdeutsch“/Standardsprache? Und um es auf den Punkt zu bringen: Wann wird ein sprachlicher Ausdruck/eine grammatische Struktur als „standardsprachlich“, wann als „nicht-standardsprachlich“ (umgangssprachlich, dialektal etc.) betrachtet und markiert?

4. Besprechung der Textbelege

Ich möchte nun die zehn Belegstellen besprechen, ihre sprachlichen und pragmatischen Merkmale kurz aufzeigen und dabei gängige Vorstellungen des Standard-

sprachebegriffs diskutieren. Meine Hoffnung dabei ist, daß damit die Diskussion über Sprachnormen im Deutschunterricht an österreichischen Schulen belebt wird.

Beleg 1: Diese Textstelle stammt aus dem ›Standard‹, 15.7.1997, S. 10 und ist ein Ausschnitt aus einem Bericht über die Tour de France. Der erste Absatz dieses Berichts lautet:

Es gibt kein schlechtes Wetter, es gibt nur schlechte Kleidung, sagt man. Im Radsport herrschen eigene Gesetze. Wenn's echt schüttet, kann sich ein Rennfahrer gar nicht so andirndln, daß er nicht bis auf die Haut naß wird.

Ich nehme an, daß der Ausdruck „andirndln“ als „dialektal“ oder „umgangssprachlich“ markiert würde, da er nicht den als gängig empfundenen phonologischen Normen der Standardsprache entspricht. Tatsächlich handelt es sich um eine Form, mit der bildhaft, knapp und treffend dargestellt wird, daß jemand übermäßig viel Kleidung anzieht (wegen der üppigen Formen, die Dirndlkleider verleihen). Die Frage ist nun, wenn der Ausdruck „andirndln“ nicht standardsprachlich ist, warum ist es dann „Dirndlkleid“?

Beleg 2: Diese Textstelle stammt ebenfalls aus dem ›Standard‹, 15.7.1997, S. 10 und ist eine Bildunterschrift, auf dem zwei gestürzte Radfahrer zu sehen sind. Es handelt sich also um einen ironischen Kommentar zu einem unangenehmen Ereignis. Manchen dürfte das Wort „Plauscherl“ Schwierigkeiten bereiten, das typisch österreichisch ist. Die *-erl*-Formen werden jedoch in Westösterreich als ostösterreichisch abgelehnt und generell oft als nicht schriftsprachlich betrachtet¹, sind in der mündlichen Standardsprache Österreichs jedoch nicht wegzudenken und daher dem Standard zuzurechnen. Die gesamte Textstelle lautet:

Ein unfreiwilliges Plauscherl zweier Gestürzter mitten auf der Straße, sie klären untereinander kurz wie bündig die Verschuldensfrage. Die Straßen sind recht schmal und holprig, bieten kaum Platz für 190 Radfahrer. In den Bergen sollte das Problem gelöst sein.

Beleg 3: „Hatte ich dir die Tompson-Akte gegeben?“ Gesprächsausschnitt aus der Fernsehserie ›Walker‹ gesendet am 14.7.1997, ORF 1. Bei dem Dialog sitzen die beiden Gesprächspartner in einem Büro und der Sprecher wendet sich mit diesem Satz seinem Kollegen zu, nachdem beide zuvor schweigend Unterlagen gelesen haben.

In Österreich wäre hier üblich: „*Habe* ich dir *den* Tompson-Akt gegeben?“ Es handelt sich um typische Synchronsprache norddeutscher Prägung mit der dort üblichen Vorliebe für das Plusquamperfekt statt des Perfekts, selbst wenn keine Vorzeitigkeit vorhanden ist. In Österreich ist das Wort „(Gerichts-)Akt“ stets maskulin, in

Deutschland feminin. Seit der Fernsehserie »Die Akte X« breitet sich dieser Sprachgebrauch über die Medien auch in Österreich aus. Dieser Sprachgebrauch ist daher als *bundesdeutscher Standard* einzustufen, der in Österreich wohl nur mit Schwierigkeiten bzw. nur dann akzeptiert würde, wenn der Schüler bundesdeutscher Herkunft ist. Daraus ergibt sich: Es gibt nationale Varietäten des Deutschen mit eigenen Standardsprachenormen, die einander ausschließen bzw. sich voneinander abheben, da die jeweiligen Länder Kommunikationsgemeinschaften mit eigenen Normsystemen sind. Die Norm der Standardsprache ist daher nur teilweise länderübergreifend, ein erheblicher Teil davon ist landesspezifisch und ihre Nichteinhaltung mit sozialen Reaktionen verbunden.

Beleg 4: „Aus Häf'n spaziert. Drei Häftlinge brachen aus Justizanstalt Graz aus.“ Hier handelt es sich um eine Schlagzeile aus der ›Kleinen Zeitung‹, Graz, 15.7.97, S. 9 zu einem Bericht über einen Gefängnisausbruch in Graz. Das Wort „Häf'n“ ist ein echter Austriazismus, der seine dialektale Herkunft nicht verraten kann, in Österreich allgemein bekannt und in Verwendung ist. Die Frage, die sich stellt: Ist „Häf'n“ schriftsprachlich, standardsprachlich oder doch nur umgangssprachlich, vielleicht dialektal? Die Antwort: Das Wort „Häfen“ ist nicht zuletzt aufgrund seiner weiten Verbreitung und Funktion eindeutig standardsprachlich. Es ist jedoch *stark negativ wertend*, wodurch es sich vom Ausdruck „Justizstrafanstalt“ unterscheidet, der denselben Ort hinsichtlich seiner Funktion beschreibt, während „Gefängnis“ durch seine schriftsprachliche Form als „neutral“ empfunden wird, obwohl es ebenfalls pejorativ verwendet werden kann (z. B. Das ist ja hier wie im Gefängnis!). In Deutschland würde zum Ausdruck desselben Sachverhalts und mit derselben stilistischen Absicht stattdessen stehen: „Aus dem *Knast* spaziert. ...“. Auch dieses Wort ist standardsprachlich, aber ebenfalls mit dem Zusatz *negativ wertend*.

Beleg 5: „Ka Musi, ka Geld.“ Überschrift eines Kommentars von Heinrich Mathis, im ›Standard‹, 15.7.1997, S. 24, der die Abwertung der Bonität einer österreichischen Großbank infolge des Verlustes der Garantie durch die Stadt Wien zum Thema hat. Der letzte Absatz dieses Artikels, in dem der Ausdruck ebenfalls vorkommt, lautet:

Auf die Dauer wird auch das Expertenduo Görg/Prochaska diese Linie nicht halten können. Kein Finanzierungsvorteil – kein Entgelt ist schwer zu widerlegen oder, wenn das in der Wirtschaftspartei ÖVP leichter zu verstehen ist: Ka Musi, ka Geld.

Hier handelt es sich um einen österreichischen Phraseologismus, der aus inhaltlichen Gründen des Kommentars umgedreht wurde und normalerweise „Ka Geld, ka Musi“ lautet. Die Formulierung ist *texttragend*, da die Argumentation darauf aufbaut. Darüber hinaus verliert der Phraseologismus seine spezifische Bedeutung und

seine pragmatische Wirkung, wenn man ihn in die Schriftsprache übersetzt: „Kein Geld, keine Musik“. Ich glaube, daß die meisten Österreicher kaum auf die Idee kämen, daß damit dasselbe gemeint ist, wie mit „Ka Geld, ka Musi“, sodaß man diesen Phraseologismus aufgrund seiner pragmatischen Funktion und Verbreitung zum genuinen Bestand der Standardsprache in Österreichisch rechnen muß, da er eine ganz bestimmte semantische Stelle besetzt und dort nicht austauschbar ist. Deshalb kommt er auch in einer Qualitätszeitung geschrieben vor.

Beleg 6: „Noch ein paar Tage und die Sache ist gelaufen. So, jetzt gehen wir essen – ich habe einen Riesenhunger.“ Gesprächsausschnitt aus der Serie »Freunde fürs Leben«, gesendet am 15.7.1997, ORF 1. Möglicherweise wird die Formulierung „die Sache ist gelaufen“ von manchen als „umgangssprachlich“ eingestuft und mit einer Wellenlinie bedacht. Alternative Formulierungen, die vermutlich keine Wellenlinie bekommen, wären „die Sache ist erledigt/abgeschlossen/zu Ende gebracht usw.“, die aber im Gegensatz dazu eher formell (langweilig) klingen. Der besagte Ausdruck ist daher typisch für die gesprochene Standardsprache und unterscheidet sich von den Formen seiner geschriebenen Schwester vor allem durch die starke Dynamik, die damit ausgedrückt wird und nicht zuletzt auch auf die ungewöhnliche Kollokation zurückzuführen ist: Eine „Sache“ kann normalerweise nicht „laufen“. Diese Formulierung wäre daher typisch für sogenannte „nähesprachliche“ Gesprächssituationen, d. h. zwischen Gesprächspartnern, die sich kennen und ein gemeinsames Vorhaben besprechen, obwohl andere Formulierungen genauso gut vorkommen könnten. Reichlich unangebracht wäre diese Äußerung z. B. bei der Bilanz-Pressekonferenz eines Konzerns, in dem der unmittelbar bevorstehende Abschluß eines großen Projekts angekündigt wird.

Beleg 7: „Aber was sag ich euch Jungs, ich quatsche euch die Ohren voll und ihr habt noch nicht mal in die Speisekarte geguckt.“ Ausschnitt aus dem Film »Heißes Erbe Las Vegas«, gesendet am 14.7.1997, ORF 1. In der Szene redet eine Kellnerin in einem Restaurant mit zwei jüngeren Männern, die sie kennt und dabei sind, das Essen zu bestellen. Es handelt sich wieder um norddeutsch geprägtes Synchrondeutsch, an das sich die Österreicher gewöhnt haben, in der Regel aber nicht praktizieren. Wie würde die österreichische Variante lauten? Reale Form: „Also, (Burschen), was sag i euch, i red da die ganze Zeit und ihr habt’s no nit amal in die Speiskartn gschaut.“ Unrealistische Form: „Also, Leute, was sag ich euch, ich quatsche euch die Ohren voll und ihr habt noch nicht einmal in die Speisekarte geschaut!“ Unzweifelhaft würden wohl die meisten der Meinung sein, daß die von mir als „real“ bezeichnete Form des Dialogs als „umgangssprachlich“ und die „unrealistische“ Form als standardsprachlich(er) einzustufen wäre. Letztere würde aber in dieser Weise in Österreich (außer in einem schlechten Filmdialog) kaum praktiziert (da sonst wohl Befremden die Folge wäre). Dieses Beispiel zeigt, daß zwischen der

in Österreich verwendeten Sprache und der Einschätzung ihres Status ein massiver Gegensatz besteht und die Begriffe „Umgangssprache“, „Dialekt“ usw. inadäquat sind, um diese komplexen Verhältnisse zu beschreiben. Gleichzeitig wird daran deutlich, daß „Hochdeutsch“ immer mit der Vorstellung „so wie geschrieben“ assoziiert wird.

Beleg 8: „40 Prozent Marktanteil um halb elf Uhr nachts. Und das für einen Lokalausgänger an einem derart ausgelutschten Reiseziel wie Mallorca.“ Aus: »Kleine Zeitung«, Graz, 15.7.1997, S. 44, einleitend zu einem Interview mit Martin Traxl, die Sendung zum Weißensee in Kärnten betreffend. Was sagt ein Deutschlehrer zu einem „*ausgelutschten* Reiseziel“? Ohne Zweifel würde da der Rotstift in Aktion treten. In der Zeitungssprache, die der gesprochenen Sprache sehr nahe ist, wirkt ein solcher, sehr stark wertender Ausdruck, richtig eingesetzt, jedoch nicht deplaziert, sondern eher schmissig. Soll man ihn im Schulaufsatz zulassen? Die Wortform selbst entspricht völlig den schriftsprachlichen Normen, wie kommt dann die (wahrscheinliche) Beurteilung als „umgangssprachlich“ zustande? Grund dafür ist, daß es sich wieder um eine *ungewöhnliche Kollokation* mit *stark wertenden Konnotationen* handelt. Während üblicherweise eine *Zitrone* oder ein *Eisbecher* ausgelutscht werden/sind, trifft das bei einem *Reiseziel* nur in übertragener und negativer Bedeutung zu. Daraus läßt sich schließen: Viele Ausdrücke und Formulierungen, die als „umgangssprachlich“ bezeichnet werden, bekommen diese Markierung vor allem wegen ihrer negativ wertenden Konnotationen. Umgekehrt bedeutet das: Die Standardsprache ist mit der Vorstellung einer „neutralen“ Beschreibung verbunden, hinter der als Ideal der sehr formale Stil der Wissenschaftsprosa steht, der aber für viele Textsorten ungeeignet ist. Im Schulaufsatz wäre der Ausdruck daher je nach Thema angebracht oder nicht bzw. zwischen Anführungszeichen zu setzen.

Beleg 9: „Diese Weiber nun wurden auch zu Hausarbeiten vermietet, ...“ Ausschnitte aus der Erzählung »Tronka« von Robert Musil, erschienen bei Rowohlt, 1968, S. 252.

An diesem Text kann man zeigen, daß „Standardsprachlichkeit“ auch eine historische Dimension hat. Der Text, der heute ca. 70 Jahre ist, entspricht oberflächlich betrachtet eindeutig den Normen der Standardsprache. Ungewöhnlich und im Zeitalter der Gleichstellung von Frau und Mann vermutlich unakzeptabel ist die Wortwahl: „Diese *Weiber* ...“ klingt sehr negativ und würde wohl vermieden bzw. markiert werden. Für Österreich ungewöhnlich ist auch das Wort *Base*, das heutzutage jedoch in Nord- und Mitteldeutschland noch durchaus gebräuchlich ist und vor dem 2. Weltkrieg wohl auch in Österreich. Nimmt man den langen, über zehn Zeilen reichenden Satz „Auch das Haus ...“ kann man aus schulischer Sicht vermutlich nur konstatieren: Eine stilistische Katastrophe; ein Bandelwurm von einem Satz, der

einem inneren Monolog oder einer gesprochenen Erzählung ähnelt und literarisch vielleicht „durchgeht“, aber sonst? Ich meine, daß hinter der Vorstellung von „Sprachrichtigkeit“ (Standardsprachlichkeit) immer auch eine enorme Menge aktueller sozialer Normen verborgen ist und die Beurteilung der Adäquatheit von Texten ganz stark von ihrem Kontext abhängig ist. Auch hier muß man sagen: Die Aufzählung von Sprachformen und Wörtern bzw. ihre oberflächliche Zuordnung zu (drei) Sprachschichten ist für die Bestimmung der Standardsprachlichkeit zu wenig.

Beleg 10: „Wäre ich *Abstinenzler*, ...“ Ausschnitt aus dem Beispieltext, den Ammon (1995, 9) Sprachexperten vorgelegt hat, um die Unterschiede zwischen nationalen *Standard*-Varietäten des Deutschen bzw. anderen nahe verwandten Sprachen zu zeigen, wobei der Autor vor allem lexikalische Unterschiede im Auge hatte. Standardsprachlich ist daran aber insgesamt nur die äußere Form, denn textuell handelt es sich um ein Zwischending zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. So fehlt dem Text die für geschriebene Erzähltexte obligatorische und in der Schule stets geübte Einleitung mit der Angabe örtlicher und zeitlicher Umstände. Der Hinweis auf die „Wohnung, die *innerhalb der Stadtmauern* liegt, hängt daher in der „Luft“, da noch gar nicht erwähnt wurde, daß sich die Person außerhalb davon befindet. Abgesehen von der schlechten textuellen Überleitung im nächsten Satz, ist das Wort „*allfällige*“ ein Stilbruch, da dieses dem Bereich der formellen Verwaltungssprache angehört, es müßte „*eventuell*“ stehen. Völlig unglaubwürdig wird der Text dann, wenn beschrieben wird, daß jemand wegen einer derartigen Drohung ohnmächtig wird und anschließend beim Aufwachen auf „*dicken Pölstern*“ liegt usw. Der Text genügt somit nicht dem für Schulaufsätze üblichen Mindeststandard: Ein Erzähltext muß glaubwürdig sein, da sein Inhalt und Ausdruck sonst mit Sicherheit negativ beurteilt wird. Linguistisch betrachtet wird hier gegen eine Reihe von essentiellen kommunikativen Maximen verstoßen, die für die Beurteilung der Adäquatheit von Texten von essentieller Bedeutung sind.² Auch daran erkennt man, daß die Beschränkung des Standardsprachebegriffs auf Lexik und formale Grammatik ein verfälschtes – reduktionistisches – Bild von Standardsprache ergibt, das an der Sprachwirklichkeit und deren Anforderungen vorbeigeht. Abschließend sei noch gesagt: Die Notwendigkeit der Standardsprache ist unbestritten, worum es geht, ist lediglich, *welche* Normen als standardsprachlich angesehen werden.

5. Standardsprache und Schule

Es würde mich nicht überraschen, wenn sich meine Einschätzungen der Textbeispiele von jenen der meisten Leser deutlich unterscheiden. Ich habe jedoch lediglich die Komplexheit der österreichischen Sprachsituation und die damit zusammenhängende Bedingtheit der Standardsprache aufzuzeigen versucht, gleichzeitig aber deut-

lich machen wollen, daß es zwischen *Sprachgebrauch* und *Spracheinstellungen* in Österreich eine Diskrepanz gibt.

Diese weitgehend durch die Schule vermittelten Einstellungen stehen vielfach im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch, der über alle sozialen und regionalen Gruppen hinweg nicht den standardsprachlichen (Ziel-)Normen entspricht. Hinzu kommt, daß auch die Vorstellungen von der Standardsprache selbst unrealistisch sind, weil sie sich zu einseitig an einem bestimmten Texttyp orientieren. Zwischen gesprochenem alltäglichen Sprachgebrauch und der vorgegebenen geschriebenen schulischen Zielnorm besteht in Österreich daher eine tiefe Diskrepanz, die *nicht* thematisiert und *nicht* aufgearbeitet wird. Stabilisiert wird diese Situation aufgrund der fehlenden schulischen Vermittlung und Bewußtmachung der in Österreich gültigen sprachlichen Verhältnisse und jener im deutschen Sprachraum. Die Folgen sind:

- * Unsicherheit über die in Österreich gültigen Normen und damit verbunden Tendenz zur Hyperkorrektur;
- * Tendenz, die „anderen“ Normen für „richtig“ zu halten und die jeweils eigene Sprache als „Dialekt“ oder als typisch für das Bundesland („Wienerisch“, „Steirisch“ usw.) zu beurteilen, obwohl große überregionale Gemeinsamkeiten vorhanden sind;
- * Fehlendes Wissen über die sprachlichen Verhältnisse in Österreich – Ostösterreicher wissen wenig bis nichts über Westösterreich und umgekehrt;
- * Fehlendes oder klischeehaftes Wissen über die eigene Sprache im gesamten: Österreicher können kaum Merkmale ihrer eigenen Sprache nennen, wenn sie danach befragt werden;
- * Tendenz zum Herunterspielen bzw. Vermeiden eigener Sprachmerkmale im Kontakt mit Sprechern anderer Varietäten des Deutschen – Koketterie gegenüber den eigenen Sprachmerkmalen und gelegentlich Anpassung bis zu Unkenntlichkeit;
- * Ambivalenz gegenüber Varianten anderer Varietäten, teilweise Ablehnung derselben bei gleichzeitiger Übernahme der bundesdeutschen durch die Medien vermittelten Varianten (vor allem im großstädtischen Bereich).
- * Die unverstandene Doppelidentität der Österreicher – Österreicher *und* deutschsprachig und daraus resultierende Identitätsambivalenz auch in bezug auf die eigene Sprache, was es schwierig macht, zwischen Eigenem und Anderem zu unterscheiden.

6. Kurzer Exkurs zur Geschichte der Sprachnormentwicklung in Österreich und ihren aktuellen Folgen – Die ungeklärte innere Mehrsprachigkeit

Ein nicht unwesentlicher Grund für die beschriebene Sprachsituation ist, daß es die sprachgeschichtliche Entwicklung des Deutschen mit sich gebracht hat, daß eine

Schriftsprache auf ostmitteldeutscher und norddeutscher Basis von Maria Theresia mit der allgemeinen Schulpflicht in Österreich eingeführt wurde, die die lokalen oberdeutschen Sprachformen *überdacht* hat, ohne selbst viel davon aufzunehmen. Ausschlaggebend dafür war auch, daß die sprachlichen Kodifikationszentren seit Mitte des 18. Jahrhunderts in Mittel- und Norddeutschland lagen und Texte von Schriftstellern diesen Normen angepaßt wurden und werden.³ Wohl wurde 1879 ein »Wörterverzeichnis für die österreichischen Schulen« eingeführt, es erreichte jedoch nie dieselbe Geltung wie der »Duden«. Gründe dafür gab es viele: Die Gründung des deutschen Reiches auf der einen Seite, das Ende der Monarchie auf der anderen sowie der Sprachenstreit und der ausgeprägte Deutschnationalismus der Zeit, der auch die Erste Republik mit ihrer Selbstdefinition als „zweiter deutscher Staat“ prägte. Parallel dazu kam es in bezug auf die Spracheinstellungen allmählich zu einer völligen Orientierung und Ausrichtung an den nördlichen und später „reichs-deutschen“ Normen, für die es schon Mitte des 18. Jahrhunderts Belege gibt. So heißt es bei Maurus Lindemayr (1769), dem Verfasser einer wichtigen Rhetorik: „Im Schreiben sollen wir Sachsen; Im Predigen aber Oesterreicher seyn.“⁴ Damit ist die bis heute gültige Einstellung der Österreicher bezüglich der Handhabung der schriftlichen und mündlichen Normen des Deutschen formuliert: Man spricht anders als man schreibt, richtet sich nach exogenen (fremdregionalen) Normen aus und betrachtet die eigenen Normen als „*bloß auf die mündliche Sprache beschränkt*“ und damit als „*Dialekt*“. Dort werden sie auch praktiziert und jeder andere Gebrauch entschieden abgelehnt. Gleichzeitig ist diese mündliche Sprache auch jene, in der die Identität und die Zugehörigkeit zu Österreich ausgedrückt wird. Der eigene, mündlich praktizierte Sprachgebrauch hängt aber gewissermaßen „in der Luft“ – er wird durch die Standardsprache nicht überdacht und nicht wirklich repräsentiert und reflektiert.⁵ Die Elemente, die aus der Eigensprache trotzdem in die Schriftsprache einsickern, werden als „Dialekt“ oder „Umgangssprache“ angesehen und abgelehnt. Das führt zu Unsicherheit, Abwehr der eigenen Sprache und weitverbreiteten sprachlichen Minderwertigkeitskomplexen – man lebt in mehreren sprachlichen Welten gleichzeitig, in keiner aber wirklich – eine Art sprachlicher Schizophrenie.⁶ Linguistisch gesehen handelt es sich schlicht um eine *ungeklärte Mehrsprachigkeit*, die dadurch zustande kommt, daß die Österreicher in der Schule gelernt haben, daß es nur *ein richtiges Hochdeutsch* gibt und man dieses im Prinzip im »Duden« findet, (denn das Österreichische Wörterbuch wird außerhalb der Schulen kaum verwendet). Parallel dazu wird aber die mündliche Sprache mit den ihr eigenen Normen weiter praktiziert, da sie für die nächstsprachliche Kommunikation notwendig ist. Sie wird aber in der Regel als nicht-standardsprachlich angesehen.

7. Die Triade Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache: Das Dogma des einzig guten und richtigen Deutsch

Ich habe diese Einstellung das „Dogma des einzig guten und richtigen Deutsch“⁴⁷ genannt. Es bewirkt Ambivalenz gegenüber dem eigenen Sprachgebrauch und, daß man die Gemeinsamkeiten im eigenen Land nicht wahrnimmt, weil man glaubt, daß alles, was nicht wie sog. „Hochdeutsch“ klingt, nur Dialekt sein kann und der ist eben einmal nur in einer Gegend gebräuchlich. Mit dem Konzept der „einzig guten und richtigen Sprache“ ist auch eine *Sprachvorstellung* verbunden, die die deutsche Sprache in drei Varietäten Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache unterteilt sieht. Die Schriftsprache (Standardsprache) wird dabei als überregional, *invariant* und überall gleich gedacht, die der (variablen) gesprochenen (Umgangs-)Sprache gegenüberstehe. Tatsache ist jedoch, daß auch die Standardsprache von Unterschieden gekennzeichnet ist und in drei nationale Varietäten zerfällt, auf die kurz unter Punkt 9 eingegangen wird. Entscheidend an diesem Konzept ist dreierlei:

- 1) Alle Sprachnormen werden am Maßstab der Schriftsprache gemessen. Jede Sprachform, die nicht der Schriftsprache (Standardsprache) entspricht, ist aufgrund dieser Einstellungen mit dem Makel der Abweichung behaftet und potentielle Quelle sozialer Blamage und beruflicher Benachteiligung.
- 2) Durch die überwiegende Ausrichtung an Außennormen werden selbst weitverbreitete österreichische Sprachformen als „Dialekt“ oder „Umgangssprache“ angesehen und aufgrund ihrer fehlenden Kodifikation als nicht schriftfähig betrachtet. Da aber die typischsten Formen eines Landes aus der gesprochenen Sprache kommen, wird mit dieser Vorgangsweise die Kodifikation des Österreichischen Deutsch stark *behindert*, wenn nicht sogar *verhindert*.
- 3) Niemand kann genau angeben, was eigentlich unter „Umgangssprache“ zu verstehen ist. Ihre wissenschaftliche Unhaltbarkeit ist nachgewiesen, trotzdem wird diese Markierung in Schulbüchern und Wörterbüchern verwendet und gibt damit auch Anlaß für negative Beurteilungen, wenn solcherart markierte Wörter in Schülertexten vorkommen.

8. Vorschläge für einen zeitgemäßen Umgang mit Sprachnormen im österreichischen Deutschunterricht

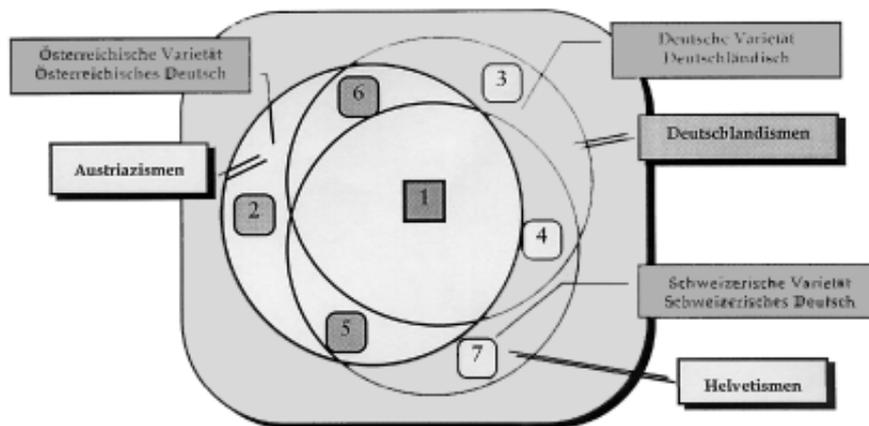
- * Abgehen von der Orientierung an Außennormen und Aufgabe der normativen Sprachnormauffassungen sowie der Triade Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt zugunsten eines funktionalen Markierungsschemas, das sich an kommunikativen Erfordernissen orientiert.
- * Vermitteln von Bewußtheit über das Österreichische Deutsch, seine Stilebenen und die Existenz der nationalen Varietäten des Deutschen;
- * Erhöhen des Wissensstands über die sprachlichen und pragmatischen Merkmale

des Österreichischen Deutsch, bei gleichzeitigem Einbezug der sprachlichen Verhältnisse in den anderen deutschsprachigen Ländern mit dem Ziel, Bewußtheit und Wissen auch über andere Varietäten zu erhöhen.

- * Förderung des Status des Österreichischen Deutsch und eines positiven Selbstverständnisses über die eigene Sprache, sodaß diese, wie jede andere Variante, als etwas Selbstverständliches und „Normales“ erscheint;
- * Das didaktische Ziel des österreichischen Deutschunterrichts sollte die Förderung der *inersprachlichen Mehrsprachigkeit* (vgl. dazu Muhr 1993c) sein, damit die Heranwachsenden die eigene Varietät kompetent beherrschen und einzuschätzen wissen, durch die Schule aber auch in die Lage versetzt werden, die wichtigsten Unterschiede zu den anderen Varietäten des Deutschen kennenzulernen, um damit kompetent umgehen zu können.

9. Einige Hinweise zu den Varietäten des Deutschen und zu relevanter Literatur

Das Deutsche ist eine *plurizentrische Sprache*, die sich über mehrere Länder erstreckt und dort eine offizielle Funktion als Staatssprache erfüllt. Das Deutsche verfügt daher auch über *drei* Standardvarietäten (und nicht über eine). Nur ein bestimmter Prozentsatz (ca. 10%) der Standardsprache sind variabel, der überwiegende Teil jedoch in allen drei Ländern gleich. Das folgende Schema will nur andeutungsweise das Konzept verdeutlichen. Im weiteren möchte ich auf die nachfolgend angegebene Literatur verweisen.



Zur Graphik: Die nationalen Varietäten sind die *Differenzmengen* zu den jeweils anderen Varietäten, die sich auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen feststellen lassen. Die drei Kreise sollen symbolisch die drei Vollvarietäten des Deutschen dar-

stellen, die sich mit jeweils einer anderen Varietät überschneiden. Die Teilmengen sind:

1. Ebene: Die gemeinsamen, national unmarkierten Sprachformen (Menge 1)

Im Zentrum der drei Schnittmengen befinden sich die regional unmarkierten Varianten, die allen drei Varietäten gemeinsam sind. Die regional unmarkierte *Schnittmenge* der drei Varietäten ist als der neutrale, unspezifizierte Formen- und Systembestand im engen Sinn aufzufassen und bezogen auf die Variante der öffentlich, überregional gebräuchlichen Sprache, die sog. deutsche Gemeinsprache.

2. Ebene: Die uninationalen Varianten (Menge 2–4)

- * *Austriazismen* (2), d.s. österreichspezifische Formen, die in den beiden anderen Vollvarianten nicht vorkommen oder nicht dieselbe Bedeutung oder Verwendung haben.
- * *Deutschlandismen* (3): deutschlandspezifische Formen, die ...
- * *Helvetismen* (4): schweizspezifische Formen, die ...

3. Ebene: Die binationalen Varianten

- * Varianten, die Österreich und Schweiz gegenüber Deutschland spezifisch und gemeinsam sind (5).
- * Varianten, die der Schweiz und Deutschland gegenüber Österreich spezifisch und gemeinsam sind (6).
- * Varianten, die Deutschland und Österreich gegenüber der Schweiz spezifisch und gemeinsam sind (7).

Darüber hinaus ist dem Faktum Rechnung zu tragen, daß es innerhalb der einzelnen nationalen Zentren großregionale Teilzentren geben kann, die eine zweite Ebene der Plurizentrität bilden. Diese Formen können über die Kriterien *nationale/regionale Hauptform – nationale/regionale Nebenform* (sofern die Ausdrücke/Formen einer Region im Status anders positioniert sind) eingeordnet werden. Beispiele dafür sind z. B. bayrische Formen in Deutschland oder westösterreichische Formen in Österreich. Leider kann aus Platzgründen nicht näher darauf eingegangen werden, sodaß einige Literaturhinweise zum Komplex der nationalen Varietäten des Deutschen und der Sprachnormen angeführt seien.

Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu Glauning, Manfred: Untersuchungen zum Wortschatz des Österreichischen Deutsch. Diplomarbeit an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, 1997.
- 2) Vgl. dazu die bekannten Kommunikationsmaximen von Grice, besonders die Maxime der Qualität: Versuche deinen Beitrag so zu machen, daß er wahr ist und sage nichts, von dem du glaubst, es sei falsch.
- 3) So wurden beispielsweise die Texte Konrad Ferdinand Meyers, die in Leipzig erschienen, von Auflage zu Auflage von Helvetismen gereinigt. Dieser Prozeß dauert bis heute: Vgl. dazu Innerhofer (1993) und die Ergebnisse der AutorInnenbefragung in Muhr (1997a): Die österreichische Literatursprache – Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? Ergebnisse einer AutorInnenbefragung. In: Muhr/Schrodt (1997), S. 88–116.
- 4) Maurus Lindemayr: Vorrede zur Predigt-Rhetorik. 1769. Lindemayr war Benediktinermonch im Stift Lambach, Oberösterreich und Verfasser einer wichtigen Rhetorik.
- 5) Dazu de Cillia (1997, 121), der Interviews zu den Einstellungen der Österreicher zum Österreichischen Deutsch gemacht hat: „... die meisten DiskussionsteilnehmerInnen [verstehen] unter dieser Sprache, die für sie so wichtig ist, eher dialektale bzw. umgangssprachliche Sprachformen, und daß das Bewußtsein von einem eigenen österreichischen Standard, einer nationalen Varietät, nur sehr gering ausgeprägt ist. Zitiert nach: de Cillia, Rudolf (1997): „I glaub, daß es schon richtig ist, daß der österreichische Dialekt do muaß i sogn, erholt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: Muhr/Schrodt (1997), S. 116–127.
- 6) Die sprachliche Schizophrenie Österreichs (ungeklärte Mehrsprachigkeit) habe ich bereits in Muhr (1982) konstatiert. Zum selben Schluß kommt auch de Cillia (1997, 126): „Die Einstellung der deutschsprachigen ÖsterreicherInnen zu ihrer Sprache trägt also *schizoide Züge*: Einerseits wird die Wichtigkeit der Sprache für das ÖsterreicherInnentum betont. ... Andererseits gibt es kaum ein Bewußtsein von einer eigenen österreichischen hochsprachlichen Varietät der plurinationalen Sprache Deutsch.“
- 7) Vgl. dazu ausführlich meine Arbeit zur Sprachsituation in Österreich, Muhr (1995a), bes. S. 95ff.: Grammatische und pragmatische Merkmale des Österreichischen Deutsch. In: Muhr/Schrodt/Wiesinger (Hrsg. [1995]), S. 208–235.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin-New York: de Gruyter 1995. 600 S. (Umfassend, wenn auch in manchen Punkten umstritten.)
- Ebner, Jakob: Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. Mannheim-Wien-Zürich 1980 (Duden-Taschenbücher 8). (Neben dem ÖWB nach wie vor das einzige Wörterbuch zur österreichischen Lexik.)
- Ebner, Jakob: Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch. In: Wiesinger, Peter (1988), Das österreichische Deutsch. Wien-Köln-Graz 1988 (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 12) S. 99–187. (Sehr umfangreicher Artikel zur Lexik und Phraseologie des Österreichischen.)
- Haller, Max (1996): Identität und Nationalstolz der Österreicher. Wien-Köln-Weimar. (Äußerst informativer Band mit vielen Daten zu den Einstellungen der Österreicher zu ihrem Land und zu ihrer Identität.)

- Muhr, Rudolf (Hrsg.) (1993a): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. (Sammelband, der sich vor allem mit den nachbarsprachlichen Verbindungen des Österreichischen Deutsch beschäftigt.)
- Muhr, Rudolf (Hrsg.) (1993b): Pragmatische Unterschiede in der deutschsprachigen Kommunikation. Österreich – Deutschland. In: Ders. (Hrsg.) (1993): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien, S. 26–38. (Beschreibt wichtige Unterschiede in der Kommunikation und Pragmatik.)
- Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (1995) (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1995. (Umfangreicher Sammelband, der die aktuelle Diskussion und zahlreiche Artikel zu Merkmalen der Lexik, der Aussprache und der Grammatik des Österreichischen Deutsch enthält.)
- Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (1997): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen I. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1997. (Aktuellste Arbeiten zum Österreichischen Deutsch – Sammelband mit vielen empirischen Analysen und Fakten.)
- Pollak, Wolfgang (1992): Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? Wien. (Kritische Reflexion der Einstellungen der Österreicher zu ihrer Sprache.)

Österreichisches Deutsch im Internet:

Homepage Österreichisches Deutsch. (Mit vielen aktuellen Informationen und Texten.)
Adresse: <http://gewi.kfunigraz.ac.at/~muhr/oedt/>

✉ *Rudolf Muhr lehrt am Institut für Germanistik der Universität Graz (Arbeitsschwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache, Didaktik des Deutschen als Erstsprache, Österreichisches Deutsch); Heinrichstraße 22/II/5, A-8010 Graz.*

Peter Sieber

Mundart und Standardsprache in den Schulen der Deutschschweiz

1. Die Schweiz – Land mit vielen Sprachen

In der Schweiz sind vier Sprachen als Landes- und Amtssprachen anerkannt; 91,1 % der Gesamtbevölkerung sprechen eine dieser Sprachen, während 8,9 % eine Nicht-Landessprache verwenden. Die Schweiz ist also nicht nur ein viersprachiges, sondern ein vielsprachiges Land.¹ Laut der letzten Volkszählung aus dem Jahr 1990 geben in der Schweiz 4'374'694 (63,6 %) der Einwohner als Hauptsprache² Deutsch an, 1'321'695 (19,2 %) Französisch, 524'116 (7,6 %) Italienisch, 39'632 (0,6 %) Rätoromanisch und 613'550 (8,9 %) eine andere Sprache, also eine Nicht-Landessprache.

Der Sprachunterricht in der Schweiz versucht dieser Situation der Mehrsprachigkeit u. a. dadurch Rechnung zu tragen, dass eine zweite Landessprache (und nicht etwa Englisch) erste Fremdsprache in der Schule ist und dass relativ früh (spätestens im 5. Schuljahr) mit dem Fremdsprachunterricht begonnen wird.

In den französisch- und italienischsprachigen Landesteilen zeigt sich die Sprachsituation nicht grundlegend verschieden von jener in den entsprechenden Nachbarländern Frankreich und Italien. Die rätoromanische Sprachgruppe in der Schweiz stellt hingegen eine kleine Welt für sich dar.³ Für Deutschsprachige fallen die Eigenheiten der Sprachsituation in der Deutschschweiz stärker ins Gewicht: Die Unterschiede zu den anderen deutschsprachigen Ländern sind sehr gross – und dies schlägt sich auch im Sprachunterricht nieder.

2. Die zwei Sprachformen in der Deutschschweiz: Dialekte und Hochdeutsch

Jeder Besucherin der Deutschschweiz dürfte bald auffallen, dass die deutschschweizerischen Dialekte (oder: Mundarten) häufig und in unterschiedlichsten Situationen verwendet werden: sei es bei Gesprächen – manchmal sogar bei solchen mit Ausländern, sei es im Radio oder im Fernsehen. Daneben ist aber auch die Standardsprache (das 'Hochdeutsche', die 'Hochsprache', die 'Schriftsprache') präsent: in der gedruckten Presse, in den Nachrichten und in vielen anderen Sendungen des öffentlichen Fernsehens und Radios.

In der deutschen Schweiz treffen wir auf eine spezifische Form der Zweisprachigkeit, die so in anderen deutschsprachigen Gebieten nicht existiert. Sie eröffnet der Sprachgemeinschaft gleichzeitig Chancen und Probleme – meist werden in der öffentlichen Diskussion allerdings die Probleme weit stärker betont als die Chancen.

In der Sprachwissenschaft wird die gegenwärtige Situation häufig mit ‘medialer Diglossie’ umschrieben. Gottfried Kolde (1981, 65ff) hat anfangs der 80er-Jahre diesen Terminus eingeführt, und damit das wohl wichtigste Kriterium der Sprachformwahl herausgestellt: das der Medialität. In der Deutschschweiz *schreibt man – prinzipiell – Hochdeutsch, und man spricht – ebenso prinzipiell – die Mundarten*. Allerdings kennt die prinzipielle Verteilung der Sprachformen Einbrüche auf beiden Seiten: Grundsätzlich wird zwar Hochdeutsch geschrieben, es gibt aber auch dialektales Schreiben – zumal im privaten Bereich und in emotionalisierten Rubriken der Presse, ganz abgesehen von Mundartliteratur, die seit alters in der Deutschschweiz eine nicht nur folkloristische Rolle spielt. Und Hochdeutsch ist auch nicht allein Schreib- und Lesesprache, sondern ebenso gesprochene Variante in bestimmten, v. a. öffentlichen und schulischen Sprechsituationen.

„Wir sind zweisprachig innerhalb der eigenen Sprache“ umschreibt ebenso kurz wie treffend der Schriftsteller Hugo Loetscher (Loetscher 1986, 28) die Sprachsituation, und er rechnet in diesem Zusammenhang gleich auch mit der Vorstellung der Einzigartigkeit unserer Sprachsituation ab. Er zeigt an vielen Beispielen, wie häufig es ist, in verschiedenen Sprachen zu reden, zu schreiben und zu drucken, und zieht daraus den Schluss:

Angesichts solcher Situationen habe ich Hemmungen, von der Einzigartigkeit des deutschschweizerischen Schriftstellers zu reden, und vor allem habe ich Hemmungen, auf unsere linguistischen Leiden zu pochen. – Aber es ist ja oft so, dass unsere helvetischen Leiden nur deswegen so schmerzlich sind, weil wir von denen der andern keine Kenntnis haben oder keine Kenntnis nehmen. Und die Einzigartigkeit ist ja nicht nur ein Traktandum unserer Sprachsituation, sondern hat mit einem Selbstverständnis zu tun, dem es schwer fällt, anzunehmen, dass wir ein Volk neben und unter andern sind. Was sich zuweilen als Einzigartigkeit ausgibt, ist die schweizerische Variante einer recht gängigen Situation. (Loetscher 1986, 27f.)

In der ‘schweizerischen Variante einer recht gängigen Situation’ sind also die Mundarten die selbstverständlichen Umgangssprachen unter Deutschschweizern: Jede und jeder Deutschschweizer spricht mit andern Deutschschweizern im Dialekt – unabhängig davon, ob es sich um ein fachliches oder persönliches Gespräch handelt. Also auch zwei Physikprofessoren an der Universität unterhalten sich – sind sie beide Deutschschweizer – über ein physikalisches Problem in ihrer Umgangssprache: im Dialekt.

Dialekte als Umgangssprachen

Dass die Dialekte gleichzeitig Umgangssprachen sind, ist eine Besonderheit der Sprachsituation der Deutschschweiz, die kaum vergleichbar ist mit der Situation in Österreich oder jener in der Bundesrepublik. Ausserhalb der Deutschschweiz hat sich zwischen Dialekt und Standardsprache eine eigene Umgangssprache etabliert, die im Norden näher bei der Standardsprache, im Süden näher beim Dialekt anzusiedeln ist. Diese Umgangssprache ist Sprachform des täglichen Lebens, der ungezwungenen Verständigung in Familie, Freundeskreis, Beruf und teilweise auch in der (nicht offiziellen) Öffentlichkeit. Eine vergleichbare Umgangssprache fehlt in der Deutschschweiz, ihre Funktion wird vollumfänglich von den Dialekten übernommen.

Damit wird auch erklärbar, was in der Deutschschweiz in den vergangenen Jahrzehnten oft pauschal als sog. 'Dialektwelle' verunglimpft und als spezifisch deutschschweizerische Variante des Sprachzerfalls beklagt worden ist: die Zunahme des Dialektgebrauchs in verschiedenen Bereichen (z. B. in Schule, Medien, Kirche, Politik und Verwaltung), die früher der Standardsprache verpflichtet waren.

Im übrigen deutschen Sprachgebiet ist eine Aufwertung der Dialekte in der Öffentlichkeit nicht in gleichem Masse zu beobachten, wohl aber eine deutliche Entwicklung zu informelleren Formen des Umgangs miteinander, was sich in einer Zunahme des Gebrauchs der Umgangssprache niederschlägt. Und genau dasselbe ist auch in der Deutschschweiz geschehen, nur mit dem Unterschied, dass anstelle der nicht existierenden Umgangssprache eben eine Aufwertung der Dialekte, des Dialektgebrauchs hat stattfinden können. Das Mehr an öffentlich zugänglicher sprachlicher Kommunikation ist also weitgehend ein Mehr an Dialekt.

Dass die Dialekte diese Ausweitung des Gebrauchs überhaupt aufnehmen konnten, ist keineswegs selbstverständlich. Die meisten deutschen Dialekte wären dazu wohl kaum imstande gewesen. Zu stark haben sie sich in diesem Jahrhundert und verstärkt nach dem 2. Weltkrieg – im Zusammenhang mit den starken Migrationsbewegungen – zurückentwickelt und einer für alle Sprecher verständlichen Umgangssprache Platz gemacht. Die Deutschschweiz hat diese sozialen und politischen Veränderungen nach dem Krieg nicht in gleicher Weise mitgemacht, die sprachlichen Verhältnisse blieben dadurch stabiler als in den andern deutschsprachigen Gebieten, und die Mundarten konnten damals erst noch von einer Welle der Sympathie zehren, die ihnen während des Faschismus im Zeichen der 'Geistigen Landesverteidigung' entgegengebracht worden war. Eine hohe Wertschätzung der Dialekte ist im übrigen in der Deutschschweiz seit alters verankert.⁴

In den beschriebenen Bedingungen dürfte denn auch das Spezifische der Sprachsituation liegen: Nicht die allgemeinen Tendenzen der Sprachentwicklung sind in der Deutschschweiz so anders verlaufen als im übrigen deutschen Sprachgebiet, aber diese Tendenzen sind auf spezifische Bedingungen gestossen, insbesondere auf

eine mehr oder weniger intakte dialektbestimmte Sprachkultur im Bereich der Mündlichkeit. Vielleicht hat die Deutschschweiz auch lediglich eine Entwicklung vorweggenommen – oder sie zumindest deutlicher ausgebildet –, die in den anderen Sprachregionen ebenfalls zu beobachten ist: eine Aufwertung der ‘Nahsprache’. In der entfremdeten und verwalteten modernen Welt soll wenigstens eine vertraute Sprache etwas von Überschaubarkeit und Erlebbarkeit garantieren – oder dies zumindest suggerieren.

‘Schwyzerdütsch’ gibt es nicht!

In der Deutschschweiz werden je nach Region unterschiedliche Dialekte gesprochen. Das sog. ‘Schweizerdeutsch’ oder ‘Schwyzerdütsch’ ist lediglich ein *Sammelname für die verschiedenen regionalen und lokalen Dialekte der Deutschschweiz*. Jeder Deutschschweizer kann jedoch in seinem Dialekt von andern Deutschschweizern verstanden werden: die Verstehenskompetenz reicht dazu aus. Zusätzlich passen sich Sprecher wenig verbreiteter Dialekte in fremder Dialektumgebung oft in ihrer Sprechweise soweit an, dass sie gut verstanden werden. Dies führt zwar zu einem zunehmenden Ausgleich und zu Vermischungen der Dialekte; trotzdem erweisen sich die verschiedenen Dialekte als weit zählebiger als oft angenommen: Der von manchen befürchtete ‘Dialekteintopf’ hat sich trotz der hohen Migration in der Deutschschweiz nicht eingestellt. Die Ausgleichstendenzen wirken aber dahingehend, dass stärker vermischte grossräumige Regionaldialekte entstehen (z. B. Zürich-, Luzerner-, Berner-, Basler-, Ostschweizerdeutsch). Diese bleiben jedoch unter sich deutlich verschieden. Die Grossregion Zürich dominiert allerdings mit dem Zürichdeutschen – nicht allein aufgrund der Bevölkerungszahlen (beinahe jeder sechste Schweizer Einwohner lebt im Kanton Zürich), sondern ebenso dadurch, dass die öffentlichen Medien in dieser Region stark vertreten sind. Hier versuchen allerdings das Fernsehen und das öffentlich-rechtliche Radio (Radio DRS) bewusst gegenzusteuern, um die Dialektvielfalt der Deutschschweiz im gesamten Programm zur Geltung zu bringen.

Schweizerhochdeutsch – eine nationale Varietät?

In der Deutschschweiz wird Hochdeutsch in spezifischer Weise verwendet – sowohl in mündlicher wie in schriftlicher Form. *Schweizerhochdeutsch* fällt nicht nur Bundesdeutschen, wenn sie in der Schweiz Hochdeutsch lesen oder hören, auf. Es ist auch in der Sprachwissenschaft schon seit langer Zeit verhandelt – eine ausführliche Darstellung ist mit der Arbeit von Ammon (1995) greifbar.

Meyer (1989)⁵ definiert ‘Schweizerhochdeutsch’ als

eine Variante der deutschen Standardsprache mit lautlichen, orthographischen, grammatikalischen und Wortschatz-Eigenheiten, die entweder nur in der Schweiz (in der ganzen

oder in grossen Teilen) oder darüber hinaus in Teilen des übrigen Sprachgebietes (vor allem in Süddeutschland und Österreich) gelten, aber nicht der (binnendeutschen) Einheitsnorm entsprechen. (Meyer 1989, 14)

Auffälliges Merkmal des Schweizerhochdeutsch ist das Vorhandensein von spezifischem Wortgut in der Standardsprache, wie sie in der Deutschschweiz verwendet wird. Diese 'Helvetismen' – als „schweizerische Spracheigentümlichkeiten“ erklärt sie Dudens Deutsches Wörterbuch (1995, 1522) – sind zwar im Gegensatz zu Österreichs Austriazismen nicht gesamthaft offiziell kodifiziert, aber schon seit der 10. Auflage des Rechtschreibdudens – 1929 – werden schweizerische Wörter anerkannt und mit 'schweiz.[erisch]' ausgezeichnet. Mit dem Duden-Taschenbuch von Kurt Meyer (1989) steht erstmals ein 'Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten', wie es im Untertitel heisst, zur Verfügung.

Der Umgang mit 'Helvetismen' lässt auf unterschiedliche Haltungen schliessen. Einerseits sind viele Helvetismen den Deutschschweizern kaum bewusst, sie werden erst bei intensiveren Kontakten mit Bundesdeutschen offenbar, wenn manches in der alltäglichen Kommunikation anders läuft als gewohnt. Andererseits reagieren gerade Lehrkräfte durchaus nicht nur unterstützend auf den Gebrauch nationaler Varianten, wie jüngst einmal mehr eine Untersuchung des Korrekturverhaltens anhand eines mit nationalen Varianten konstruierten Textes gezeigt hat, die Ammon (1995, 437ff.) parallel in verschiedenen deutschsprachigen Gebieten durchführte. Gerade bei der Wahl von Wörtern wird bei vielen Deutschschweizern eine Vermeidungsstrategie sichtbar, die den Texten manchmal genau jenes Kolorit raubt, das sie lebendig machen würde.

Dass auch Schweizer Schriftsteller 'alles zu hochdeutsch geschrieben', wurde ihnen z. B. von Günther Grass vorgehalten –

womit er ja wohl meint, die Schweizer würden die Schriftsprache zu unterwürfig auf deren grammatikalische Vorschriften hin befragen und einsetzen, sie würden sich als Schreibende zeitlebens wie guterzogene Schüler verhalten. Dass der Schweizer übertreibe, ja überkompensiere, wenn er hochdeutsch schreibe, ist offenbar noch immer eine *fable convenue*. Er befinde sich [...] gleichsam 'im Dreieck Goethe – Thomas Mann – NZZ'. (B. von Matt 1986, 61).

Das „Verhältnis der Deutschschweizer Autoren zur Schriftsprache“ ist denn auch von Schriftstellern wie Literaturwissenschaft breit erörtert worden. Michael Böhler kommt in seinem informativen Überblick zum Fazit,

es sei eines der wesentlichsten Merkmale der Literatur in der [Deutsch-]Schweiz, dass sie *aus* der Differenz zwischen dem Eigenen, der Mundart, und dem Fremden, der Hochsprache, lebe und dass sie diese Differenz *in* der Literatur austrage. (Böhler 1991, 316)

Eine mögliche Unsicherheit im Umgang mit dem Wortschatz mag – neben der zumindest schulisch verbreiteten Unkenntnis der Eigenheiten von schweizerischem

Hochdeutsch – unterstützt werden durch den nicht sanktionierten Status, den die einschlägigen Wörterbücher des Schweizerhochdeutsch (v. a. Meyer 1989, aber auch Schulwörterbücher) haben.

Wie steht es mit der *Schreibung*? Lassen sich hier Bemühungen feststellen, die auf eine nationale Kodifizierung schliessen lassen? Schweizer gehörten zu den ersten Anhängern Konrad Dudens. Bereits 1892 wurden seine Rechtschreibregeln, die er in seinem *‘vollständigen orthographischen Wörterbuch der deutschen Sprache’* 1880 zusammengestellt hatte, in der Bundeskanzlei eingeführt – lange vor Bayern und Preussen.

In der Schweiz gelten denn auch die Rechtschreibnormen des Duden und diese Rechtsgrundlage ist mit der Neuregelung der Rechtschreibung durch einen Beschluss der EDK (= Erziehungsdirektorenkonferenz, entspricht der deutschen KMK) erneuert worden. Eine nennenswerte Abweichung – abgesehen von Spezifika der Fremdwortschreibung – gilt allerdings in der Schweiz: anstelle von scharfem S (‘ß’) wird Doppel-s (‘ss’) geschrieben.⁶

Die Übernahme der Duden-Regelungen in der Deutschschweiz macht deutlich, dass die Schreibung – abgesehen von marginalen Ausnahmen – keine nationalen Varianten kennt.

Am ehesten dürften – nebst dem Wortschatz – *Ausspracheeigenheiten* des Schweizerhochdeutschen auffallen: Hochdeutsch war in der Deutschschweiz lange Zeit vorwiegend in seiner geschriebenen Form präsent, es war als gesprochene Sprache auf offizielle Kontexte (der Schule, der Öffentlichkeit, der Kirche) beschränkt. Dies hat sich mit den audiovisuellen Medien grundsätzlich verändert. Unbestreitbar bleibt aber auch heute ein regionaler Charakter der Aussprache.

Dieses Schweizerhochdeutsch hat in der 19. Auflage des Siebs von 1969 seinen berechtigten Platz bekommen, was für die innerschweizerische Diskussion um die Aussprache des Deutschen von Belang war: Durch die Differenzierung von ‘reiner’ und ‘gemäßigter’ Hochlautung sind – wie es im Siebs in der Einleitung heisst – österreichische und schweizerische *Sonderheiten* in der Hochlautung akzeptiert worden.

Aber bereits 1957 hat Bruno Bösch mit seiner Wegleitung »Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz« erstmals eine systematische Sammlung dessen vorgelegt, was – wie er einleitend formuliert – „dem Schweizer als ‘gutes Hochdeutsch’ gelten darf.“ In dieser Wegleitung nennt Bösch als Gründe, die für eine eigenständige schweizerische Aussprache sprechen u. a. folgendes:

Unser alemannisch gefärbtes Hochdeutsch ist [...] ein Deutsch in *deutschsprechendem Munde* und legt den legitimen Anspruch einer Landschaft fest, die Gemeinsprache in einer ihr angepassten Form zu lauten, einer Form, die dem Sprechenden erlaubt, die Hochsprache nicht als eine fremde Sprache, sondern als die *seine* zu erkennen und sich in ihr wohl zu fühlen. Von ihm darf nicht verlangt werden, dass er seinen ganzen Sprechapparat vom Gewohnten auf das Ungewohnte so vollständig umstelle, wie eine Fremd-

sprache dies verlangt. Sind die Anforderungen einer deutschen Hochsprache, wegen der Vielfalt festverwurzelter Dialekte, in dieser Hinsicht grösser, so kann sie eben nicht denselben Anspruch auf festgeregelte Einheitlichkeit machen wie das Französische oder das Englische. Wir haben keine Akademie wie Paris und keine für das Sprechen so massgebliche Stelle wie das britische Radio. (Boesch 1957, 14)

Wie beim Lexikon sind also viele Varianten in der Aussprache des Deutschen in der Schweiz gängige und von den einschlägigen Wörterbüchern sanktionierte Formen. Dass sie aber im hiesigen Sprachbewusstsein oftmals als minderwertig erscheinen, hat mit Vorstellungen von 'reinem Deutsch' zu tun, die auch hierzulande auf eine lange sprachideologische Tradition zurückzuführen sind. Und sie beruhen auf einer weitverbreiteten Fehleinschätzung:

Viele Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer haben fälschlicherweise den Eindruck, nur bei ihnen deute die Aussprache auf ihre Herkunft hin. Sie lassen sich von einer sterilen Vorstellung eines 'reinen' Deutsch leiten und verkennen die Vielfältigkeit der lebendigen Sprache. Nicht einmal Berufssprecherinnen und -sprecher sowie Schauspielerinnen und Schauspieler sprechen deutsch ganz ohne regionale Anklänge. (Burri u.a. 1995, 6)

Merkmale der deutschschweizerischen Sprachsituation

Wie lässt sich – nach den Charakterisierungen der beiden Sprachformen Dialekt und Schweizerhochdeutsch – die gesamte Sprachsituation der Deutschschweiz beschreiben? In aller Kürze dies:

1. Hochdeutsch ist in der Deutschschweiz die selbstverständliche, allseits akzeptierte Schreib- und Lesesprache. Sie hat wie jede regionale Form der Standardsprache ihre regionalen (eben: helvetischen) Eigenheiten.
2. Anders zeigt sich die Situation bei der gesprochenen Standardsprache: Gesprochenes Hochdeutsch wird heute von allen Deutschschweizern problemlos verstanden. Die Massenmedien (auch die bundesdeutschen und österreichischen) haben viel dazu beigetragen, dass die Fähigkeit, Hochdeutsch zu verstehen, noch nie so hoch war wie heute.

Eigenes Sprechen der Standardsprache beschränkt sich hingegen auf einzelne Situationen und ist oft berufsspezifisch verteilt; entsprechend unterschiedlich ausgebildet ist denn auch die Fähigkeit, Standardsprache zu sprechen. Immerhin garantiert der geläufige Umgang mit der Standardsprache als Lese- und Schreibsprache weitgehend, dass alle Deutschschweizer, kommen sie in Situationen, in denen sie Standardsprache sprechen müssen, dies auch können. – Damit ist allerdings noch nichts darüber gesagt, ob sie dies auch gern tun...

3. Da die Verteilung der beiden Sprachformen Mundart und Hochdeutsch nicht 'naturegegeben' ist, ergibt sich ein wechselvolles Verhältnis, das schon in der

Vergangenheit nie stabil war. Gegenwärtig ist ein zunehmend institutionenspezifischer Gebrauch festzustellen. In verschiedenen Institutionen (nebst der Schule z. B. in den öffentlichen Massenmedien, in den Kirchen, aber auch in Parlamenten und Verwaltungen) ist in den vergangenen Jahren der Umgang mit Mundart und Hochdeutsch zum Thema gemacht worden. Zielrichtung war dabei meist eine Unterstützung – eine Werbung auch – für das gesprochene Hochdeutsch als eine der beiden Formen unserer Muttersprache.

4. Während vor allem in den 70er Jahren und noch in den frühen 80ern eine deutliche Zunahme des Dialektgebrauchs festzustellen war – was zu oft polemischen und kulturpessimistischen Diskussionen Anlass gab –, hat sich in den letzten Jahren die Situation merklich entspannt. Die Notwendigkeit, Hochdeutsch auch in gesprochener Form zu lernen und zu benutzen, ist wieder weitgehend unbestritten. Und die Diskussionen um das Europa der 90er Jahre tun ein ihriges dazu, dass diese Notwendigkeit etwas leichter einsichtig zu machen ist.
5. Die schweizerdeutschen Dialekte haben sich in ihren Formen als moderne deutschschweizerische Umgangssprachen ihren Platz behaupten können. Als Sprachformen sind sie in ihrem Bestand also keinesfalls bedroht. Dass sie als Umgangssprachen einer hochentwickelten Dienstleistungsgesellschaft anders geworden sind als jene in der Dialektologie beschriebenen „alten = reinen = guten“ Dialekte, ist dabei ebenso notwendig wie unausweichlich.

Wir Deutschschweizer wissen mit dieser Sprachsituation ganz gut zu leben, auch wenn sie von aussen betrachtet etwas Chaotisches und Unzeitgemässes an sich zu haben scheint. Ich teile denn auch die Freude über diese Situation, wie sie Walter Haas formuliert:

Die Sprachsituation dieses Landesteils lässt sich nur dadurch erklären, dass sie den Bedürfnissen der Bewohner in perfekter Weise entspricht. Dennoch bin ich immer wieder erneut verwundert und entzückt darüber, dass sie sich dieses Stücklein funktionierender Anarchie noch nicht haben nehmen lassen. (Haas 1986, 51)

3. Dialekt und Hochdeutsch in der Schule

Wenn nun im folgenden die Situation in der Schule⁷ beschrieben wird, so hat sich der Leser vor Augen zu halten:

- Schule in der Deutschschweiz ist Schule in einer Sprachsituation, in der prinzipiell – unter Deutschschweizern – Dialekt gesprochen, Hochdeutsch gelesen und geschrieben wird; die Dialekte sind die natürlichen Umgangssprachen – auch in der Schule.
- Schule in der Deutschschweiz ist Schule in einem mehrsprachigen Land. Dies erfordert für den Sprachunterricht unterschiedliche ‘Solidaritäten’. Es gibt die ‘Solidarität der Nähe’, die auf Dialektgebrauch zielt („So reden lernen, wie ei-

nem der Schnabel gewachsen ist.“); es gibt die Forderung einer ‘Solidarität innerhalb des Staates’ (der ‘Eidgenossenschaft’), die dazu verpflichtet, den anderssprachigen Bürgern eine Sprachform anzubieten, die diese auch gelernt haben können – das zielt auf gesprochenes Hochdeutsch. In gleiche Richtung verweist auch das Interesse an einer grösserräumigen Verständigung, an Teilhabe und Teilnahme an der deutschsprachigen Kultur.

- Unter diesen Umständen ergibt sich ein Nebeneinander von Lernzielen, das nicht konfliktlos ist: Auf der einen Seite muss es Ziel der Schule sein, Kommunikationsfähigkeit in mündlichen Alltagssituationen zu fördern – daraus resultiert die Notwendigkeit des Dialektgebrauchs in der Schule. Für das Erlernen von Lesen und Schreiben ergibt sich eine hohe Favorisierung der Standardsprache. Und ebenso ergibt sich (zumal aus innenpolitischen Gründen zur Sicherung der Verständigungsfähigkeit in einem mehrsprachigen Land) das Ziel, Gesprächsfähigkeit auch im Hochdeutschen zu schulen.
- Konkret werden in den Deutschweizer Schulen in den ersten Schuljahren die Dialekte als Unterrichtssprache verwendet – mit zunehmendem Einbezug des Hochdeutschen, denn die Verstehenskompetenz ist heute bereits bei Grundschulern hoch. Ab dem 3./4. Schuljahr ist die Standardsprache Regelsprache im Unterricht. Allerdings fehlt in keinem Lehrplan der Volksschule der Hinweis, dass auch „der Dialekt zu pflegen sei“. Lehrpläne, Weisungen und Schulaufsicht wirken in den letzten Jahren, die durch eine Aufwertung der Dialekte geprägt waren, kompensierend in Richtung eines vermehrten Standardgebrauchs.

Trotz aller Vielfalt: generelle Tendenzen

Wie hat man sich nun die Verteilung der beiden Sprachformen im Unterricht vorzustellen? Die Verfolgung der beschriebenen unterschiedlichen Ziele führt zu einem sehr bunten und variantenreichen Bild. Es lassen sich jedoch gewisse generelle Tendenzen feststellen. Wir haben sie so zusammengefasst:⁸

1. Grundsätzlich ist der Dialekt die *Sprache der Freizeit*, die Standardsprache die *Sprache der Arbeitszeit* in der Schule. D. h. die Mundart bestimmt die Kommunikation in den Pausen, vor und am Beginn sowie am und nach dem Ende des Unterrichts und in informellen Situationen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts. Das gilt für alle – für Schüler wie für Lehrer. Dialekt ist eben die sich zwanglos einstellende Umgangssprache, während das Hochdeutsche für die eigentlichen Lektionen reserviert ist.

Diese Verteilung ist im Bewusstsein aller Beteiligten so fest, dass sie zur Situationsdefinition genutzt werden kann: Der Lehrer betritt die Klasse, richtet ein paar informelle Worte an die Schüler – in Dialekt – und wechselt dann in Standardsprache: Zeichen dafür, dass die Arbeitszeit begonnen hat.

2. Innerhalb der schulischen Arbeit gibt es Fächer, in denen ebenfalls fast nur Dialekt gesprochen wird (und zwar von Schülern und Lehrern), und andere, in denen grundsätzlich Standardsprache gesprochen wird. Zur ersten Gruppe gehören Musik, Zeichnen/Werken und Turnen, mit weniger deutlicher Regelmäßigkeit Lebenskunde, Religion, Handarbeit/Hauswirtschaft, daneben gelegentlich auch freiwillig gewählte Fächer (unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung). Zur zweiten Gruppe gehören die eigentlichen 'Sachfächer'.

Die Aufteilung innerhalb der schulischen Arbeit verläuft also entlang einer Linie, die die 'Kopffächer' von den 'Herz- und Handfächern' trennt. Den 'Kopffächern' ist mit deutlichem Schwergewicht die Standardsprache als Unterrichtssprache zugeteilt, den 'Herz- und Handfächern' die Mundart, und zwar jeweils mit einem charakteristischen Zusatzmerkmal: In der einen Fächergruppe *muss* man Hochdeutsch sprechen, in der andern *darf* man Dialekt sprechen. Diese Verteilung ist unter dem Gesichtspunkt des Spracherwerbs keineswegs unproblematisch, werden dadurch doch unerwünschte negative Einstellungen gegenüber der Standardsprache aufgebaut.

3. Im Unterricht aller Fächer gibt es Phasen und Situationen, in denen – mehr oder weniger akzeptiert – Dialekt gesprochen wird:

- Der Dialekt dient der Herstellung einer informelleren Beziehung (häufig sind Äußerungen, die Beziehungshafes und nicht Sachliches betreffen, im Dialekt).
- Der Dialekt ist Ausdruck einer bereits bestehenden (guten) informellen Beziehung.
- Der Dialekt ist eher die Sprachform der Spontaneität, die Standardsprache eher die Sprachform der Planung; Dialekt liegt auch näher in Situationen der Unsicherheit.
- Der Dialekt ist die selbstverständliche Sprachform der individualisierenden Phasen im Unterricht, also z. B. bei Partner- oder Gruppenarbeit. (Und hier liegt auch eine Erklärung für die 'Dialektwelle', die man in der Schule diagnostiziert: Infolge der Zunahme individualisierender Phasen im Unterricht, wie sie die Didaktik schon lange propagiert, hat auch der Dialektgebrauch in der Schule zugenommen.)

Im Detail ergibt sich ein weit differenzierteres Bild, hängt doch der Gebrauch der beiden Formen auch wesentlich von speziellen Einflussfaktoren ab: von Schulstufe bzw. Schulform, vom Standort der Schule, von der Struktur der Unterrichtssituation, von persönlichen Merkmalen der Lehrpersonen sowie von der sprachlichen Äußerung selbst.⁹

Die lebendige Existenz zweier Sprachformen in der Deutschschweiz hat es mit sich gebracht, dass sich die Schule mit diesem Spannungsverhältnis intensiv auseinandersetzen müssen. Die hohe Wertschätzung der Dialekte hat dazu

geführt, dass nicht nur nach den Schwierigkeiten, sondern auch nach den Chancen dieser Situation gefragt wird.

Dass 'jeder anders spricht'¹⁰, dass wir uns mit 'vielerlei Deutsch'¹¹ auseinandersetzen haben, ist ja nicht nur in der Deutschschweiz so; hier haben wir jedoch die günstige Gelegenheit, diese Tatsache schon von den ersten Schuljahren an gegenwärtig zu haben.

Eine wichtige Aufgabe: Die Arbeit an den Einstellungen

Als offenes System reagiert die Schule auf gesellschaftliche Veränderungen ausserhalb. Der zunehmende Gebrauch der Mundart – als Sprachform der alltäglichen Kommunikation – hat vor den Schultüren nicht halt gemacht. Auch wenn die Schule schon seit ihrem Bestehen als Volksschule – im Kanton Zürich also seit gut 150 Jahren – mit dem Spannungsfeld Mundart/Hochdeutsch zu leben gelernt hat, so ist doch seit den 70er Jahren ein vermehrter Druck auf die Schule feststellbar, auch der Alltagskommunikation in Mundart ihren Platz einzuräumen. Dagegen hat sich die Institution zunächst sehr deutlich gewandt. Mit Richtlinien und Disziplinierungsmassnahmen hat man versucht, dem – wie es hiess 'überbordenden' – Mundartgebrauch einen Riegel vorzuschieben.

Erst allmählich ist ins Bewusstsein gerückt, dass dies keine Lösungen sind, wenn einander widersprechende Ziele – jedes für sich genommen sinnvoll – für die Schule gesetzt sind. Der Auftrag der Sprachbildung – darin sind sich die Lehrpläne einig – umfasst die Förderung beider Kompetenzen: die mundartliche ebenso wie die standardsprachliche.

Bis in die Lehrpläne hinein hat sich dann in einer nächsten Phase eine Verteilung der beiden Sprachformen zu etablieren begonnen, die oben mit einer Teilung in Arbeitszeit/Freizeit in der Schule und mit einer Trennung der Fächer in Kopffächer und Herz-/Handfächer beschrieben worden ist.

Die Thematisierung von Fragen zum Spracherwerb und zum Aufbau von Einstellungen hat in jüngerer Zeit dazu geführt, dass nicht mehr nach so einseitigen Lösungen gesucht wird.¹² Dies ist in der jüngsten Generation von Lehrplänen deutlich ablesbar.

Von der Institution her ist also das Problem erkannt worden – und ebenso die Tatsache, dass zum Aufbau von positiven Einstellungen als Voraussetzung für einen fruchtbaren Erwerb die Thematisierung der Situation und die Suche nach Entwicklungsmöglichkeiten mehr Erfolg zeitigt als die verordnete Festlegung durch Reglemente, Richtlinien und Sanktionen. So wird denn auch heute an das Sprachbewusstsein der Lehrkraft appelliert, wenn von ihr gefordert wird, dass sie die Wahl der Sprachform begründen können soll. So heisst es etwa im Lehrplan des Kantons Solothurn:

Es soll eine Wahl zwischen beiden Sprachformen sein – mit der eindeutigen Gewichtung auf die neu zu lernende Form des Hochdeutschen. Lehrerinnen und Lehrer sollen ihre Entscheidungen – auch den Schülern gegenüber – erklären können. Ein ständiges Hin und Her zwischen Mundart und Hochdeutsch ist zu vermeiden. (Kanton Solothurn: Lehrplan für die Volksschule 1992, 6).

Dass Einstellungen wichtige Faktoren im Spracherwerbsprozess sind, ist also über die Spracherwerbsforschung hinaus bekannt geworden. Darauf haben auch die Lehrplanmacherinnen und -macher reagiert. Neuere Fassungen legen im Bereich Mundart/Standardsprache grosses Gewicht auf die Ausbildung von Einstellungen, insbesondere auf jene der Lehrkräfte. So lesen wir im bereits zitierten Lehrplan des Kantons Solothurn:

Die Schule ist fast der einzige Ort, wo Schülerinnen und Schüler Hochdeutsch sprechen lernen können. Deshalb sind viele Gelegenheiten zu schaffen, wo in dieser Sprachform gesprochen werden kann. Hauptziel ist dabei ein angstfreier Umgang mit dem gesprochenen Hochdeutsch. Positive Einstellungen zur hochdeutschen Sprachform und Erfahrungen in vielfältigen Situationen ermöglichen und erleichtern dies. Die positiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler werden wesentlich dadurch geprägt, wie Lehrerinnen und Lehrer selbst zum aktiven Gebrauch des Hochdeutschen stehen. (Kanton Solothurn: Lehrplan für die Volksschule 1992, 6).

Und im Lehrplan des Kantons Zürich unterstreicht die folgende – auf mehreren Seiten abgedruckte – Passage die Relevanz der Einstellungen, wenn es heisst:

Der Erwerb des Hochdeutschen ist ein Entwicklungsprozess, der im Vorschulalter beginnt und sich über die ganze Schulzeit hinzieht. Wichtigste Grundlage ist eine positive Einstellung zu dieser Sprachform, die wesentlich durch die Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer geprägt wird. (Kanton Zürich: Lehrplan für die Volksschule, Bereich Sprache/Deutsch, Ausgabe 1991, z. B. 143ff.).

‘An Einstellungen arbeiten’ ist aber eine Forderung, die lediglich indirekt erfüllt werden kann – mit stufenspezifischen Ausprägungen.¹³ Generell gilt hier: Für Schülerinnen und Schüler sind Sprachlernsituationen zu schaffen, wo positive Erfahrungen, wo selbstverständliche Erfahrungen mit gesprochenem Hochdeutsch gemacht werden können. Dies ist in jüngster Zeit um so notwendiger geworden, als sich in vielen Schulen die Zusammensetzung der Klassen von ‘innerer Mehrsprachigkeit’ zu ‘äusserer Vielsprachigkeit’ hin verändert hat.¹⁴

Für die Lehrkräfte meint ‘Arbeit an den Einstellungen’: die Sprachformwahl bewusst und begründet treffen. Das ist eine hohe Forderung an die sprachlichen, kommunikativen und didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte. Die Lehrerbildung ist damit aufgefordert, solche Kompetenzen aufzubauen. Einfach ist das nicht. Aber die Ausbildung eines reflektierten Sprachbewusstseins ist als wichtiges Ziel des

Sprachunterrichts ja nicht nur in der Deutschschweiz gefordert. Dabei bietet unsere Sprachsituation ideale Voraussetzungen dafür, einen reflektierten Sprachgebrauch kennenzulernen und einzuüben.

Anmerkungen

- 1) Vgl. dazu als Überblick Dürmüller 1996, Bickel/Schläpfer 1994.
- 2) Die entsprechende Frage lautete: „Welches ist die Sprache, in der sie denken und die sie am besten beherrschen?“
- 3) Eine, wenn auch schon ältere, informative Darstellung der Sprachsituation ist zu finden in: Schläpfer (Hrsg.) 1982. Aktuellere Informationen und Daten sind greifbar in: Bickel/Schläpfer (Hrsg.) 1994, Dürmüller 1996.
- 4) Davon zeugt nicht zuletzt die eindruckliche Tradition dialektologischer Forschungen in der Deutschschweiz.
- 5) Meyer, Kurt: *Wie sagt man in der Schweiz?* Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten. Mannheim: Duden-Verlag 1989.
- 6) Die Aufgabe der Kurrentschrift in den Schulen (ab etwa 1920) sowie die Einführung einer schweizerischen Einheitstastatur für die Schreibmaschine (die auch für Französisch tauglich sein sollte) führte zum allmählichen Verschwinden des scharfen S ('ß'). Im Kanton Zürich wurde es für die Schulen durch Beschluss des Erziehungsrates bereits 1935 abgeschafft. Die Zeitungsdruckereien hielten länger daran fest, am längsten – bis 1974 – die 'NZZ'. Auch heute findet es noch Verwendung in den Druckereien für den Buchdruck.
- 7) Ausführlicher ist dazu nachzulesen in: Sieber, Peter/Sitta, Horst: *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau-Frankfurt/M-Salzburg: Sauerländer 1986. Sieber, Peter/Sitta, Horst (Hrsg.) 1994 [1988]: *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer* (= Studienbücher Sprachlandschaft, Band 1). Aarau-Frankfurt/M-Salzburg: Sauerländer.
- 8) Die Formulierung hält sich eng an: Sieber, Peter/Sitta, Horst: *Schweiz 1989*. In: Ammon-U., Mattheier, K.J. Nelde, P.H.(Hrsg.): *Dialekt und Schule in den europäischen Ländern*. Sociolinguistica 3. Tübingen: Niemeyer. (Hier ist auch weiterführende Literatur aufgelistet.)
- 9) Vgl. dazu Näheres bei Sieber/Sitta 1986, Kropf 1986, Werlen 1993
- 10) So lautet der Titel eines ebenso informativen wie vergnüglichen Buches: Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*. Konstanz: Faude 1989
- 11) So der Titel von Klotz/Sieber (Hrsg.) 1993.
- 12) Vgl. dazu Burger/Häcki Buhofer (Hrsg.) 1994.
- 13) In Sieber/Sitta (Hrsg.) (31994: 103ff.) haben wir stufenspezifische 'Thesen zum Umgang mit Mundart und Hochdeutsch' vorgelegt.
- 14) Dass sich die Problematik von Mundart und Hochdeutsch in multikulturellen Klassen verschärft zeigt, kann hier lediglich angedeutet, nicht ausgeführt werden. Vgl. dazu z. B. das Themenheft *Viele Sprachen in der Klasse* der Zeitschrift 'schweizer schule' 2/95: Sträuli Arslan 1995, Portmann 1995, Ohlsen 1995.

Literatur

- Ammon, Ulrich: *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin–New York: de Gruyter 1995
- Balhorn, Heiko/Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*. Konstanz: Faude 1989
- Bickel, Hans/Schläpfer, Robert (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung* (= Reihe Sprachlandschaft, Band 13). Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer 1994

- Boesch, Bruno (Hrsg.): Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz. Eine Wegleitung. Zürich: Schweizer Spiegel Verlag 1957
- Böhler, Michael: Das Verhältnis der Deutschschweizer Autoren zur Schriftsprache. In: Petzold, Klaus (Hrsg.) Geschichte der deutschsprachigen Schweizer Literatur im 20. Jahrhundert. Berlin: Volk und Wissen 1991, S. 309–318
- Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache (= Zürcher Germanistische Studien, Band 38). Bern u. a.: Lang 1994
- Burri, Ruth M./Geiger, Werner/Schilling, Roswita/Slembek, Edith: Deutsch sprechen am Radio. Basel: Schweizer Radio DRS 1995
- Dürmüller, Urs: Mehrsprachigkeit im Wandel. Von der viersprachigen zur vielsprachigen Schweiz. Zürich: Pro Helvetia 1996
- Haas, Walter: Der beredte Deutschschweizer oder die Hollandisierung des Hinterwäldlers. Über die Kritik an der Deutschschweizer Sprachsituation. In: Löffler, Heiner (Hrsg.): Das Deutsch der Schweizer: Zur Sprach- und Literatursituation der Schweiz. Aarau-Frankfurt/M-Salzburg: Sauerländer 1986
- Klotz, Peter/Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule (= Deutsch im Gespräch). Stuttgart: Klett 1993
- Kolde, Gottfried: Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten: Vergleichende Untersuchung über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel und Fribourg. (= ZDL Beih. 37). Wiesbaden 1981
- Loetscher, Hugo: Für eine Literatur deutscher Ausdrucksweise. Nicht ganz unpersönliche Ausführungen. In: Löffler (Hrsg.) 1986, S. 25–39
- Löffler, Heiner (Hrsg.): Das Deutsch der Schweizer: Zur Sprach- und Literatursituation der Schweiz (= Reihe Sprachlandschaft, Band 4). Aarau-Frankfurt/M.-Salzburg: Sauerländer 1986
- von Matt, Beatrice: Schweizer Schriftsteller des 20. Jahrhunderts in der Auseinandersetzung mit ihrer Literatursprache: Die Hochsprache als Kunstsprache. In: Löffler (Hrsg.) 1986, S. 61–75
- Meyer, Kurt: Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten (= Die Duden-Taschenbücher; Bd. 22). Mannheim–Wien–Zürich: Duden-Verlag 1989
- Olsen, Ingrid: Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen. In: schweizer schule 1995, 2/95, S. 19–26
- Portmann, Paul R.: Wo kann Unterricht sprachlernwirksam werden? Beobachtungen im Unterricht. In: schweizer schule 1995, 2/95, S. 13–18
- Schläpfer, Robert (Hrsg.): Die viersprachige Schweiz. Zürich-Köln: Benziger 1982
- Sieber, Peter/Sitta, Horst: Mundart und Standardsprache als Problem der Schule (= Sprachlandschaft 3). Aarau-Frankfurt/M-Salzburg: Sauerländer 1986
- Sieber, Peter/Sitta, Horst (Hrsg.): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer (= Studienbücher Sprachlandschaft 1). Aarau-Frankfurt/M-Salzburg: Sauerländer 1988, 1994
- Sieber, Peter/Sitta, Horst: Schweiz. In: Ammon, U./Cheshire, J. (Hrsg.): Dialekt und Schule in den europäischen Ländern (= Sociolinguistica Bd.3). Tübingen 1989, S. 115–127
- Sträuli Arslan, Barbara: Einsprachiger Unterricht – mehrsprachige Schülerschaft – und die Notwendigkeit einer geistigen Ummöblierung der Schule. In: schweizer schule 1995, 2/95, S. 3–11
- Werlen, Erika: Dialekt als Norm. Hochdeutsch als Abweichung. Zur Situation von Dialekt und Schule in der deutschsprachigen Schweiz. In: Klotz/Sieber (Hrsg.) 1993, S. 94–109

✉ *Peter Sieber arbeitet als Sprachwissenschaftler an der Universität Zürich, Deutsches Seminar; Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich.*

THEMA

Sprachbewußtsein

Michael Bürkle

Die Varietäten des Deutschen im österreichischen Rundfunk

1. Das Klischee vom sprachlichen Verfall

Dialekt im Hörfunk, Dialekt im Fernsehen? Je nachdem, aus welcher Position man argumentiert, fällt der Befund verschieden aus. Sprachpuristen glauben in den Medien heute viel „sprachlichen Zerfall“ orten zu können. Oft hört man den Vorwurf, daß die heutigen Radiosprecher kein gutes Hochdeutsch mehr sprechen, daß sie Dialekt und Umgangssprache in ihren Sendungen verwenden. Der Rundfunk komme der „sprach-erzieherischen Verpflichtung“, die der alte Siebs postuliert hatte (Siebs 1969, 153), nicht mehr nach. Die Chefsprecherin des ORF, Eva Wächter-Kollpacher, gibt offiziell zwar eine „große Verantwortung“ des ORF „in sprachlicher Hinsicht“ zu, lehnt aber eine Rolle des ORF als „Oberlehrer der Nation“ ab (Wächter-Kollpacher 1995, 270).

Wenn man sich dann auf die Suche nach dem Dialekt im Rundfunk macht, wird man allerdings kaum fündig. Kurz zusammengefaßt: Was man findet, ist normalerweise österreichischer Standard. Nur in sehr wenigen Sendungen verwenden Rundfunk-sprecher als „normales“ Register ein „tieferes“. Allerdings findet man viele Fälle kurz-fristigen „Switchens“ – und dies mag manchen als Sprachzerfall erscheinen.¹

2. Ein Exkurs – was ist österreichischer Standard?

Die sprachliche Situation in Österreich ist u. a. dadurch gekennzeichnet, daß es...

a) eine Vielfalt von Varietäten des Deutschen gibt
und daß

b) diese Varietäten in vielen Situationen eingesetzt werden können.

Nun gibt es auch in anderen deutschsprachigen Ländern und Regionen den Antagonismus zwischen oder das Zusammenspiel von Dialekt und Standardsprache. Für Österreich spezifisch ist allerdings, daß zwischen Basisdialekten und der Standardsprache eine Art Kontinuum möglich ist. Die im wesentlichen bairischen Dialekte (des Großteils) Österreichs sind insgesamt von der Standardsprache *nicht sehr* weit entfernt; sie stehen ihr jedenfalls näher als die alemannischen Dialekte der Schweiz oder die niederdeutschen Dialekte.

Dieses Kontinuum zwischen österreichischen Dialekten und dem Standard wird in verschiedener Weise beschrieben. Peter Wiesinger hat es mit vier „Schichten“ versucht (Basisdialekt – Verkehrsdialekt – Umgangssprache – Hochsprache), Andreas Weiss hat sogar sechs Schichten angesetzt.² Alle diese Lösungen sind nicht richtig oder falsch, sondern einer Fragestellung adäquat oder nicht. Jedes dieser Schichtenmodelle ist der Versuch, das existierende Kontinuum durch diskrete Einteilung in den Griff zu bekommen.

Dieses Kontinuum von Registern zwischen dem Dialekt und Standard wird wohl von allen österreichischen SprecherInnen mehr oder minder genutzt. Und die Art, wie die Sprecher das nutzen, ist wiederum spezifisch: Es ist in Österreich in fast jeder Situation möglich, verschiedene sprachliche Register zu ziehen – auch im akademischen Vortrag eines erfahrenen und geschulten Sprechers können dialektale Merkmale bewußt oder intuitiv-unbewußt eingesetzt werden. In einer früheren Untersuchung versuchte Peter Wiesinger, Situation und Dialektverwendung zu korrelieren. Die Tatsache des Registerwechsels (oder „Switchens“) war den linguistisch ungeschulten Gewährspersonen so deutlich, daß die Untersuchung um die Antwortvariante „passe mich an“ erweitert werden mußte (vgl. Wiesinger 1990).

Von vielen Nicht-Österreichern³ wird diese Eigenschaft österreichischer Sprecher als Unfähigkeit gesehen: entweder als Unfähigkeit, das Sprechen in der Hochsprache durchzuhalten oder gar als Unfähigkeit, überhaupt Standard sprechen zu können. „Alle Ösis sprechen Dialekt.“ Man kann dagegenhalten, daß die Fähigkeit, switchen zu können, nun ja wirklich keine Unfähigkeit ist, und tatsächlich genießt ein gut ausgebildeter österreichischer Sprecher, der Standard gelernt hat, ohne das Kontinuum aufzugeben, einen Mehrwert an sprachlichem Inventar. Zugeben muß man freilich, daß es viele Personen in Österreich gibt (die sogenannten „einfachen Menschen“), die zeit ihres Lebens mit Dialekt und dialektgefärbter Umgangssprache ohne weiteres ihr Auskommen finden, die deshalb nie Standardsprache „lernen“ und denen es äußerst schwer fällt, Standardsprache zu sprechen oder durchzuhalten.⁴

Es ist aus diesen Gründen schwierig, „österreichischen Standard“ überhaupt zu definieren. Ein Verfahren über die Pragmatik funktioniert hier nicht – man kann nicht sagen, was ein Professor, gar etwa ein Politiker in öffentlicher Rede spricht, sei Standard.

Trotzdem gibt es österreichischen Standard, und zwar nicht nur als „idealen“, nie erreichten Punkt am Ende der Skala sprachlicher Register. Seine Erforschung

setzt aber eine kritische Analyse tatsächlich gesprochener Sprache voraus, die die Konversationsbedingungen miteinschließt. Nicht umhin kommt man dabei um das Problem einer Wertung. Ich denke, daß in Arbeiten der letzten Jahre der österreichische Standard bereits recht gut beschrieben worden ist.⁵

Wesentliche phonetische Merkmale dieses Standards sind etwa:

- weitestgehend stimmlose Konsonanten
- Opposition von stimmloser Lenis und stimmloser Halbfortis bei Verschlußlauten
- Opposition von geschlossenem Langvokal und geschlossenem bzw. halb geschlossenem Kurzvokal
- „flache“ Diphthonge
- Ausfall des Zentralvokals in vielen konsonantischen Umgebungen
- Assimilationserscheinungen vor allem von *n* nach und vor bilabialen und velaren Geräuschlauten

3. Die sprachlichen Register in den Sendungen des Rundfunks

3.1 Nachrichten

Als wohl „idealste“ Realisierung des österreichischen Standards ist die Sprache der Nachrichtensendungen zu sehen. Allerdings – und typischerweise – handelt es sich bei Nachrichten ja eigentlich nicht um gesprochene, sondern um geschriebene und verlaubliche Sprache. Obwohl in Nachrichtensendungen fallweise (doch relativ selten) sogar Formen zu finden sind, die aus österreichischer Perspektive als hyperkorrekt (also „falsch“) zu qualifizieren wären – z. B. stimmhafte *s*-Laute oder die Aussprache der Nachsilbe *-ig* mit *ich*-Laut –, sind österreichische Nachrichtensprecher praktisch immer ohne weiteres als Österreicher erkennbar. Das ist angesichts der Situation des Nachbarlandes Schweiz nicht völlig selbstverständlich: In der Schweiz, deren sprachliche Situation oft als „mediale Diglossie“ (Mündliches im Dialekt, Schriftliches im Standard) beschrieben wird, klingen Nachrichtensprecher oft derart neutral, daß ihre Zuordnung zur Schweiz nur mehr sehr eingeschränkt möglich ist.⁶ Offenbar „schützt“ das Kontinuum zwischen Dialekt und Standard den Standard vor einem „Abdriften“ Richtung Bühnensprache.

Es ist übrigens tatsächlich der Verlaublichkeitscharakter, der den Nachrichten ein sehr einheitliches Sprachniveau beschert. Verlaublichkeit der Sprecher/die Sprecherin nicht mehr, kann das schnell umgangssprachlich werden. Als etwa in einer 8-Uhr-Nachrichtensendung von Ö1 Ende Juni 1997 die Übergabe an den englischen Sprecher nicht sofort funktioniert, gerät die übergebende Nachrichtensprecherin in eine Streßsituation, die sie meistert mit den Worten *wir ham da a bissl a Problem – Moment – ich glaub jetzt gehts*.

Eine Sonderstellung innerhalb der Nachrichten nimmt der Wetterbericht ein, auch, wenn er von professionellen Sprechern gesprochen wird. Wetterberichte werden im

Schnitt mit deutlicheren österreichisch-regionalen Merkmalen gesprochen als die politischen Nachrichten. Die Diphthonge sind flacher, ohne deshalb zu Monophthongen zu werden – ein Wienerisches „häääß“ [hɛ:s] (für *heiß*) ist also auch im Wetterbericht nicht denkbar; die Opposition zwischen Lenis und Halbfortis bzw. Fortis bei Verschlußlauten kann weniger deutlich realisiert sein.

3.1.1 Die Sprache von Politikern

Es wäre für einen österreichischen Politiker wahrscheinlich kontraproduktiv, „akzentfreies“ Deutsch zu sprechen; man könnte sich damit unbeliebt machen, man könnte als abgehoben, distanziert, kalt erscheinen. Ich nehme an, daß viele Spitzenpolitiker zwar täglich österreichischen Standard sprechen oder das zumindest können, daß sie aber geradezu lernen, diesen Standard immer wieder mit dialektalen oder umgangssprachlichen Elementen zu versetzen. So spricht etwa Unterrichtsministerin Gehrler, als sie am 7. Juni 1997 mittags „im Journal zu Gast“ ist, im wesentlichen österreichischen Standard, weicht aber immer wieder in einzelnen Wörtern davon ab: Sie sagt zum Beispiel einmal *gesogt* (mit offenem o), sie spricht davon, daß die Lehrer *a Woche vor Schulanfang do sind*, sie meint, es brauche *also ka Verordnung und keine Zwangsmaßnahme* (mit typischem Wechsel zwischen dialektalem *ka* und standardsprachlichem *keine*) und sie verwendet fast abwechselnd standardsprachliches *Frage* und umgangssprachliches *Froge* (mit neutralem, langem o-Laut). Typisch sind auch standardsprachliche Fügungen wie *i halte es für wirklich negativ* mit dem Dialektmerkmal *i* für *ich* oder *ich meine, daß ein Lehrer dann ein guter Lehrer is, wenn er...* mit der Dialektkonzession *is* statt *ist*.

Die Frau Unterrichtsminister ist in ihrem sprachlichen Verhalten hier typisch und sie ist dabei erfolgreich. Die umgangssprachlichen Versatzstücke ihrer Rede bleiben für das große Publikum vermutlich unter der Schwelle der bewußten Wahrnehmung; unterbewußt werden ihre Signale durchaus wahrgenommen, und zwar als Signale von „Volksverbundenheit“. Ob Frau Gehrler damit – wenn sie Gleiches als Schülerin machte – einen kritischen Maturavorsitzenden nicht zum Protest in Form korrigierender Zwischenbemerkungen bringen würde, wage ich zu bezweifeln. Ich weiß aus Erfahrung, daß bei mündlichen Reifeprüfungen schon geringere Dialekt-signale zum Eingriff des Vorsitzenden geführt haben – obwohl zugestanden werden muß, daß es sehr von der Person des Vorsitzenden und auch seiner Tagesverfassung abhängt, ob interveniert wird oder nicht. Vielleicht hätte Frau Gehrler Glück.

3.2 Moderation

In der Moderation ist der Sprecher kaum an eine schriftliche Vorlage gebunden. Dem entspricht eine Realisierung, die fallweise durchaus umgangssprachliche Elemente einbaut, besonders dann, wenn etwa auf nicht-professionelle Sprecher eingegangen

werden soll – ähnlich, wie das Politiker tun. Beispiele findet man viele. Im 100.000-Schilling-Quiz des Senders Ö3 faßt etwa der Sprecher Andi Knoll einen Spielstand mit den Worten zusammen *joo* (mit langem, neutralen o-Laut) *dann schau ma auf unsere Punktetafel*. Er tröstet vorbeugend mit *von einem muß* [ohne Diphthong!] *i mi leider verabschieden*.

Dem widerspricht nicht, daß in Situationen, in denen es um besondere Deutlichkeit geht, auch „nach oben“ abgewichen werden kann. In der Vorbereitung auf eine Quizfrage geht es z. B. darum, daß in Wiener Geschäften Preise in Schilling und in Euro angeschrieben wurden – ich habe selten ein so „schönes“, unösterreichisch behauchtes Auslaut-t gehört wie im kleinen Wörtchen *und* zwischen Schilling und Euro.

Besonders leistungsfähig in seiner Anpassung an die Gesprächspartner ist der in Tirol offenbar sehr beliebte Moderator Staudinger, der u. a. in Ö2 (Region Tirol) eine musikalisch begleitete Tauschbörse moderiert. Staudinger spricht zunächst österreichischen Standard, allenfalls mit leichten Tiroler Einsprengseln, etwa einem doch recht nahe dem *ach*-Laut befindlichen *ich*-Laut. Sobald er aber mit den anbietenden Anrufern spricht – fast alle Anrufer gehen kaum über den tirolischen Verkehrsdialekt hinaus und zeigen bisweilen sogar basisdialektale Merkmale –, switcht Staudinger um einige Ebenen tiefer. Die Zusammenfassung des jeweiligen Angebots geschieht dagegen in der Regel wieder im Standard oder standardnahe.

3.2.1 Zur Moderation von Volksmusiksendungen

Lediglich – fast ausschließlich – ein Bereich des Programms des Österreichischen Rundfunks scheint für den systematischen Einsatz von Dialekt geeignet: Es handelt sich um die Moderation von Volksmusiksendungen. Dabei denke ich weniger an Sprecher wie Karl Moik. Moiks »*Musikantenstadl*« ist aufgrund seines die österreichischen Staatsgrenzen überschreitenden Publikums für eine durchgängige Moderation im Dialekt nicht mehr geeignet; es muß deshalb auch beim Setzen von einzelnen „Dialektmarken“ (in Anlehnung an zoologische „Duftmarken“) bleiben – die erste dieser Marken wird ja schon im Sendungstitel gesetzt.

Volksmusiksendungen mit weniger internationalem Publikum können allerdings wirklich in einer Art Dialekt moderiert werden. Dabei zeigt sich schnell, wie problematisch der Einsatz eines sprecherabhängigen Basisdialekts wäre – es etabliert sich für diesen Moderationstyp eine Art Dialekt als Kunstsprache. Man verzichtet weitestgehend auf echtes Dialektvokabular (erklärt trotzdem auftretende Dialektwörter) und versammelt in der Moderation dafür alle wichtigen Merkmale ähnlicher Dialekte eines größeren (?) Gebiets, das vielleicht einige Bezirke umfaßt. In Tirol ist etwa der Verkehrsdialekt des Unterinntals ab Jenbach bzw. Schwaz als Basis für diesen Kunstdialekt beliebt; es kommt zu Moderationen, in denen z. B. die mittelbairische Konsonantenschwächung (*Peter* – [be:da]) kombiniert wird mit

Vokalisierung von I-Lauten (*voll – voi*) und den damit einhergehenden Vokalrundungen (*viel – vii*).

Offenbar spielen der „Dialekt“ der Moderation und die Volksmusik für relevante Teile des Publikums ähnliche Rollen. Es geht dabei wohl mehr um die Stiftung von (echter oder falscher, jedenfalls hinterfragbarer) Identität als um die emotionelle Ansprache, ums „G´müet“, wobei zugegebenermaßen beide Dinge nicht völlig voneinander zu trennen sind. Daß Dialekt zur Identitätsstiftung nicht unbedingt nur zusammen mit volkstümlicher Musik oder mit echter Volksmusik funktioniert, beweist der moderierende Ostbahn-Kurti. Auch er spricht natürlich einen Dialekt, der ein Kunstprodukt (nicht nur im negativen Sinn) ist.

3.3 Die Werbung im Rundfunk

Für die Werbung gilt in besonderem Maß, was für weite Teile der Einweg-Kommunikation zwischen Rundfunk und Publikum gilt: Die Sprache des Rundfunks steht in vielen Bereichen (nur in manchen nicht, bei den Nachrichten etwa) im Spannungsfeld zwischen möglichst weiträumiger Verständlichkeit und einer „warmen“, emotiven Ansprache an das Publikum. Dies wird geleistet, indem man den Standard zur Basis der (Werbe-)Sprache im Rundfunk macht. Zwar wäre – bis auf wenige Ausnahmen – auch jeder österreichische Verkehrsdialekt in Österreich eher mehr als minder verständlich; da aber die Urteile über Schönheit oder Sympathie der Dialekte durchaus verschieden sind, wird es im Normalfall nicht für opportun gehalten, Werbung in einem Dialekt zu senden.

Auch die Werbung löst das Problem deshalb in den meisten Fällen ähnlich wie die Politik: Sie setzt auf standardsprachlicher Basis dialektale Marken. (Es koexistieren hier freilich mehrere Modelle. Es gibt z. B. auch den Typ des betont seriösen „Fachmannes“, wie ihn Persil verwendet hat: Der „Experte“, der praktisch akzentfrei oder sogar mit leicht „deutschem“ Einschlag seine „Autorität“ versprachlicht.) Wie sieht das aus? Die Arbeiterkammer Tirol gestaltet ihre aktuelle Imagewerbung z. B. in österreichischem Standard. Erst am Ende, im Schlußslogan heißt es: *AK* (mit stark velarem, also betont tirolerischem „Kcha“) *Tirol – wir sind für Sie do* (mit neutralem o-Laut). Ebenso die Werbung für ein Radler-Getränk – alles in österreichischem Standard, erst im Slogan mit breitem sch-Laut: *XY – wenn der Durscht ruft*. Ein „perlfisches“ Mineralwasser legt sich einen Linzer (oder Meidlinger?) I-Laut in den Wörtern *perlfrisch* und *weil* zu. Ein englisch klingender Eistee geht etwas weiter und läßt einen Sprecher *schmeiß umi* sagen, wobei der Diphthong fast ein Wiener Monophthong wird.

Die dialektal-umgangssprachlichen Marken müssen nicht auf der phonetischen Ebene gesetzt werden, es geht auch lexikalisch: Man integriert das *Häferl*, ein *bisserl*, ein *Packerl* in den sonst standardsprachlichen Werbetext.

3.4 Die Sprache von Gewährspersonen

Es bleibt im Rundfunk nur ein Platz für autochthonen Basisdialekt: Man hört ihn zuweilen dann, wenn Personen aus dem Volk ans Mikrofon treten dürfen. Meistens ist damit innerhalb von Österreich kaum ein ernstes Verständlichkeitsproblem verbunden. Es ist so durchaus möglich, eine ältere Dame aus Oberösterreich in ihrem Basisdialekt (oder jedenfalls einem Register, das von diesem nicht weit entfernt ist) über ihre Erfahrungen als 17-fache Pflegemutter und über ihre Pflegekinder erzählen zu lassen.⁷ Das wird vom Arlberg bis zum Neusiedlersee recht gut verstanden. Ein paar verbindende standard-sprachliche Worte der Moderatorin sichern außerdem Verständnis.

Nicht so selbstverständlich verstanden wird diese Dame freilich zwischen dem Bodensee und dem Arlberg – und umgekehrt. Die alemannisch-bairische Sprachgrenze am Arlberg macht sich auch im Umgehen mit Dialekten bemerkbar. Als vor einigen Jahren der grüne Landtagsabgeordnete Simma im Vorarlberger Landtag seine Antrittsrede bewußt im identitätsstiftenden Dialekt hielt, mußten die gesendeten Redeausschnitte für die 96% Österreicher im bairischen Dialektgebiet untertitelt werden. Ähnliches geschah auch der Mutter des aus Vorarlberg stammenden brasilianischen Bischofs Krätler. Mutter Krätler versucht in einem Fernsehfilm von Johannes Neuhauser (»Vorarlberg Amazonas retour«) zuerst, Fragen zu ihrem berühmten Sohn standardnahe zu beantworten; es entsteht dabei zunächst eine sprachliche Kompromißform, die offenbar für das österreichische Publikum noch verständlich ist. Als Mutter Krätler aber Dinge über ihren Sohn erzählt, die ihr offensichtlich besonders nahegehen, in denen sie emotionell stark engagiert ist, wählt sie sogar gegenüber dem Mann mit der Fernsehkamera ihren Dialekt – und den muß Neuhauser für sein „innerösterreichisches“⁸ Publikum untertiteln.

3.5 Dialektales als Oppositionelles

Die fast durchgängige Verwendung standardbasierter Formen im Rundfunk ermöglicht natürlich auch eine Gegenstrategie. Wenn alle Standard sprechen, kann ich den Dialekt als Abgrenzungssymbol einsetzen. In der oben zitierten Sendung des Moderators Staudinger wird Herr Schett von der kritischen Osttiroler Musikgruppe *Franui* interviewt. Schett verwendet dabei – bei gleichzeitiger inhaltlicher Abgrenzung von anderen Musikern, die Elemente der Volksmusik verwenden – sehr bewußt seinen Villgratner Dialekt, der vom Ortsdialekt nicht sehr weit entfernt sein dürfte.

Als Hermes Phettberg noch Josef Fenz und nicht so berühmt wie heute war, waren erstaunliche Features mit ihm und über ihn zu hören. In diesen Features verwendete auch Phettberg ein Idiom, das von Dialektismen auf lautlicher und lexikalischer Ebene geradezu durchsetzt war. Da war selbstverständlich von *Lurch* und *Glumpert* die Rede, und da gab es Wiener Monophthonge, die „raunzerische“ Nasalierung usw. usf. Der spätere, in gewissem Sinn etablierte Phettberg des Fernsehens war dagegen nur mehr ein umgangssprachlicher Schatten seiner dialektalen Hörfunk-Vergangenheit.

4. Resümee

Ich fasse zusammen: Bis auf die Sprache nicht-professioneller Gewährspersonen, die in fast jedem Register – also auch als Basisdialekt – auftreten kann und mit der Ausnahme des Kunstdialekts bei der Moderation von Volksmusik (oder was darunter verstanden wird), kennt der Rundfunk in Österreich keinen Dialekt. Kompromisse mit den Umgangssprachen müssen aber fallweise geschlossen werden; sie äußern sich – bei Politikern, bei Moderatoren, in der Rundfunkwerbung – als einzelne dialektale oder umgangssprachliche Markierungen in im wesentlichen standardsprachlichen Texten.

Gerade dieser immer wieder auftretende kurzzeitige Registerwechsel kann leicht als sprachlicher Qualitätsverlust (miß-)verstanden werden. Er entspricht aber einem allgemein in Österreich üblichen Umgehen mit den sprachlichen Registern. Es ist in Österreich möglich, daß ein ordentlicher Universitätsprofessor für germanistische Linguistik eine Zwischenfrage zu seinen standardsprachlichen Ausführungen mit *Des isch doch kloar* beantwortet und dann im Standard weiterreferiert. Oder: In einer Podiumsdiskussion an der Universität Innsbruck spricht ein Tiroler Tourismusmanager vor vollem Hörsaal von der Gemeinde Mieders abstrakt mit langem i-Laut [mi:çɛrs]; im buchstäblich nächsten Wort – das aber schon Teil der exemplarischen Ebene der Argumentation ist – wird das lange *i* diphthongiert [miøçɛrs]. Solche Registerwechsel sind offenbar für Österreich typisch. Im angrenzenden Bayern, das im wesentlichen über die gleichen Register verfügt, wird mit diesen Registern anders umgegangen.

Anmerkungen

- 1) „In Österreich herrschen wie in Süddeutschland kontinuierliche Übergänge zwischen Dialekt und Standardsprache. So bestimmen nicht nur die dialektalen Artikulations- und Informationsgewohnheiten weitgehend die Standardsprache, sondern können je nach Situation, Partner oder Gesprächsklima durchaus auch Dialektismen in die Rede einfließen. Aus norddeutscher Sicht mit einer klaren polarisierten Trennung von Dialekt auf der einen und Standardsprache auf der anderen Seite als Diglossie mutet daher der durchschnittliche österreichische Gebrauch der Standardsprache eher als deutlich dialektal gefärbte Umgangssprache an. [...]“ (Wiesinger 1990, 219).
- 2) „Die Benennungen in den Befragungen 1982 und 1987a etablieren eine Skala von sechs Varietäten auf der Basis der Grundformen *Dialekt* (Dial), *Umgangssprache* (Ugsp), *Standardsprache* (Stsp), erweitert durch die Zwischenformen *Umgangssprache mit dialektaler Färbung* (Ugsp/dial), *Standardsprache mit umgangssprachlicher Färbung* (Stsp/dial). Standardsprache wird in zwei modifizierten Formen eingeführt, und zwar als *Standardsprache mit österreichischer Prägung* (Stsp/öst) und als *Standardsprache/akzentfrei* (Stsp/afr)“. (Weiss 1988, 262)
- 3) Und auch von vielen Österreichern!
- 4) Um Mißverständnissen vorzubeugen: Solche Sprecher gibt es wohl in allen deutschsprachigen Staaten und Regionen. Allerdings *leiden* Österreicher fallweise unter dieser Unfähigkeit, nicht „Hochdeutsch“ zu können, während Menschen mit mitteldeutsch-niederdeutschem Zungenschlag bisweilen voll Selbstbewußtsein ihr Idiom als „Hochdeutsch“ empfinden. Linguistik studierende Österreicher lernen am Beginn ihrer sprachwissenschaftlichen Ausbildung, daß allein ihr Dialekt

schon sprachgeografisches „Hochdeutsch“ sei – und sind verblüfft, denn der Volksmund hat sich über mehrere Jahrhunderte lang nördlich klingendes Deutsch als „besseres“ Hochdeutsch (als Synonym zu *Standarddeutsch*) einreden lassen. (Zum „nördlichen“ Hochdeutsch als Literatursprache vgl. Scheichl 1993, vor allem S. 5326ff.). Mein Kollege Paul Rusch hatte diesbezüglich ein Schlüsselerlebnis: Er wurde als österreichischer Lektor in England vom deutschen Kollegen mit deutlich westfälischem Akzent den Studierenden mit den Worten vorgestellt: „Das ist der Kollege Rusch. Er kommt aus Österreich, spricht aber (!) gut Deutsch.“ (vgl. Rusch 1988, 35)

- 5) Für Details verweise ich auf meine Arbeit Bürkle (1995a); eine Zusammenfassung der Ergebnisse verschiedener Arbeiten wurde in Bürkle (1995b) versucht.
- 6) Ich habe im Rahmen der Betreuung linguistischer Seminare den Test mehrfach vollzogen.
- 7) Es ist sogar notwendig, daß sie Basisdialekt spricht. Wenn sie es nicht dürfte, könnte sie nicht ohne weiteres erzählen.
- 8) In Vorarlberg ist die Bezeichnung *Innerösterreich* für den Teil Österreichs östlich des Arlbergs gebräuchlich.

Literatur

- Bürkle, Michael (1995a): Zur Aussprache des österreichischen Standarddeutschen. Die unbetonten Silben. Frankfurt/Main-Berlin-Bern-New York-Paris-Wien (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 17)
- Bürkle, Michael (1995b): Österreichische Standardaussprache: Vorurteile und Schibboleths. In: Rudolf Muhr, Richard Schrod, Peter Wiesinger (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. (= Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 2). S. 235–247
- Rusch, Paul (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, S. 35–57
- Scheichl, Sigurd Paul (1993): Konnte Grillparzer Deutsch? Gedanken zu einer Geschichte der deutschen Literatursprache in Österreich. In: Das Fenster 27, Heft 55, S. 5324–5331
- Siebs (1969): Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. Hgg. von Helmut de Boor, Hugo Moser und Christian Winkler
- Wächter-Kollpacher, Eva (1995): Die Sprecherschulung im ORF. In: Rudolf Muhr, Richard Schrod, Peter Wiesinger (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. (= Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache 2) S. 269–279
- Weiss, Andreas (1988): Bewertung und Wahl von Sprachvarietäten in Österreich. Analysen zur Validität von Sprachgebrauchseinschätzungen. In: Peter K. Stein, Andreas Weiss, Gerold Hayer (Hrsg.): Festschrift für Ingo Reiffenstein zum 60. Geburtstag. Göppingen (= GAG 478), S. 231–258
- Wiesinger, Peter (1990): Standardsprache und Mundarten in Österreich. In: Gerhard Stickel (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven. Berlin-New York, S. 218–232

✍ *Michael Bürkle ist Sprachwissenschaftler und Deutschlehrer am Abendgymnasium in Innsbruck; als Sprachwissenschaftler hat er sich besonders mit der österreichischen Standardsprache beschäftigt; Mittergasse 3, A-6063 Rum.*

Heidi Prüger

„Ich werde ihn lernen!“

Jugendliches Sprachbewußtsein und gruppensymbolische Bedeutung der dialektalen Varietät

Folgende interpretative Darstellung der Sprachsituation 14- und 15jähriger Jugendlicher verdankt sich der Auswertung einer schriftlichen Umfrage, welche die SchülerInnen jeweils einer Klasse der Hauptschule Payerbach, des Gymnasiums Neunkirchen und einer HBLA in Klagenfurt erfaßt.

1. Detailanalyse: Hauptschule Payerbach, Niederösterreich

Die Payerbacher vierte Hauptschulklasse setzt sich aus elf männlichen und sieben weiblichen SchülerInnen, die durchwegs im Semmering-Raxgebiet beheimatet sind, zusammen. Davon sind drei bosnische Schüler seit zwei Jahren in Klamm-Schottwien ansässig. Das südöstliche Niederösterreich nimmt „im Rahmen der bairischen Mundarten eine Übergangsstellung zwischen Mittel- und Südbairisch“ (Glattauer, 1978, S. 1) ein, gehört also zum steirischen Mundartverband, wobei die Industrialisierung des unteren Schwarzatales wie die Beliebtheit des Rax- und Semmeringgebietes bei Wiener Urlaubern und Zweitwohnsitzern eine Assimilierung der lokalen Mundart an den Wiener Verkehrsdialekt mit sich gebracht hat. Mit Ausnahme der bosnischen Schüler, die in der Umgangssprache ihre primäre Kommunikationsform sehen, definieren sich alle SchülerInnen als Dialektsprecher. Ein Schüler meint, sich „in der Schule“ – ich vermute im Unterrichtsgespräch – umgangssprachlich auszudrücken, wie auch eine Schülerin darauf verweist, in der Schule „eh immer Hochdeutsch“ sprechen zu müssen. Ein anderer bezeichnet im Umgang mit FreundInnen sowohl den Dialekt als auch Hochdeutsch als eine ihm gebräuchliche Sprachform. Mit Ausnahme einer Schülerin, welche die Frage, ob sie mit ihrem Sprachgebrauch glücklich sei, unbeantwortet läßt, zeigen sich alle Jugendlichen damit zufrieden. Im „Dialekt“ zu reden seien sie „von zuhause her“ gewöhnt, jeder spreche so, meinen elf SchülerInnen dazu, fünf der Jugendlichen begründen ihre Vorliebe für den Dialekt damit, daß „man sich sehr gut verstehen könne“. Diese Aussage läßt sich im Sinne von „erfassen, begreifen“, wie auch von „mit jemandem gut auskommen“ interpretieren. Dialektaler Sprachgebrauch ist in dieser vierten Klasse also nicht nur ein Mittel, gruppale Zusammengehörigkeit zu signalisieren – „jeder meiner Freunde spricht so“ –, sondern auch ein Kriterium, das ein Erfassen der

Mitteilung und das Mitteilen an sich – „es ist für mich einfacher, so zu sprechen“ – erleichtert. Letzteres gilt nicht nur für die bosnischen Schüler, wie sich im weiteren zeigen wird. Zwei SchülerInnen sind mit ihrem Dialekt als gebräuchliche Umgangssprache zufrieden, „weil er [ihnen] gefällt“.

Der Standardsprache stehen zwei Drittel der SchülerInnen negativ gegenüber, wobei auf ein Mädchen zwei Burschen kommen, welche „das Hochdeutsche“ nicht mögen. Für ein Drittel – Mädchen und Buben halten sich hier die Waage – ist der Begriff „Standardsprache“ weder positiv noch negativ besetzt. Gleichwohl keine(r) der SchülerInnen Standarddeutsch mag, sind es dennoch die Burschen, die sich diese Varietät betreffend ablehnender geben als die Mädchen.

Wenn es darum geht, die Reaktion auf eine(n) Jugendliche(n), der/die sich standardsprachlich ausdrückt, zu beschreiben und zu begründen, überträgt lediglich ein Schüler seine Ablehnung, die er der Standardsprache entgegenbringt, auf deren Sprecher: „Ich denke mir: ‘Oje, schon wieder ein Hochdeutscher’ – weil ich sie nicht leiden kann.“ Bis auf eine Schülerin, die zunächst probieren würde, im Dialekt zu reden und einen Schüler, der „normal weiterreden“ würde, wären alle Jugendlichen bemüht, sich in ihrem Sprachgebrauch dem „Standardsprecher“ anzupassen. Sie begründen ihr Verhalten damit, daß familiäre oder regionale Faktoren das sprachliche Verhalten ihres Gegenübers bedingen, wobei nicht selten Mitleid mit ihm mitschwingt: „Der/die muß zuhause sicher auch Hochdeutsch reden.“ Alle drei bosnischen Buben würden sich Mühe geben, „seine oder ihre Sprache zu verstehen“. Manche Schüler würden sich bei dem oder der Betreffenden erkundigen, warum er/sie sich auf eine so ungewöhnliche Weise ausdrücke, andere würden sich und ihn/sie fragen, aus welcher Gegend er/sie sei, die Antwort „Wien“ als wahrscheinlichen Herkunftsort antizipierend.

Im Gespräch mit der Lehrerschaft wechselt die Hälfte der Klasse in die umgangssprachliche Varietät. Der Schüler, welcher, wie schon zitiert, „die Hochdeutschen nicht leiden“ kann, bleibt beim Dialekt, der Rest variiert seinen Sprachgebrauch, der Situation (Pause, Unterricht) und den LehrerInnen entsprechend. Den Sprachgebrauch letzterer bezeichnen neun SchülerInnen etwas unklar als „verschieden“, was sich auf situative oder personale Gegebenheiten beziehen mag. Interessant ist, daß jene, die ihren LehrerInnen die Verwendung allein der Umgangssprache zuschreiben, Burschen, diejenigen aber, welche die Unterrichtenden Umgangssprache und Dialekt reden gehört haben wollen, allesamt Mädchen sind. Vielleicht läßt sich daraus auf eine geschlechtsspezifische Klassifizierung der Sprachverhältnisse schließen: Manche Formen, die für Burschen „Umgangssprache“ signalisieren, bezeichnen Mädchen bereits als eine Art von Dialekt. Die Frage, ob es wichtig sei, den Dialekt zu beherrschen, wird fünfzehnmal bejaht. Um sich verständlich zu machen, sei diese Sprachform, besonders am Land, bisweilen ebenso unerläßlich, wie um insbesondere ältere Menschen, welche nur den Dialekt beherrschen, zu verstehen.

Neben der mehrfachen Beteuerung, Dialekt sei an sich „so super“, klinge „spitze super gut“, liegt der Wert dieser Varietät in der gruppensymbolischen Bedeutung, die ihr zukommt. „Man fühlt sich nicht so ausgeschlossen“, wenn man im Dialekt spreche, finden einige Schüler. Ein bosnischer Bub, dessen Aussage der zweite Schüler aus Bosnien im Wortlaut übernimmt, meint: „Ich selber würde den Dialekt lernen, weil der größte Teil meiner Freunde mit Dialekt spricht und so könnte ich mich besser mit meiner Freunde verstehen.“ Entschlossen setzt das dritte Kind aus Bosnien dazu: „Ich werden ihn lernen!“

Selbst wenn zwei Drittel der SchülerInnen der Standardsprache keine Sympathien entgegenbringen, sind nur drei der Meinung, es sei unwichtig, sie zu beherrschen. Die geistige Aneignung der ungeliebten Varietät sei unbedingt vonnöten, „wenn man später vielleicht in eine Stadt zieht“, wo „man sich standardsprachlich ausdrücken können sollte“, „weil die Stadtmenschen Dich besser verstehen“. „Wenn man in Wien ist“, meint der Schüler, welcher die „Hochdeutschen nicht leiden kann“, „und man spricht jemanden im Dialekt an, dann würde er vielleicht lachen.“ Diese Haltung, den feinen Stadtmenschen zuliebe Hochdeutsch beherrschen zu wollen, läßt sich verstehen, so man sich beim geschäftsführenden Gemeinderat für Fremdenverkehr um einen Prospekt des Luftkurorts im Schwarzatal, eine Schnellzug- oder Autostunde südlich von Wien, bemüht:

In Payerbach fühlt man sich in die gute alte Zeit versetzt. Kein Wunder, denn Payerbach war schon um die Jahrhundertwende eine beliebte Sommerfrische für die Adeligen und die Großbürger der Donaumonarchie. Und die wußten, wie man lebt.
(Schwaiger, 1989, S. 1).

„Die Stadtmenschen“ – das sind für die Payerbacher Schulkinder solche, die sie hinter den „heimeligen Fassaden“ der „vielen Villen und Landhäuser“ vermuten, welche „den Angehörigen der Wiener Gesellschaft als Sommerdomizil dienten und auch noch immer dienen“, die „unter den milden Blicken von Kaiser Franz Joseph“ „ein gepflegtes Tennisspielchen“ absolvieren ... Es ist berührend, die Frage, ob es wichtig sei, sich standardsprachlich ausdrücken zu können, in folgender Weise beantwortet zu sehen: „Ja. Ich könnte wem helfen, der nur Hochdeutsch spricht!“ Während nur eine Schülerin sich von standardsprachlichen Kompetenzen bessere Berufsaussichten verspricht, ist das Argument, man könne nie wissen, „in welche Gesellschaften man kommt“, häufiger vertreten. Die Aussage, man spreche „mit höheren Leuten Hochdeutsch und nicht im Dialekt“ zeigt, daß, meine ich, Sprach-einstellungen in dieser Klasse nicht so sehr ein sprachbedingt negatives Selbstbild, als vielmehr ein Fremdbild prägen, welches den Standardsprecher einerseits als bedauernden Außenseiter, andererseits als „höheren Menschen“ von gehobenem Status dokumentiert.

Wenn die SchülerInnen die Wahl gehabt hätten, als Kind mit Dialekt oder mit „Hochdeutsch“ aufzuwachsen, so hätten sich lediglich die drei bosnischen Schüler für letzteres entschieden, „weil es besser ist“. Die gesellschaftlich verankerte Wertekorrelation aus „schönem Sprechen“ und „besserem Menschen“ kann den SchülerInnen kaum wichtiger sein als der Aspekt der unmittelbaren sozialen Zugehörigkeit. „Wo ich herkomme, sprechen alle im Dialekt“, begründen die meisten ihre Wahl, „die anderen reden auch so“. „Alle Menschen auf dem Land“, so ein Schüler, würden ihn als Standardsprecher „schief anschauen“ – die Angst vor sprachlichem Außenseitertum ist präsenter als alle gesellschaftlich etablierten Sprachbewertungen.

Dem fiktiven Schüler aus einer meiner Fragen, welcher im Deutschunterricht nicht „Hochdeutsch“ sprechen kann und will, fliegen die Sympathien der Jugendlichen zu. Obwohl einige SchülerInnen meinen, es wäre besser, wenn er die Umgangssprache oder „Hochdeutsch“ beherrschte, würden nur zwei SchülerInnen versuchen, ihm die standardsprachliche Varietät beizubringen. Drei SchülerInnen ließen das Kind im Dialekt reden, darauf verweisend, wie schwer es sei, sich „umzustellen“, und daß es keinen Sinn habe, jemanden zu einer „anderen Sprache“ zu zwingen: „Er spricht ja später sowieso wieder anders.“ Die mehrheitliche Reaktion der SchülerInnen bestärkt die Vermutung, daß die Standardsprache für diese einen Problembereich darstellt, der sich vom Sendevorgang auf das rezeptive Vermögen erstreckt. Sieben SchülerInnen würden als LehrerIn die dialektale Kommunikationsform wählen, um sich dem Kind verständlich zu machen. „Anders versteht er mich nicht“ ist ein häufiges Argument, das insofern zu denken geben sollte, als die SchülerInnen ihre Antworten emotionalisieren: „Weil er arm ist und es nicht versteht“, würde eine Schülerin im Dialekt sprechen. „Er würde mein bester Freund sein, weil ich es auch nicht kann“, meint ein anderer solidarisch.

Mit Ausnahme der drei bosnischen Schüler, welche Schwierigkeiten haben, den Dialekt zu verstehen, wäre es allen SchülerInnen lieb, wenn die Lehrpersonen im Dialekt unterrichteten. Das Verständnis sei dadurch gesichert, meinen einige der Jugendlichen, denn: „Es gibt manchmal so komische Wörter auf Hochdeutsch, daß man sie besser im Dialekt versteht.“ Diese zentrale Aussage führt die Notwendigkeit vor Augen, sich als Lehrende(r) mit den sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen unbedingt auseinanderzusetzen. Wissensvermittlung muß auf einer sprachlichen Ebene erfolgen, die dem Schülerverstehen entgegenkommt. Wo aber sollen SchülerInnen standardsprachliche Kompetenzen, die sie ja selber für so wichtig halten, erwerben? Nur eine Schülerin würde dialektales Sprachverhalten im Deutschunterricht seitens des Lehrenden begrüßen. „Wo hat die Deutsch gelernt?“ ist die extremste Aussage, die signalisiert, wie wichtig es den SchülerInnen ist, in diesem Gegenstand standardsprachlich unterrichtet zu werden. Ein Thema, meinen sechzehn SchülerInnen, sollte der Dialekt im Deutschunterricht auf jeden Fall sein und bestätigen auf diese Weise, daß die Umfrage tatsächlich zur Sprache bringt, was die Befragten wichtig genommen haben wollen!

2. Zur gruppensymbolischen Bedeutung der dialektalen Varietät

2.1 Gymnasium Neunkirchen, Niederösterreich

Die Interpretation der Umfrageergebnisse von zwei weiteren Schulklassen soll den Bereich der gruppensymbolischen Bedeutung der dialektalen Varietät genauer erfassen.

Von den befragten vierzehnjährigen SchülerInnen des niederösterreichischen Gymnasiums Neunkirchen, siebzehn Mädchen und sieben Buben, sieht sich ein Schüler als standard- und umgangssprachlicher Sprecher, neun SchülerInnen geben die Verwendung der Umgangssprache im Gespräch mit FreundInnen an, wieder neun verwenden laut eigener Angabe sowohl Umgangssprache als auch Dialekt. Nur fünf SchülerInnen sehen sich als „reine“ Dialektsprecher. Diese sind allesamt mit ihrem Sprachgebrauch zufrieden. Man könne sich im Dialekt am besten unterhalten, ohne daß „die Leute verstehen [...] was ich mit meinen Freunden rede“. „Hochdeutsch“ sei in diesem Kontext „unpassend und gestochen“.

Die Jugendlichen, welche im Umgang mit FreundInnen die dialektale und umgangssprachliche Varietät verwenden, spezifizieren ihr sprachliches Verhalten dahingehend, daß vier SchülerInnen betonen, sich meistens der Umgangssprache und nur manchmal des Dialektes zu bedienen, nämlich dann, „wenn ich mit Freundinnen rede, die selbst Dialekt sprechen“. Die Assimilation an die potente dialektale Minderheit geht nicht ohne Widerwillen vor sich: „Manchmal komme ich mir auch ein bißl blöd vor, im Dialekt zu reden“, aber „man will ja nicht aus der Reihe tanzen“ – einer Reihe, deren Glieder kein Drittel der befragten SchülerInnen ausmacht. Auch die Vertreter der umgangssprachlichen Varietät betonen, wie „hochnäsig“ die Standardsprache klinge. „Wie Adelige zu sprechen“ sei nicht erstrebenswert. Ich bemerke hinter diesen Aussagen einen Transfer der Ausgrenzung, die diese Jugendlichen seitens der Dialektsprecher erfahren. „Manchmal nervt es mich schon, daß ich den Dialekt nicht beherrsche“, meint ein Schüler, denn „die meisten reden Dialekt, und das kann ich nicht. Ich versuche es, aber es gelingt dennoch nicht.“ Das halbe Dutzend Dialektsprecher läßt auch eine andere Schülerin mit ihrer Umgangssprache nicht zufrieden sein: Sie würde mit den Freunden [...] lieber im Dialekt reden. Die Schülerin erzählt, wie es sie kränkt, wenn ihre Bemühungen um die dialektale Varietät mit einem „Bitte red’ nicht im Dialekt – das hört sich bei Dir so komisch an“ abgetan werden: „Ich kann im Dialekt reden – das weiß ich – mit meiner Oma red’ ich ja auch so – einige sind es nur nicht gewöhnt und stellen mich deshalb für blöd hin.“ „Meine Freunde“, so eine weitere Schülerin, „reden manchmal sehr Dialekt und ich nicht so sehr, weil wir in der Familie nicht so arg Dialekt reden, ich also daher manche Wörter nicht versteh’.“ Dies ist jene Jugendliche, die sich „blöd“ vorkommt, im Dialekt zu sprechen, aber „nicht aus der Reihe tanzen“ will. Bezeichnenderweise macht sie eben diese konformistische Haltung anderen

SchülerInnen zum Vorwurf: „Manche Kinder künsteln so, als ob sie Dialekt reden würden, tun’s aber nicht. Sie wollen nicht aus der Reihe tanzen, aber wenn sie dann Dialekt reden, klingt es voll blöd und gekünstelt!“ Eine andere Schülerin klagt, sie sei ihrer Umgangssprache wegen „komisch angeschaut“ worden. Der Krieg der Varietäten eskaliert, wenn beide Seiten kompromißlose und defensive Verhaltensweisen an den Tag legen. Ihre Freunde hätten gesagt, beschwert sich ein Mädchen, „daß das hochnäsiger klingt, wenn ich immer Hochdeutsch spreche, aber ich habe ihnen gesagt, daß ich so erzogen wurde und wegen ihnen nicht den Dialekt lernen will.“ – „Wieder so ein Scheißer, [der] nicht Dialekt kann und zu blöd ist, ein paar Worte zu verstehen!“ Zusammenfassend läßt sich für diese Schulklasse feststellen, daß die Angst vor umgangssprachlichem Außenseitertum zu Assimilationsbestrebungen führt, welche allerdings im Unterschied zur „Urform der österreichischen Sprache“ als unecht und gekünstelt abgetan werden. Offenbar ist mit der dialektalen Varietät ein so hoher gruppensymbolischer Status verbunden, daß sie der sprachlichen Minderheit zum Mittel sozialer Ein- und Ausgrenzung gereicht. Ich vermute, daß das zum Teil recht aggressive Verhalten der Dialektsprecher gegenüber der Umgangs- und Standardsprache als (unbewußte) Defensivhaltung angesichts der gesellschaftlichen Abwertung, mit welcher sie immer wieder konfrontiert sind, zu verstehen ist.

2.2 HBLA Klagenfurt, Kärnten

Meine Behauptung, der Gebrauch unterschiedlicher Sprachformen innerhalb einer Klassengemeinschaft führe in jedem Falle zu massiven Spannungen, scheint das Umfrageergebnis der Klagenfurter Schulklasse aus fünfundzwanzig Mädchen und zwei Buben im Alter von vierzehn und fünfzehn Jahren auf den ersten Blick zu widerlegen. Im Unterschied zur Neunkirchner Schulklasse führen die umgangssprachlichen und dialektalen Varietäten eine scheinbar reibungslose Koexistenz. Sechzehn SchülerInnen bezeichnen sich im Umgang mit FreundInnen als Dialektsprecher, fünf schreiben sich sowohl die dialektale als auch die umgangssprachliche Varietät zu, sechs Jugendliche verwenden die Umgangssprache. Alle zeigen sich mit ihrem Sprachgebrauch zufrieden. Lediglich eine Schülerin erinnert sich, sprachliche Probleme im Umgang mit ihren FreundInnen gehabt zu haben. Als Gailtalerin bemüht sie sich in Klagenfurt, das Ober- zugunsten des Mittelkärntnerischen aufzugeben: „Ich komme nicht von dieser Gegend und zu Hause habe ich mir einen Dialekt angelegt, der hier nicht so gut verstanden wird. Da ich in der Minderheit bin, versuche ich, mir HIER den Dialekt abzugewöhnen. Doch das ist dann zu Hause wieder ein Problem ...“

Ich meine, der Grund für das scheinbar unterschiedliche Verhalten der beiden Schulklassen ist in einer regional bedingt selbstdefinitiven Verschiebung der sprachschichtlichen Zuordnung zu sehen. Auch heute noch zeigen die Täler Kärn-

tens eine „mundartliche Geschlossenheit und Altertümlichkeit“ (Hornung, 1950, S. 105), wie sie die niederösterreichischen SchülerInnen kaum kennen. Während die Frage, ob es wichtig sei, den Dialekt zu beherrschen, von einer Neunkirchner Schülerin mit „Natürlich! Sogar Niederösterreich hat einen!“ bejaht wird, gibt mir ein Klagenfurter Mädchen ein gebühliches „Welchen?“ zur Antwort. Jenen Sprachgebrauch, den SchülerInnen in Niederösterreich als „dialektal“ bezeichnen, würden, vermute ich, Klagenfurter Jugendliche der Umgangssprache zuordnen. Die Sprachform eines niederösterreichischen Schülers, die von ihm als umgangssprachlich definiert wird, würden Kärntner Jugendliche als „Hochdeutsch“ bezeichnen. Die Vermutung bestätigt sich, wenn man die Klassifikation der Lehrersprache vergleicht: Jede(r) sechste der befragten Jugendlichen des Gymnasiums Neunkirchen findet, daß die LehrerInnen „Hochdeutsch“ sprechen. In der Klagenfurter Klasse ist es jede(r) zweite! Die „mundartliche Geschlossenheit“ scheint in dieser Klasse trotz unterschiedlicher Selbstklassifikation gegeben. Eine definitive Ablehnung der standard-sprachlichen Varietät ist bei den befragten SchülerInnen der HBLA Klagenfurt sechsmal so groß wie bei jenen des Gymnasiums Neunkirchen. Die Antworten auf meine Frage, ob es wichtig sei, den Dialekt zu beherrschen, haben zum größten Teil nationalen Bekenntnischarakter. Ist die Standardsprache eine „Beleidigung für jedes normale Kärntner-Ohr“, so wird die dialektale Varietät oft als Symbol für Tradition und Verbundenheit mit dem Land und Staat, ja sogar als umweltprägender Faktor verstanden: „Wir sind ja hier in Österreich.“ Dieses massive Bestreben, das Eigene zu wahren, kann einerseits verständlich werden, so man bedenkt, daß sich die Kärntner alljährlich auf Touristen aus Deutschland einzustellen haben, denen das südlichste Bundesland Österreichs der Seen und des Klimas wegen lieb ist. Immerhin aber halten acht SchülerInnen „Hochdeutsch“ aus dem Grund für wichtig, weil es Ausländern und Urlaubern das Verständnis erleichtert. „Wenn man in einem Hotel arbeitet“, „wegen dem Fremdenverkehr“, wollen sie die Standardsprache beherrschen, denn: „Wenn ich ins Ausland fahre, möchte ich auch, daß jeder schön mit mir spricht, so muß es auch ich Urlaubern bieten können.“ Daß alle HBLA-SchülerInnen behaupten, im Umgang mit ihren FreundInnen keine sprachlichen Probleme gehabt zu haben, mag also am kärntnerisch-dialektalen Zusammengehörigkeitsgefühl, das trotz der umgangssprachlichen und dialektalen Selbsteinschätzung gegeben ist, liegen, andererseits auch im Widerstand begründet sein, der sich bei den SchülerInnen, die immerhin um ein Jahr älter als die anderen befragten Klassen sind, bemerkbar macht, nämlich die Privatsphäre zum öffentlichen Bereich zu erklären – und sei die Umfrage noch so anonym. „Nein! Nein! Nein!“ lautet die unmißverständliche Antwort auf meine Frage nach Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich: „Ich hatte mit meiner Sprache leider noch nie Probleme [...] und ich glaube, das wird mir auch nie passieren“, schreibt eine Schülerin. „Ich mußte in der Volksschule am Sprachunterricht teilnehmen. Irgendein Sprachfehler, was weiß ich. Zufrieden?“, fragt eine andere. Offenbar bin ich ihr zu nahe getreten, das tut mir leid.

Abschließend möchte ich hervorheben, daß es von 69 befragten SchülerInnen 59 ein Anliegen wäre, den Dialekt im Deutschunterricht zum Thema zu machen.

Mein „Mox guad“, das ich ans Ende des Fragebogens setzte, brachte folgendes hintangefügt – es soll auch für den geduldigen Leser dieses Beitrags gelten:

HBLA Klagenfurt:

Hot mi gfreit! Seavas Pfiat Gott und auf Wiedasehn! Leida is die Musi jetzt aus. Hoffentlich hom ma da a pißal kolfn. Also mochs guat und fül Afolg??!! Wor lustig!

Gymnasium Neunkirchen:

O.K. Daung da recht schai! Derre! Tschüs! Bidsche! Mox besa!

Hauptschule Payerbach:

Emvois. A sou vü. Pfierti! Bittschei. Gern gscheing. Tschau.

Du a! Oba net zoft. Ich liebe Dich.



Literatur

Glattauer, Walter: Strukturelle Lautgeographie der Mundarten im südöstlichen Niederösterreich.

Wien 1978 (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich, Bd. 1)

Hornung, Maria und Roitinger, Franz: Unsere Mundarten. Wien 1950

Schwaiger, Edith: Payerbach. Der Luftkurort im Schwarzatal. St. Pölten 1989

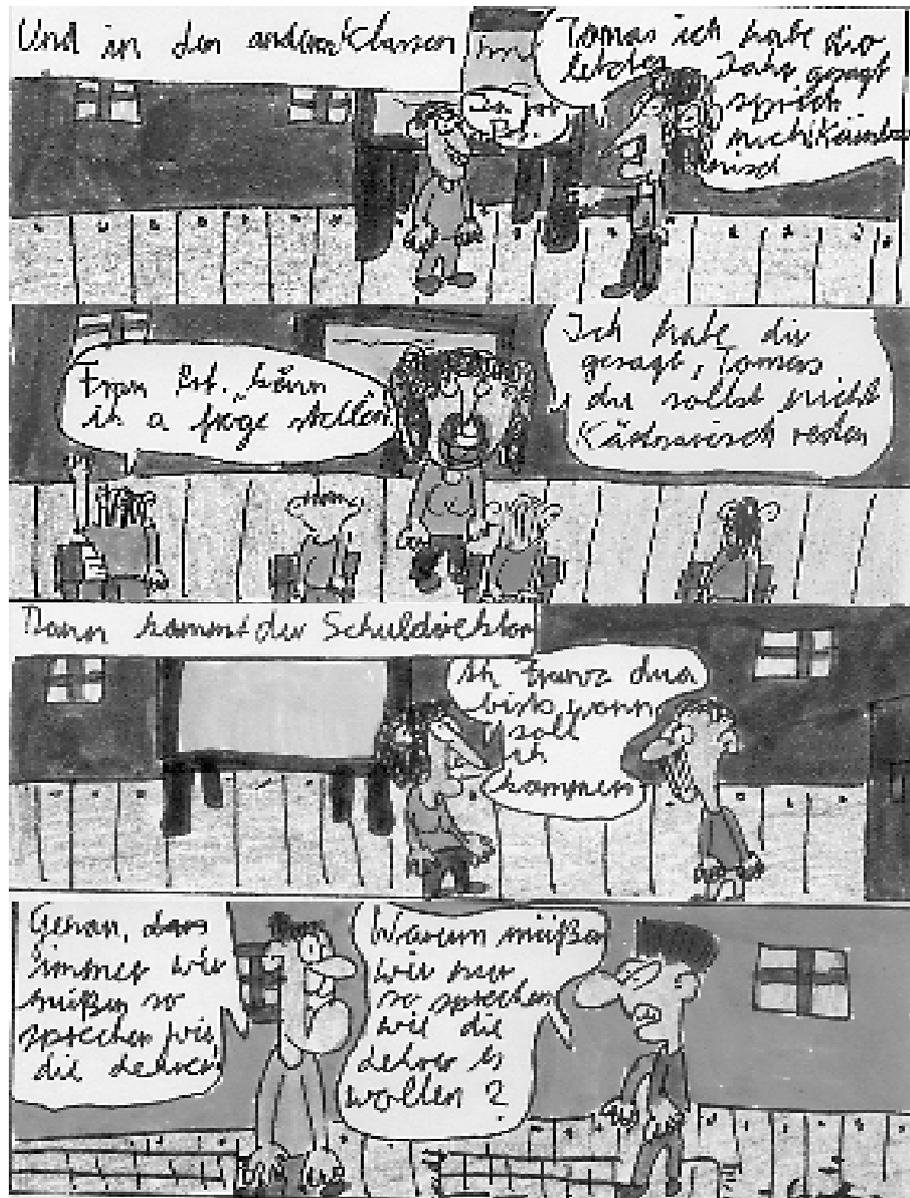
✍ Heidi Prüger hat in Klagenfurt Germanistik und Anglistik studiert und arbeitet derzeit an einer Diplomarbeit zum „Österreichischen Deutsch“; Ortsplatz 5, A-2650 Payerbach.

Carlo van Eckendonk

Verschiedene Sprachen

... einmal anders stellt Carlo van Eckendonk, elfjähriger Schüler des Bundesrealgymnasiums Viktring, in acht lustigen und aussagekräftigen Bildern dar und beweist damit, daß auch über das Medium „Comics“ über Sprachvarietäten nachgedacht werden kann. „Super gemacht, Carlo!“, meint die ide-Redaktion und wünscht allen LeserInnen viel Spaß damit!





☞ Carlo van Eckendonk ist Schüler des Bundesrealgymnasiums Klagenfurt-Viktring, Stift-Viktring-Str. 25, A-9073 Viktring. Privatadresse: A-9061 Wölfnitz, Römerweg 11.

Eva Maria Rastner

Sprachvarietäten im Unterricht

*Eine Umfrage unter Österreichs LehrerInnen zu
Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt*

0. Nachdenken über Sprachvarietäten

Daß der schulische (Deutsch)Unterricht nach wie vor auch die Aufgabe hat, SchülerInnen zu kompetenten standardsprachlichen SprecherInnen auszubilden, will niemand bestreiten. Ein Sprachunterricht, der aber nicht beachten wollte, daß die meisten (österreichischen) Kinder mit einer dialektalen und/oder umgangssprachlichen Sprachvarietät aufwachsen und diese Sprachform(en) gewissermaßen in ihrer Sozialisation als Erstsprache(n) erleben, würde an der Realität vorbeigehen. Ein moderner Sprachunterricht wird sich dieser sprachlichen Situation nicht verschließen können, sondern darauf bedacht sein, SchülerInnen die situationsangemessene Verwendung von Sprachvarietäten zu vermitteln und damit die Vorstellung vom „richtigen und guten Deutsch“ zugunsten einer situationsadäquaten Sprachverwendung relativieren. In einem so verstandenen „aufklärerischen“ Sprachunterricht geht es nicht um das Reden gegen tradierte Sprachnormen, sondern um das Nachdenken über sie.

1. Der Fragebogen – Sichtung des Materials

Einem solchen Nachdenkprozeß über die Herkunftssprache(n) ihrer SchülerInnen und der von der Schule eingeforderten standardsprachlichen Norm haben sich 24 engagierte und an verschiedenen österreichischen Schulen (HS, AHS, BHS) tätige (Deutsch)LehrerInnen – ihnen allen gilt dafür ein herzliches Dankeschön – durch die Beantwortung eines von der ide-Redaktion vorgelegten Fragebogens gestellt.

Wenn nun im folgenden die Ergebnisse dieser Umfrage präsentiert werden, so geschieht dies durchaus im Bewußtsein darüber, daß damit noch keine fundierte empirische Untersuchung bezüglich der Thematisierung von und des Umgangs mit Sprachvarietäten an Österreichs Schulen vorliegt, zumal dafür einerseits das vorhandene Datenmaterial nicht ausreicht, und andererseits durch das Fehlen von Aussagen aus dem Bundesland Vorarlberg (leider blieben hier Reaktionen auf den Fragebogen aus) sich eine Lücke in der Datenerhebung auftut, wenngleich sich vermu-

ten läßt, daß die KollegInnen aus dem westlichsten Bundesland Österreichs ähnlich argumentiert hätten wie jene aus Tirol. Ebenso wenig läßt die Materialbasis wissenschaftlich haltbare Rückschlüsse über den differenzierten Umgang mit Sprachvarietäten in den verschiedenen österreichischen Schultypen zu. (Obwohl VertreterInnen aller Schultypen österreichweit mit der Bitte angeschrieben wurden, sich den vorgelegten Fragen zu stellen und sich auf den Nachdenkprozeß über Sprache einzulassen, haben in den meisten Bundesländern – mit Ausnahme Kärntens, wo ausschließlich Antworten von KollegInnen aus Hauptschulen kamen – nur Lehrende aus dem AHS- und BHS-Bereich darauf reagiert.) Daß ein solcher jedoch vorhanden ist, zeigt ein Blick in die schulische Praxis: So gilt zwar sowohl in den Hauptschulen als auch in den allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen als anerkanntes Lehr- und Lernziel, SchülerInnen zum korrekten Gebrauch der Standardsprache hinzuführen, doch scheint die erstgenannte Institution den dialektalen und/oder umgangssprachlich geprägten Herkunftssprachen ihrer Jugendlichen toleranter gegenüberzustehen.

Die nun vorliegende „Miniuntersuchung“ will somit keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern lediglich Sprachvarietäten erneut in Diskussion bringen und ein weiteres Nachdenken über Sprachnormen im schulischen (Deutsch)Unterricht initiieren.

2. Sprachvarietäten im Urteil österreichischer LehrerInnen – die Umfrageergebnisse

2.1 Welche Wertigkeit haben die Begriffe „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ Ihrer Meinung nach in Gesellschaft und Schule Ihres Bundeslandes?

Wien: (4 Kolleginnen¹ aus dem AHS-Bereich)

Drei der befragten KollegInnen stimmen darin überein, daß der Standard- bzw. Hochsprache sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft der höchste Stellenwert eingeräumt werde, nur eine Kollegin spricht der Umgangssprache in der mündlichen Sprachverwendung einen höheren Stellenwert zu und „verbannt“ die Standardsprache in den Bereich der Schriftlichkeit.

In der Auseinandersetzung mit dem Dialekt kommen die Kolleginnen zu unterschiedlichen Resultaten: Einerseits wird Dialekt als soziales Stigma interpretiert und DialektsprecherInnen als „ungebildet und primitiv“ eingestuft, andererseits aber durchaus Dialekt der Umgangssprache in inoffiziellen Gesprächssituationen vorgezogen.

Niederösterreich: (3 KollegInnen aus dem AHS-Bereich)

Während Dialekt hauptsächlich als Merkmal unterer sozialer Schichten betrachtet und dementsprechend von den SchülerInnen kaum bis überhaupt nicht gesprochen

werde, sei die Umgangssprache die am häufigsten aktiv eingesetzte Sprachvarietät. Standardsprache werde wohl rezipiert, finde aber im aktiven Sprachgebrauch keine Anwendung.

Burgenland: (3 Kolleginnen aus dem AHS-Bereich)

Die am häufigsten verwendeten Sprachvarietäten im Burgenland seien – so die befragten Kolleginnen – Umgangs- und Standardsprache, Dialekt werde vor allem im nördlichen Teil des Bundeslandes immer mehr zurückgedrängt und eher als minderwertige Sprachvarietät empfunden. Trotzdem lasse sich aber für das gesamte Bundesgebiet vor allem ein eindeutiger Trend bemerken: Je stärker Jugendliche mit Standardsprache aufwachsen, desto größer die spätere Hinwendung zum Dialekt, der fast wie eine Fremdsprache erlernt und mit Stolz eingesetzt werde.

Steiermark: (1 Kollegin aus dem AHS-Bereich)

Die Beherrschung der Standardsprache werde zwar von allen KollegInnen – zumindest in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Sprachvarietäten – befürwortet, Dialekt jedoch als wichtiges Integrationsmittel im ländlichen Bereich des Bundeslandes favorisiert.

Kärnten: (3 KollegInnen aus dem HS-Bereich)

Dialekt sei in Kärnten die bevorzugte Sprachvarietät in inoffiziellen Gesprächssituationen, bei offiziellen Anlässen werde die gehobene Umgangssprache verwendet. Standardsprache komme eigentlich nur im Hörfunk, Fernsehen oder auf der Bühne vor. Besonders anschaulich drückt die Bewertung von Sprachvarietäten durch die Gesellschaft ein Kollege aus, dessen Originalwortlaut hier wiedergegeben wird: „Dialekt ist wie Arbeitsgewand, mieft, ist beschmutzt, abgenützt, hat Farbkleckse; Umgangssprache ist legere, bequeme Alltagskleidung von Leuten, die aus dem Ärgsten herausen sind; Standardsprache, korrekte, betont saubere Kleidung.“

Tirol: (5 KollegInnen aus dem BHS-Bereich)

Der Sprachvarietät „Dialekt“ komme – darin sind sich alle befragten KollegInnen einig – in der Gesellschaft Tirols ein viel höherer Stellenwert zu als etwa in anderen (östlichen) Bundesländern Österreichs. Ein Kollege bringt es auf den Punkt: „Um sich in Tirol zu integrieren, muß man Tirolerisch beherrschen!“ In den ländlichen Gegenden Tirols werde fast ausschließlich Dialekt gesprochen, in den städtischen Gebieten höre man eine lautlich stark gefärbte Umgangssprache. Die korrekte Beherrschung der Standardsprache werde zwar von der Institution Schule eingefordert, im täglichen Sprachgebrauch aber kaum angewendet. Dialekt und Umgangssprache prägen – so die Meinung der Befragten – gleichermaßen die Sprachverwendung der Bevölkerung.

Salzburg: (2 Kolleginnen aus dem BHS-Bereich)

In der Region werde einerseits – analog zur Angst vor Kultur- und Identitätsverlust – Dialekt und Umgangssprache gepflegt und hoch geschätzt, andererseits aber greife eine der Standardsprache angenäherte Umgangssprache immer mehr um sich.

Oberösterreich: (3 Kollegen aus dem AHS-Bereich)

Dem Dialekt komme in Oberösterreich nach wie vor ein relativ hoher Stellenwert zu, obwohl reine DialektsprecherInnen selten geworden seien. Der weitaus größte Teil der Bevölkerung spreche eine Mischform aus Dialekt und einer der Hochsprache angelehnten Umgangssprache. Standardsprache gelte besonders im großstädtischen Bereich als hochwertig und Bildungsmerkmal, werde aber in konkreten Sprachverwendungssituationen kaum angewandt.

2.2 Welche Bedeutung messen Sie persönlich der korrekten Beherrschung der Standardsprache bei und wie stehen Sie zur regionalen Sprachvariante „Dialekt“?

Wien:

Die korrekte Beherrschung der Standardsprache und ihr situationsadäquater Einsatz sei obligat und müsse als ein langfristiges Ziel (Matura) gesehen werden. Dialekt bzw. dialektal eingefärbte Umgangssprache sollte als „Zweitsprache“ beibehalten und in entsprechenden Kommunikationssituationen (mündliches Erzählen von Erlebtem, Rollenspiele, emotionsgeladenes Sprechen) eingesetzt werden.

Niederösterreich:

Obwohl Standardsprache durchaus für das spätere berufliche Fortkommen wichtig sei und dementsprechend in der Schule gefördert werden müsse, sehen die befragten KollegInnen in dieser Varietät der Sprache auch eine gewisse Künstlichkeit und sprechen sich eher für eine gehobene Umgangssprache aus, in der sich die SchülerInnen auszudrücken lernen sollten. Dialekt werde im Großraum Wien und in den Gesellschaftsschichten, aus denen die Jugendlichen kommen, kaum gesprochen.

Burgenland:

Die burgenländischen Kolleginnen argumentieren fast wortgleich mit ihren Kolleginnen aus Wien (siehe oben) und plädieren für eine situationsangemessene Sprachverwendung.

Steiermark:

In die selbe Kerbe schlägt eine Kollegin aus der Steiermark, wenn sie meint, SchülerInnen sollten zu kompetenten standardsprachlichen Sprechern und Sprecherinnen ausgebildet werden, ohne jedoch auf ihre Herkunftssprache (Dialekt) in bestimmten Kommunikationssituationen verzichten zu müssen.

Kärnten:

Auch von den befragten KollegInnen aus Kärnten wird die einigermaßen korrekte Beherrschung der standardsprachlichen Varietät in den Vordergrund gerückt, wobei in ihr ein wesentlicher Faktor für berufliches und gesellschaftliches Fortkommen gesehen wird. Trotzdem komme auch der Sprachvarietät Dialekt sowohl im privaten als auch im öffentlichen Leben ein besonderer Stellenwert zu. Dialekt sei die Sprachform, die ein Gefühl der Geborgenheit und des Vertrautseins vermittele.

Tirol:

Die befragten KollegInnen sprechen sich dafür aus, daß SchülerInnen verschiedene Sprachvarietäten – Standardsprache und dialektale Umgangssprache – situationsadäquat einzusetzen lernen sollten. So könne unter anderem die Beherrschung der Standardsprache eine berufliche Karriere fördern helfen und sollte dementsprechend in der Schule besonders forciert werden. Dialektales Sprechen sei durchaus positiv zu sehen, solange es das gegenseitige Verstehen gewährleiste.

Salzburg:

Aktives Sprechen und Üben der Standardsprache sei – trotz mancher Widerstände seitens der Schüler – eine wichtige Aufgabe des (Deutsch)Unterrichts.

Oberösterreich:

Die korrekte Beherrschung der Standardsprache sei – so die befragten Kollegen – als Ziel der AHS und BHS wichtig, aber auch den regionalen Sprachvarianten komme in bestimmten Kommunikationssituationen ein wichtiger Stellenwert zu. Dementsprechend gehe es darum, Schülern und Schülerinnen die unterschiedlichen Sprach Ebenen bewußt zu machen und sie dazu zu befähigen, diese funktional einsetzen zu können.

2.3 Mit welchen Herkunftssprachen (Dialekt, Umgangssprache) Ihrer SchülerInnen sehen Sie sich konfrontiert?

Wien:

Reiner Dialekt werde an den Wiener Schulen nicht einmal in den Pausen gesprochen. Als Herkunftssprachen fänden sich Standard- und Umgangssprache, außerdem sei ein hoher Anteil an Schülern und Schülerinnen nichtdeutscher Muttersprache zu verzeichnen.

Niederösterreich:

Der Großteil der SchülerInnen spreche eine städtisch gefärbte Umgangssprache, die schon sehr nahe an die Standardsprache heranreiche.

Burgenland:

Als Herkunftssprachen ihrer SchülerInnen weisen die befragten Kolleginnen sowohl den Dialekt als auch die Umgangssprache aus. Nur ein geringer Prozentsatz an Schülern und Schülerinnen werde bereits in der Familie mit Standardsprache konfrontiert.

Steiermark:

Im Bundesland Steiermark sei nur noch selten reiner Dialekt als Herkunftssprache von Schülern und Schülerinnen zu beobachten. Die Herkunftssprache der SchülerInnen sei überwiegend umgangssprachlich geprägt.

Kärnten:

In Kärnten überwiege als Herkunftssprache der SchülerInnen ein relativ stark ausgeprägter Dialekt, der mit Anglizismen und Ausdrücken aus der Jugendsprache vermischt werde.

Tirol:

Ein ähnliches Bild zeichnen die befragten Tiroler KollegInnen. Die dominierendste Herkunftssprache der SchülerInnen sei der Dialekt in seinen unterschiedlichen regionalen Ausprägungen, aber auch eine stark dialektal gefärbte Umgangssprache lasse sich beobachten.

Salzburg:

In die gleiche Richtung geht auch die Argumentation der Kolleginnen aus Salzburg: Die Herkunftssprachen der SchülerInnen seien überwiegend dialektal, aber auch umgangssprachlich geprägt.

Oberösterreich:

Ein etwas anderes Bild zeichnen die oberösterreichischen Kollegen: In den Stadtschulen gebe es kaum noch dialektsprechende SchülerInnen, zumal eine städtische Umgangssprache den reinen Dialekt immer mehr zurückdränge.

Nur wenige SchülerInnen brächten als Herkunftssprache die Standardvarietät mit. Außerdem seien hinsichtlich der Sprachvarietäten geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten. So würden Mädchen leichter Standardsprache lernen und diese auch in der Schule anwenden, Buben hingegen eine (dialektal gefärbte) Umgangssprache bevorzugen.

2.4 Inwiefern beeinflussen diese Herkunftssprachen den Prozeß des standardsprachlichen Spracherwerbs?

Wien:

Umgangssprachliche und dialektale Sprachvarietäten seien der Erweiterung des standardsprachlichen Wortschatzes selten förderlich, außerdem seien auch auf morphologischer Ebene Schwierigkeiten zu beobachten (z. B. die korrekte Verwendung von Dativ und Akkusativ).

Niederösterreich:

Die Herkunftssprache der SchülerInnen (städtisch gefärbte Umgangssprache) beeinflusse den Erwerb standardsprachlicher Fertigkeiten kaum.

Burgenland:

Die Ausdrucksweise der SchülerInnen werde durch nicht-standardsprachliche Varietäten beeinträchtigt. Außerdem seien viele Rechtschreibfehler auf den Dialekt zurückzuführen.

Steiermark:

Gesprochene Standardsprache beschränke sich nur mehr auf den schulischen Raum und werde auch dort nicht mehr in allen Unterrichtsfächern gefördert und gepflegt.

Kärnten:

Dialekt bilde zwar die Sprachbasis und sei als solche auch durchaus wertvoll. Bis zu ihrem Schuleintritt ausschließlich dialektal sozialisierte Kinder würden allerdings die zu erlernende Standardsprache beinahe als „Fremdsprache“ erleben und seien

dementsprechend verunsichert. Problemfelder seien neben Ausdrucks- und Ausspracheschwierigkeiten vor allem in Teilbereichen der Grammatik (z.B. Dativ/Akkusativ, Tempora) zu finden.

Tirol:

Die dialektal geprägte Sprachvarietät hemme nicht selten den Erwerb der Standardsprache, wobei sich Interferenzen hauptsächlich im Bereich der Präpositionen, der Dativ/Akkusativ-Opposition, der Lexik festmachen ließen.

Salzburg:

Die Salzburger Kolleginnen sehen in der Angst der SchülerInnen, aufgrund ihrer meist dialektal und umgangssprachlich geprägten Herkunftssprachen Fehler in der standardsprachlichen Textproduktion zu machen, einen entscheidenden „Hemmschuh“ beim Erwerb der Standardsprache.

Oberösterreich:

Dialektale und umgangssprachliche Einflüsse auf den Erwerb der Standardsprache seien vor allem auf syntaktischer Ebene und im Bereich mündlicher Kommunikationsformen zu beobachten. Größere Abstraktionsfähigkeit und elaborierte Ausdrucksweise in der Oberstufe sei von Schülern und Schülerinnen mit standardsprachlicher Erziehung leichter zu erwerben, auch wenn sich diese in der Schule der umgangssprachlichen Varietät ihrer MitschülerInnen anpassen würden.

2.5 Laut Lehrplan geht es bereits für die 1.Klasse einer AHS/HS darum, SchülerInnen verschiedene Funktionen von Herkunftssprachen (Dialekt, Umgangssprache) und von Standardsprache erkennen und deren unterschiedliche Wirkung erproben zu lassen. – Wie sieht die praktische Umsetzung dieses Anspruchs an Ihrer Schule bzw. in Ihrem Unterricht aus?

Wien:

Alle Kolleginnen treten für eine lustbetonte, spielerische Annäherung an das Thema ein, meinen allerdings, daß die Problematik erst in der 3./4. Klasse einer AHS Aktualität erlange. Nicht selten würden SchülerInnen in Fragen wie „Was kann ich für ... benutzen?“ Sprachvarietäten selbst zum Thema machen. Darüberhinaus biete die Arbeit mit und an literarischen Texten, der Einbau von Rollenspielen und Erlebnisberichten usw. genug Raum, um Sprachvarietäten und ihre Funktion im Unterricht zur Sprache zu bringen.

Niederösterreich:

Für das Thematisieren „innerer Mehrsprachigkeit“ im Unterricht treten auch die befragten KollegInnen aus Niederösterreich ein und sehen etwa in Rollenspielen und im Texte-produzieren-Lassen wichtige Mittel, um SchülerInnen an Sprachvarietäten heranzuführen.

Burgenland:

Für die situationsangemessene Verwendung der Sprachvarietäten sprechen sich die burgenländischen Kolleginnen aus und sehen im Lesen heimischer Autoren, im Erlernen von Dialektgedichten, im szenischen Spiel u. a. Möglichkeiten, SchülerInnen für innersprachliche Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren.

Steiermark:

Der Thematisierung sprachlicher Varietäten in ihrem Deutschunterricht sieht sich auch die befragte Kollegin aus der Steiermark verbunden. Anhand von Texten, Rollenspielen, Referaten, situationsgebundenen und situationsungebundenen täglichen Gesprächssituationen gelinge es, SchülerInnen die Varietätenvielfalt ihrer Muttersprache erkennen und anwenden zu lassen.

Kärnten:

SchülerInnen dahingehend zu befähigen, die Angemessenheit der jeweils verwendeten Sprachvarietät zu erkennen, sehen sich die KollegInnen verpflichtet. Anhand von Rollenspielen, Texten, Referaten, Dialogen könne das Bewußtsein der Jugendlichen für das Vorhandensein von sprachlichen Varietäten gefördert werden. Es sei allerdings nicht ganz leicht, an einer Hauptschule SchülerInnen zum Gebrauch der Standardsprache hinzuführen, da ihnen diese fremd und künstlich erscheine.

Tirol:

Im Deutschunterricht innere Mehrsprachigkeit mit den Schülern und Schülerinnen zu thematisieren, ist auch den KollegInnen aus Tirol ein wichtiges Anliegen, zumal die meisten Jugendlichen erst lernen müßten, zwischen Sprachvarietäten wie „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ zu differenzieren. Besonders im Bereich der Mündlichkeit gehe es darum, SchülerInnen auch zum standardsprachlichen Erzählen hinzuführen.

Salzburg:

Das zur Sprache bringen von innerer Mehrsprachigkeit geschehe einerseits über ausgewählte Werke aus der Literatur, andererseits über Videoanalysen, wobei man von der Frage ausgehe: Welcher sprachlicher Register bedienen sich die Personen, und wie setzen wir selbst Sprachvarietäten in unserer Kommunikation ein?

Oberösterreich:

Sprachvarietäten bereits in der ersten Klasse einer AHS zu thematisieren sei zwar noch etwas zu früh, trotzdem müsse aber im Rahmen der allgemeinen sprachlichen Erziehung auf Unterschiede in der Wahl sprachlicher Register bei konkreten Anlässen eingegangen werden. So sollten die Jugendlichen möglichst früh lernen, Standardsprache etwa beim Nacherzählen von Texten, Lesen, Antworten auf Fragen, Erklären von Sachverhalten, Vortragen von Referaten anzuwenden, in allen spontanen Beiträgen (Fragen, Diskussionen, freie Unterrichtsgespräche) aber ihre jeweilige (dialektal gefärbte) Umgangssprache einsetzen dürfen.

2.6 Wie gehen Sie mit dialektsprechenden SchülerInnen im Unterricht um? Inwieweit lassen Sie „Dialekt“ als eine funktionale Sprachvarietät zu, wo und wie greifen Sie sprachkorrigierend ein?

Wien:

Dialektsprechende SchülerInnen könnten – so der Vorschlag einer Kollegin – zunächst einmal beim Lesen von Mundarttexten eingebunden und so ermutigt werden, zu ihrem Dialekt, der von den Betroffenen oft selbst als minderwertig empfunden wird, zu stehen. Dialekt sollte im Deutschunterricht aber nur in situationsadäquaten Kommunikationssituationen eingesetzt werden.

Niederösterreich:

Mit dem „Problem“ dialektsprechender SchülerInnen sehen sich die befragten KollegInnen nicht konfrontiert, vielmehr sei die Herkunftssprache der Jugendlichen eine städtisch gefärbte Umgangssprache.

Burgenland:

Während zwei Kolleginnen sowohl im freien Lehrer-Schüler-Gespräch als auch bei Erklärungen im Unterrichtsgespräch die Verwendung des Dialekts bzw. einer dialektal gefärbten Umgangssprache akzeptieren, spricht sich eine Kollegin dafür aus, im Deutschunterricht immer sprachkorrigierend in Richtung der standardsprachlichen Varietät einzugreifen.

Steiermark:

Mit ihren meist dialektsprechenden Schülern und Schülerinnen Dialekt zu thematisieren, ohne diesen abzuwerten, ist ein wichtiges Anliegen der Kollegin aus dem Bundesland Steiermark. Gepflegte Standardsprache müsse im Deutschunterricht geübt werden, wobei immer wieder Sprachkorrekturen im grammatikalischen Bereich zu setzen seien.

Kärnten:

Alle befragten KollegInnen lassen vor allem auf der Ebene der Mündlichkeit die dialektale Varietät bei ihren Schülern und Schülerinnen zu, ohne sprachkorrigierend einzuwirken. Die Jugendlichen sollten aber auch – darin sind sich die Lehrenden einig – erkennen lernen, daß in bestimmten Kommunikationssituationen sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen ausschließlich die Standardsprache als angemessene Sprachvarietät angesehen wird.

Tirol:

SchülerInnen zum Gebrauch der Standardsprache in formellen Kommunikationssituationen hinzuführen, sei – so die Meinung der befragten KollegInnen – an Tirols Schulen kein leichtes Unterfangen. Nur selten gelinge es, Unterrichtsgespräche in der standardsprachlichen Varietät mit den Jugendlichen zu führen, daher werde meist folgender Modus praktiziert: Im Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und Schüler sowie in Gruppenarbeiten zwischen Schülern wird Dialekt und eine dialektal gefärbte Umgangssprache akzeptiert, bei formellen Kommunikationssituationen in Form von Referaten und Vorträgen auf die standardsprachliche Varietät geachtet.

Salzburg:

Während bei Gruppenarbeiten die SchülerInnen vollkommen frei jede beliebige Sprachvarietät einsetzen dürfen, sehen sich die Kolleginnen im „plenaren“ Unterrichtsgespräch der Standardsprache verpflichtet und wollen über ihre eigene Vorbildwirkung Jugendliche zum Gebrauch derselben hinführen.

Oberösterreich:

Sprachvarietäten situationsangemessen einsetzen zu lernen, dafür plädieren die oberösterreichischen Kollegen. So werde zwar im privaten Lehrer-Schüler-Gespräch oder im Gespräch der Schüler untereinander jede Sprachvarietät akzeptiert, vorausgesetzt sie entspreche einer den Partner achtenden Kommunikation, und auch im Unterrichtsgespräch setze man nur geringe Korrekturen ein. Bei sachbezogenen Äußerungen in offiziellen Situationen (z. B. Referate, Prüfungsgespräche) lege man allerdings auf das standardsprachliche Ausdrucksvermögen der SchülerInnen wert.

2.7 Fühlen Sie sich als (Deutsch)LehrerIn einer sprachlichen Vorbildrolle verpflichtet? Wie beurteilen Sie Ihre eigene Sprachverwendung gegenüber SchülerInnen und gegenüber KollegInnen in der Institution Schule?

Wien:

Alle Kolleginnen fühlen sich in ihrer Unterrichtssprache einer Vorbildrolle verpflichtet und neigen eher in weniger formellen Gesprächssituationen (Pausengespräch, Wandertag) zur Umgangssprache.

Niederösterreich:

Auch die niederösterreichischen KollegInnen fühlen sich den Schülern und Schülerinnen gegenüber zum Gebrauch einer korrekten Sprache verpflichtet und setzen demgemäß gehobene Umgangssprache bzw. Standardsprache ein.

Burgenland:

Während sich zwei Kolleginnen durchaus in einer sprachlichen Vorbildrolle sehen und gegenüber den Jugendlichen und KollegInnen die standardsprachliche Varietät einsetzen, meint eine Kollegin, daß die Vorbildrolle wohl nur bedeuten könne, alle drei Sprachvarietäten „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ situationsadäquat einsetzen zu können.

Steiermark:

Ihrer sprachlichen Vorbildrolle sieht sich auch die befragte Kollegin aus der Steiermark verpflichtet, die ihre eigene standardsprachliche Kompetenz nicht zuletzt auf ihre zahlreichen berufsbedingten Auslandsaufenthalte zurückführt.

Kärnten:

Während sich alle KollegInnen den Schülern und Schülerinnen gegenüber in einer gewissen sprachlichen Vorbildrolle sehen und dementsprechend in ihrem Unterrichtsgespräch gehobene Umgangssprache bzw. Standardsprache einsetzen, wird betont,

daß in inoffiziellen Lehrer-Schüler-Gesprächen und gegenüber KollegInnen auch dialektal gefärbte Umgangssprache bis hin zum Dialekt verwendet werde.

Tirol:

Während zwei Kollegen sowohl in der Klasse als auch im Konferenzzimmer Standardsprache anwenden, relativiert der Rest der befragten KollegInnen ihre sprachliche Vorbildrolle dahingehend, daß man sich zwar im Unterrichtsgespräch um eine gehobene Umgangssprache bemühe, die frei von dialektalen Prägungen sei, in inoffiziellen Gesprächssituationen aber auch die dialektal gefärbte Sprachvarietät anwende.

Salzburg:

Für eine situationsangemessene Sprachverwendung treten die KollegInnen aus Salzburg ein, wobei im Unterrichtsgespräch die Standardsprache dominiere, in Pausen- und Schülerberatungsgesprächen sowie in Gesprächen mit KollegInnen die Umgangssprache eingesetzt werde.

Oberösterreich:

Die Kollegen sehen sich durchaus als sprachliche Vorbilder und setzen im offiziellen Unterrichtsgespräch die Standardsprache ein. Es sei wichtig, eine Ausdrucksweise zu finden, die den persönlichen Kontakt zwischen dem Lehrenden und dem Schüler sprachlich ermögliche und zugleich Vorbildwirkung habe. Dabei lasse sich auch immer wieder beobachten, daß nach zwanzigjähriger Unterrichtspraxis die Sprache zu einem Teil der Sprachidentität des Lehrers werde.

**2.8 Wurden Sie schon mit Aussagen von KollegInnen, DirektorInnen, Landes-
schulinspektorInnen, VertreterInnen der Privatwirtschaft konfrontiert, wo-
nach Ihre SchülerInnen und vor allem Ihre MaturantInnen kein „gutes und
richtiges“ Deutsch mehr können? – Wie reagierten Sie darauf bzw. welche
Argumente würden Sie vorbringen?**

Wien:

Kritik an der mangelhaften standardsprachlichen Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler werde seitens schulischer Instanzen zwar nicht vordergründig geübt, habe aber in dem Bereich Schule immer wieder ihren angestammten Platz. Klagen über einen „Sprachverfall“ betreffen – so die KollegInnen – eher die Rechtschreibfähigkeiten der Jugendlichen als deren Wahl der Sprachebenen.

Niederösterreich:

Eine gewisse Unzufriedenheit hinsichtlich der standardsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen lasse sich nicht nur unter den DeutschkollegInnen beobachten. Mit vehementer Kritik, wonach man es verabsäumt habe, die Jugendlichen zum „guten und richtigen Deutsch“ zu erziehen, sei man allerdings noch nie konfrontiert worden. Es gelte aber, möglichst früh die Sensibilität gegenüber dem sprachlichen Ausdruck in allen Fächern zu fördern.

Burgenland:

„Sprachverfallsklagen“ hielten sich – so die Kolleginnen – in Grenzen, seien aber in manchen Fällen durchaus angebracht.

Steiermark:

Erziehung zur standardsprachlichen Kompetenz der SchülerInnen habe bei den Lehrenden aller Fächer und deren Sprachverwendung anzusetzen und könne nur über diese „Vorbildrolle“ auch von den Jugendlichen im Unterricht eingefordert werden.

Kärnten:

Mit öffentlicher Kritik bezüglich der zu geringen standardsprachlichen Ausdrucksfähigkeiten der SchülerInnen sei man zwar noch nie konfrontiert worden, daß aber gerade in der Institution Schule am Auf- und Ausbau standardsprachlicher Fertigkeiten gearbeitet werden müsse, stehe außer Zweifel.

Tirol:

Auf die sprachliche „Vorbildrolle“ der Lehrenden werde seitens der Landesschulinspektoren zwar immer wieder verwiesen, doch sei es in der schulischen Praxis schwierig, SchülerInnen zur standardsprachlichen Sprachverwendung hin zu erziehen.

Salzburg:

Während die befragten Kolleginnen aus dem Bundesland Salzburg noch nie mit Klagen bezüglich eines „Sprachverfalls“ ihrer SchülerInnen konfrontiert wurden,...

Oberösterreich:

...berichten die oberösterreichischen Kollegen, daß gerade im Vorfeld der Matura immer wieder Vorsitzende die Notwendigkeit standardsprachlicher Ausdrucksweise betonten und damit auch indirekt eine Kritik am allgemeinen Sprachzustand ausdrückten.

2.9 Freiraum für weitere Statements

Im folgenden werden (weitere) wichtige Aspekte, die von den befragten KollegInnen in den Nachdenkprozeß über Sprachvarietäten eingebracht wurden, paraphrasierend zusammengefaßt:

- Die Thematisierung von Sprachvarietäten und das Aufzeigen ihrer jeweiligen Funktionen in Kommunikationssituationen ist ein wichtiger Aufgabenbereich des (Deutsch)Unterrichts.
- Die Dichotomie „richtig/gut“ versus „falsch/schlecht“ muß zugunsten einer „situationsangemessenen“ versus einer „situationsunangemessenen“ Sprachverwendung aufgehoben werden.
- Lehrende aller Fächer sollen für „innere Mehrsprachigkeit“ sensibilisiert werden.
- Der Bereich „Mündliche Kommunikation“ muß im Deutschunterricht eine Aufwertung erfahren, da SchülerInnen gerade hier die Funktionalität von Sprachvarietäten passiv wie aktiv am unmittelbarsten erfahren können.

- Ein „aufklärerischer“ (Deutsch)Unterricht ist einerseits daraufhin ausgerichtet, die (regionalen) Herkunftssprachen der SchülerInnen nicht abzuwerten, sondern die SprecherInnen vielmehr zu einem neuen sprachlichen Selbstbewußtsein zu führen, andererseits aber stets um die Pflege und Vermittlung der überregionalen Standardsprache bemüht.

3. Die Auswertung der Fragebogen und daraus ableitbare Schlußfolgerungen

3.1 Hinsichtlich der Bewertung der Sprachvarietäten „Dialekt – Umgangssprache – Standardsprache“ in Gesellschaft und Schule lassen sich deutliche regionale Unterschiede erkennen. Während im nordöstlichen Teil Österreichs (Wien, Niederösterreich, nördliches Burgenland) den SprecherInnen einer gepflegten Umgangssprache bzw. der Standardsprache höchstes Prestige zugesprochen und dialektale Sprachverwendung eher als soziales Stigma interpretiert wird, zeichnen die südlichen und nordwestlichen Bundesländer ein anderes „sprachliches“ Bild: So wird dort (Steiermark, Kärnten, Tirol, Salzburg, Oberösterreich) etwa wohl der Umgangssprache in offiziellen Gesprächssituationen der Vorzug gegenüber der dialektalen Varietät eingeräumt, in inoffiziellen Gesprächssituationen aber selbstbewußt „Dialekt“ als Ausdruck regionaler Zugehörigkeit eingesetzt.

3.2 Österreichs LehrerInnen werden in ihrem Schulalltag mit den unterschiedlichsten Herkunftssprachen ihrer SchülerInnen konfrontiert, wobei sich auch hier wieder (siehe Punkt 3.1) Unterschiede aufgrund der regionalen Zugehörigkeit ergeben. So betonen die KollegInnen aus dem Wiener Raum und in weiterer Folge auch jene aus Niederösterreich, daß der Großteil der SchülerInnen eine städtisch gefärbte Umgangssprache spreche, die in manchen Fällen schon stark der Standardsprache angenähert sei. Während nun im Nordosten des gesamten Bundesgebietes dem Dialekt als Herkunftssprache der SchülerInnen keine Bedeutung zukommt, zeigt sich im Süden, Westen und Nordwesten Österreichs (Steiermark, Kärnten, Tirol, Salzburg, Oberösterreich) die dialektale Sprachvarietät als die primäre Herkunftssprache der Jugendlichen, die zwar immer mehr in Richtung einer dialektal gefärbten Umgangssprache geht. Nur ein geringer Prozentsatz der SchülerInnen – darin sind sich die befragten KollegInnen österreichweit einig – bringt Standardsprache als Herkunftssprache in den schulischen Unterricht ein.

3.3 Während sich eine städtisch gefärbte Umgangssprache kaum negativ auf den standardsprachlichen Spracherwerb der SchülerInnen auswirkt, sehen sich dialekt-sprechende Jugendliche häufiger mit Schwierigkeiten beim Erlernen der Stan-

dardsprache konfrontiert. Interferenzerscheinungen zeigen sich hauptsächlich auf der Ebene des Wortschatzes, aber auch im Bereich der Morphologie (z. B. Dativ/Akkusativ-Fehler aufgrund des dialektalen Einflusses).

- 3.4 Rollenspiele, das Rezipieren und Produzieren von Texten, die Förderung des Bereiches „Mündliche Kommunikation“ (mündliches Erzählen, Referate, Diskussionen) sind wesentliche Elemente in diesem Lernprozeß.
- 3.5 In einem „aufklärerischen“ Sprachunterricht müssen neben der von der Institution Schule vor allem in offiziellen Situationen eingeforderten Standardsprache auch umgangssprachliche und dialektale Varietäten ihren Platz haben, sofern diese der jeweiligen Kommunikationssituation entsprechen.
- 3.6 Die KollegInnen aller Bundesländer sehen sich gegenüber ihren Schülern und Schülerinnen einer sprachlichen „Vorbildrolle“ verpflichtet, verstehen darunter aber nicht ausschließlich eine standardsprachliche Sprachverwendung seitens des/der Lehrenden, sondern ein funktional richtiges Einsetzen von Sprachvarietäten entsprechend der kommunikativen Situation.
- 3.7 Thematisierung „innerer Mehrsprachigkeit“ im (Deutsch)Unterricht und deren praktische Handhabung im Alltag „Schule“ bedeutet jedoch keineswegs den Verzicht auf Standardsprache und damit das Hereinbrechen eines „Sprachverfalls“, sondern läßt Jugendliche sensibel werden für die kommunikative Adäquanz fremden und eigenen Sprachgebrauchs. Die Aufhebung der Dichotomie „richtiges/falsches“ bzw. „gutes/schlechtes“ Deutsch zugunsten einer „situationsangemessenen/situationsunangemessenen“ Sprachverwendung ist ein wichtiger Beitrag zur Kultivierung eines toleranteren Umgangs mit Sprache, den Schule und Gesellschaft von heute dringend brauchen.

Anmerkung

- 1) Die Anzahl der KollegInnen, die den Fragebogen beantwortet haben, steht nur bei der ersten Frage in runden Klammern hinter dem genannten Bundesland, wird jedoch in weiterer Folge nicht mehr wiederholt.

✉ *Eva Maria Rastner ist Vertragsassistentin für Linguistik/Sprachdidaktik und »ide«-Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt; Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.*

Engelbert Obernosterer

Vom Druck hinter der Stimmritze

Der Druck im Gebirge ist allgegenwärtig: Aus den Felsschichten schaut uns der tektonische entgegen, der thermodynamische setzt den Wetterfühligem zu, das Grün ringsum erdröhnt von Osmose und Verzweigungslust, die Frühjahrslebendigkeit preßt mir durch winzige Ritzen Heere von Ameisen in die Küche, und es sieht ganz so aus, als ob auch die Häuser und Besitztümer Erweiterungsdränge in sich hätten.

Die ihnen zugeordneten Besitzer stehen heute in Gruppen auf der Kirchtratten, die eckigen Schädel gerötet vom Blutdruck, die Schultergürtel vom Heben, Schieben und Tragen verdichtet, jeder Körper auf spezifische Weise aus dem Ebenmaß hinausgestoßen. Der Schneider mußte seine ganze Kunst aufwenden, um die Bedeutungsbrocken der stiernackigen Figuren zu planieren, diesen ungehobelten, teils gewalttätigen, obszönen und gottlosen Körperdialekt durch glattgebügelte Stoffe zum Schweigen zu bringen, damit sich das Optische daran einigermaßen einfügt in die gehobene Sprache des Sonntags. Eine unbemäntelt zur Schau getragene Lebensgeschichte würde jede Frohbotschaft Lügen strafen und es ist sehenswert, wieviel sie Aufwand betreiben, um all die aus den Muskelknollen sprechenden Körpererzählungen unter den Teppich ihrer braungrünen Heimatanzüge zu kehren.

Breitbeinig steht einer, der zufolge seines relativ großen Besitzes sich als Großer fühlt, auf der Tratte und hat leicht lachen, weil alles, was er sagt, den Grundgeschmack des Großen an sich hat. Die Kleineren können da reden, so klug sie wollen: Durch jedes Wort klingt es durch, daß es sich um einen Kleinen handelt, der in seinem ganzen Leben nur einen Gedanken haben wird, nämlich den, wie er größer werden könnte.

Mein Vater war ein ganz Kleiner, als bloße an Holz und Stein rasch verbrauchte Arbeitskraft gar nicht der Rede wert, sodaß er nur durch Zuheirat seinen Mehrungsdrängen Genüge tun konnte. So kam es unter anderem zu mir als einem der Ausdrücke des ihn durch die Gegend stoßenden Triebes.

Ich weiß natürlich nicht, wie die Anziehung, die meine Eltern zum Altar gezogen hat, zusammengesetzt war, insbesondere nicht, mittels welcher Körperkorrespondenz und welchen Lautmaterials sie einander kundtaten. Ein eigenes Vokabular für Gefühlsanwandlungen gab es wohl kaum, das wurde irgendwo in den Städten ausgeprägt, wo man mit Händen und Füßen nichts mehr tun konnte und endlos in seinem Elend herumfühlte.

Was mein Entstehen betrifft, so stelle ich mir vor, daß eines Sonntags, wo ja der Arbeitsdruck aussetzt, ein anderer Druck die Körper meiner Eltern erfaßte und sie gegeneinander stieß, daß ihnen die Sinne vergingen und sie nichts mehr verstanden hätten, wären da nicht die Analogien zur Viehzucht einerseits gewesen und andererseits Wendungen wie „sich hingeben“, „einander beiwohnen“, „einander erkennen“, die man im sonntäglichen Evangelium zu hören bekam. Jedenfalls „trieben sie es“ nicht mehr, wie man es von Unverheirateten allzu oft hörte. Mag sein, daß auch einiges an Heftigkeit durch den Mund ausfuhr, aber das waren meist schämenswerte, durch tausend Munde und Betten gegangene Redensarten feinerer Schnösel und wer will schon ihre Parfums bei sich im Ehebett haben?

Was die erschreckend weißen Körper mit den großen braunen Handschäufeln zum Ausdruck brachten, dieses nur hinter verschlossenen Türen ausführbare Gebalge und Gestöhne, es durfte einzig innerhalb des Begriffes „Ehe“ stattfinden. Nur in diesem Rahmen ließ sich darüber denken. Um das Ja-Wort zu hören, kamen die Neugierigen von allen Einschichthöfen zur Pfarrkirche herab, allwo es lautwerden mußte, das geheimnisvolle, von Erwartung und Ungewißheit erdröhnende, die Mädchen erröten machende, für die Braut oft frühen Tod im Kinderbett bedeutende Raseln an den Stimmbändern. Wie aus dem Jenseits herübergehaucht, kam es aus der sich zuschnürenden Kehle der Braut und lief kalt über den Rücken hin. Die Alten lauschten in seine Ober- und Untertöne hinein, seine Schwankungen, Rissigkeiten, das Zögern, die Zuckungen, registrierten die ahnungslose Freudigkeit des jungen Mannes.

Dann ging alles, wie es das Wort in sich hatte: Es wurde Fleisch. Im Falle meiner Eltern siebenmal, jeweils drei Kilo schleimige, blutige, rotkopfige Erfüllungen des Wortes. Als letztes preßte Mutter mich ans Licht, woraufhin ich meinerseits weiter preßte; Exkreme aus dem Darm, Schreie ins Bauernhaus und heute noch schlecht und recht diesen Artikel an die Öffentlichkeit.

Das Konstante an den meine Person betreffenden Vorgängen scheint dieser ständige Schöpfungsdruck zu sein, oder handelt es sich doch, wie gewisse Lästermäuler behaupten, um den nachhallenden Urknall? Bis solcherlei Druckwellen, im Privaten spürbar als Erfolgsdruck, in Buchdruck umgesetzt sind, bleibt von mir, dem Originaldruck, nicht mehr viel übrig, schon weil sich Sprachpartituren, grammatikalische Choreographien und Formulare dazwischengeschaltet und alles Ungestüme an die Kandare genommen haben, sodaß es nunmehr, wie hier zu ersehen, lipizzanerhaft im Kreis trabt.

Noch einmal zurück zu meiner Mutter. Einmal war ich unbemerkt Zeuge, wie sie über den Zaun hin mit der Nachbarin Erfahrungen über Frauenangelegenheiten austauschte. Diese war vor kurzem von einer komplizierten Geburt im Bezirksspital zurückgekehrt und rückte gleich mit der Aussage des Primars heraus, wonach ihre Geburt die schwierigste seit langem gewesen sei. „Aber Sie, Frau Eder“, habe er

hinzugefügt, „Sie haben ja eine Roßnatur“. Mit dieser Roßnatur und ein paar anderen Arztsätzen, die sie jedesmal im originalen Wortlaut servierte, kam sie ganz leidlich über Schnitte, Nähte und all das vom Stall her bekannte Geburtsgeschehen hinweg. Zudem brachte sie einige Aussprüche ihrer Bettnachbarin, einer Richtersgattin, mit ins Gebirge, und die Frauen lebten ein paar Minuten lang in ihrem Wohlklang auf.

Der kleine Lauscher ahnte, daß es hinter den Gebirgsketten, die zugleich Eingrenzungen auf das Dingliche waren, eine der Kirchen- und Büchersprache entsprechende Welt geben mußte. Nur selten verschlug es jemanden von dort her in dieses Ho-ruck-Tal. Nachdem so einem das Beste aus der Speis vorgelegt worden war, streichelte er meist den Kindern die Wangen und war wieder weg.

Zurück blieb nasses Kuhgras, das in den Stall geschleppt werden mußte, ums Geländeck pfeifender Wind und Geschelte. Jeder Name war auf eine gute rufbare Silbe zusammengestutzt. Das einzige aufwendig prächtige Sprachgemälde entstand, wenn Vater sich mit dem Hammer auf den Daumen haute: Jubelnd ließ er alle glühenden, nackten und vermaledeiten Teufel antanzen, daß es nur funkelte vor Farben und sie in herrlichen Ordnungen um seinen Hut tanzten. Doppelte Saltis waren dabei, ein wunderbares Geflecht von ekstatischen Bewegungen, abgerundet durch hohe Bögen, mit denen sie per Kopfsprung in die ewige Verdammnis abgingen, zuletzt Luzifer in knallrotem enganliegendem Trikot. Er tat's selten unter der dreifachen Schraube.

Dann wurde stumm weitergearbeitet. Wortlos der Dialog der 36 Grad mit der jeweiligen Außentemperatur, in der taktilen Ebene teilten sich die rauhen, stachelnden Böden den Fußsohlen mit, indes im Armbereich die Kräfte des Halbwüchsigen in eine zähe Auseinandersetzung mit den weiterzurollenden Heuhaufen verwickelt waren. Über all dem vorsprachlichen Geschehen schwebte, einzig durch Latein erreichbar, der Allmächtige, den der Pfarrer am Sonntag mittels Armausbreitungen und Präfationen, die Vorbereitungen auf Hochgebete darstellen, herbeilamentierte. Über die Schädel der Bauern rauschte er hin, daß es ihnen die Borsten seitlich von den Haarkränzen abspreizte und ihre dialektverschmutzten Seelen sich duckten vor der Lauterkeit der Bibelworte. Ihrer Erhabenheit gegenüber fühlte jeder sich fehlerhaft, verschmutzt und erlösungsbedürftig.

Ich selber bin der sprachscheuen, vorwiegend mit Händen und Füßen redenden Umgebung entkommen, und zwar indem ich meine Regungen den Füßen anvertraut habe, die alsbald mit langen Schritten das Weite suchten. Derzeit arbeite ich als Ö-Normer in einer kleinstädtischen Schule, wo ich das angelieferte Schülermaterial auf die herrschenden Sprachnormen hinzubiegen versuche. Oft schaue ich mir aus der Perspektive Gottes heraus selber über die Schulter, wie ich sie dazu bringe, das Eigenleben ihrer triebhaften Bälge hintanzuhalten, um sie auf die Begriffe des Guten, Schönen und Wahren einzuschwören.

Und ich darf nicht unzufrieden sein: War es am Schulanfang jeweils ein agrammatisches Gestoße auf den Gängen, so sitzen und gehen sie ein paar Wochen später schon so, daß man mit Fug von einem Sitzen und Gehen sprechen kann. Dem Gehen nach könnten manche schon Ministerialbeamte, die vom Dienst heimgehen, sein, denke ich mir, während ich ihrem müden Wegtrotten nachsehe.

Derzeit bringe ich ihnen den Frühling bei, einen gewiß lehrerabhängigen, in dem Fall von Mörike vorerlebten, freilich vom Auswendiglernen wieder verdüster-ten. Jedes Jahr treibe ich, der mittelfristigen Planung entsprechend, die Kinder in „die schönste Zeit des Jahres“ hinein. Von selber würden sie alle daran vorbeitollen, vorbeigröhlen und auf einmal befänden sie sich mitten in einer unsinnigen Hitze und verstünden nicht, worum es sich im Grunde handelt, hätten sie nicht bei mir gelernt, daß dies der Sommer ist.

✍ *Engelbert Obermayer, Autor und Hauptschullehrer; Mitschig 4, A-9620 Hermagor.*

THEMA

Erfahrungsberichte

Gisela Fischer

„Ich singe in meiner Muttersprache ...“ Von der Schwierigkeit, in einem dialektalen Umfeld Hochdeutsch zu lernen

Österreich gehört zu jenen Ländern, in denen größtenteils Dialekt als Alltagssprache verwendet wird. Je nach Bundesland spricht man Kärntnerisch, Tirolerisch usw. Die jeweiligen Unterschiede in den einzelnen Dialekten gehen dabei aber so weit, daß oftmals sogar Einheimische Schwierigkeiten haben, einen bestimmten Dialekt ihres Heimatlandes zu verstehen.

Das zeigt sich zum Beispiel gelegentlich bei Interviews mit SportlerInnen, die wie selbstverständlich ihren Heimatdialekt sprechen, ohne zu realisieren, daß zumindest einige Worte den Zuhörenden unverständlich bleiben.

Anders verhält es sich bei manchen Popsängern in Österreich. Sie beherrschen zwar die Standardsprache, tragen aber ganz bewußt ihre Lieder im Dialekt vor, denn auch für sie ist diese Sprachvarietät die eigentliche Muttersprache. Das bekräftigte dieser Tage Rainhard Fendrich in einem Interview, als er sagte: „Ich singe in meiner Muttersprache“ und damit den Dialekt meinte. Während des Interviews verwendete er aber die hier passendere Schriftsprache.

Diese Fähigkeit zu vermitteln, je nach Situation über die entsprechende Sprachvarietät zu verfügen, wird auch in der Schule angestrebt. Das heißt, daß die Schüler und Schülerinnen neben dem Dialekt als mündliche Sprache die Standardsprache in schriftlicher und mündlicher Form erlernen sollen. Letzteres stellt, besonders auch für die Hauptschule, eine nicht leicht zu erfüllende Aufgabe dar.

Die SchülerInnen kommunizieren häufig fast nur mit Dialekt sprechenden Personen, sei es zu Hause, in der Freizeit und auch in der Schule, zumindest in den Pausen. Nimmt man nun noch die Auffassung hinzu, daß die meisten Lehrkräfte es als eigentliche Aufgabe des Deutschunterrichts verstehen, den Heranwachsenden

Hochdeutsch nahezubringen, dann reduziert sich dieses Bemühen auf lediglich einige Stunden in der Woche.

Dazu kommt oftmals das Problem, daß die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer gleichfalls Dialekt sprechen und in ihrer Studienzeit kaum eine hochsprachliche Sprecherziehung genossen haben. Auch wird ihnen während der Ausbildung wenig Hilfe dazu geboten, wie sie die SchülerInnen zur Standardsprache befähigen sollen. Dadurch wird die Chance vertan, daß Lehrkräfte, die im Unterricht Hochdeutsch sprechen, als sprachliches Vorbild dienen können, welches zur Nachahmung anspornt. Denn wenn man SchülerInnen in der Standardsprache anspricht, bemühen sie sich auch mehr, diesem Beispiel zu folgen. Sie empfinden hier oft Dialekt als unpassend.

Wenn sich nun möglichst viele LehrerInnen um den Gebrauch der Standardsprache im Unterricht bemühen würden, könnten sie gemeinsam dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Zeit zu einem geläufigen Sprechen in Hochdeutsch zu verhelfen und damit diese Aufgabe nicht allein den DeutschlehrerInnen überlassen. Deren knapp bemessene Schulstunden machen es ohnehin schwer, so unterschiedliche Bereiche wie Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechtschreibung und Grammatik entsprechend abzudecken. Darüber hinaus werden vom Gegenstand Deutsch, als „dem“ Trägerfach schlechthin, gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten erwartet, die in anderen Fächern vorausgesetzt werden, wie beispielsweise die zuvor genannten Bereiche Lesen, Rechtschreibung oder auch die Fähigkeit, sich artikulieren zu können. Letzteres kann zuerst im Dialekt geübt werden, um die SchülerInnen erst einmal zum Reden zu bringen und ihnen die Scheu zu nehmen.

Sich artikulieren zu lernen erfordert im Deutschunterricht immer mehr Zeit. In vielen Familien sind, oft aus Zeitmangel, gemeinsam geführte Gespräche heute nicht mehr selbstverständlich. Eine gewisse Wortkargheit hat sich breitgemacht. Daran mag auch das Fernsehen seinen Anteil haben, das in Jugend- und anderen Sendungen eine gepflegte Sprache allzuoft vermissen läßt. Die Schulbücher mit ihren Lückentexten unterstützen wohl ebenso den Trend, daß häufig, und so auch im Unterricht, nicht mehr in vollständigen Sätzen, sondern eher bruchstückhaft gesprochen wird. Hier wächst, vor allem dem Deutschunterricht zunehmend die wichtige Aufgabe zu, die Heranwachsenden im Laufe der Zeit zu einer flüssigen Redeweise zu befähigen, je nach Situation im Dialekt oder in der Standardsprache.

Eine häufiger im Unterricht verwendete Standardsprache brächte auch den Vorteil, die bei Schülern und Schülerinnen oftmals beobachtete Ablehnung des Hochdeutschen abzubauen, ohne dem Dialekt in seiner Funktion als Identitätsstütze, als Vermittler des Gefühls von Heimat und Geborgenheit Abbruch zu tun. Diese Aufgaben des Dialekts in ihrer Bedeutsamkeit für die Entwicklung der SchülerInnen müssen, bei aller Bemühung um die Hochsprache, unbedingt erhalten bleiben.

Die Gründe, warum die Schüler und Schülerinnen die Hochsprache oftmals als fremd, als gekünstelt ablehnen, sind drei Bereichen zuzuordnen: dem Ausdruck, der

Aussprache und der Grammatik. Dem Ausdruck deshalb, weil Dialekt nicht Wort für Wort ins Hochdeutsche „übersetzt“ werden kann. Die Sprachvarietäten Standardsprache und Dialekt folgen ihren eigenen Regeln, verfügen über einen jeweils besonderen Wortschatz. In welcher von beiden man sich differenzierter ausdrücken kann, welche über eine breiter gefächerte Wortauswahl verfügt, kann hier nicht erörtert werden.

Die Aussprache verlangt im Hochdeutschen die präzise Artikulation jedes Wortes. Demgegenüber kann im Dialekt ein einzelner Laut ein ganzes Wort bedeuten, können einzelne Buchstabengruppen völlig weggelassen, „verschluckt“ werden u. ä. Doch wer immer sich um eine fehlerfreie Standardsprache bemüht, eine Eigenart bleibt bestehen: Die Aussprache ist österreichisch gefärbt. Dieses österreichische Deutsch findet auch im Schriftlichen seinen Niederschlag durch verschiedene Austriaismen.

Während nun das österreichische Deutsch neben dem deutschen Deutsch durchaus seine Daseinsberechtigung hat, werden Fehler in der Grammatik des österreichischen Deutsch übel vermerkt. Als Beispiele mögen der Dativ Singular und zwei Tempora dienen.

Bei ersterem geht es insbesondere um jenen in Verbindung mit einer Präposition (mit dem/seinem/diesem Hund). Diese Kombination muß langfristig geübt werden, da der sonst hier verwendete dialektale Akkusativ immer wieder durchschlägt. Er klingt den Schülern und Schülerinnen ja vertraut in den Ohren und wird demnach als richtig empfunden.

Bei den Zeitformen ist das Problem komplexer, weil hier Aspekte der mündlichen und schriftlichen Sprache enger verknüpft sind. Im Mündlichen wird in Österreich bei Erzählungen u. ä. vorwiegend das Perfekt verwendet, das aber nicht ohne weiteres ins Schriftliche übertragen werden kann, ja in manchen Situationen sogar verkehrt ist. Die SchülerInnen stehen bei den Tempora vor dem Problem, daß sie, gemäß dem Dialekt, im Mündlichen zwar das Perfekt verwenden, im Schriftlichen jedoch für dieselben Situationen das Präteritum anwenden müssen. Durch diese sprachliche Besonderheit gehören zahlreiche „starke“ bzw. unregelmäßige Verben nicht zum aktiven Sprachschatz. Die Folge davon ist, daß es manchen Schülerinnen bzw. Schülern teilweise Probleme bereitet, die jeweils richtige Verbform zu verwenden. Sie gehen dann nach der Bildung der „schwachen“ bzw. regelmäßigen Verbformen vor und folgen damit im Grunde der Entwicklung der deutschen Sprache, unregelmäßige Verben zugunsten von regelmäßigen aufzugeben (buk – backte).

Ein weiteres Tempus bereitet den SchülerInnen Schwierigkeiten, und zwar handelt es sich um das Plusquamperfekt. Diese Zeitform hat ja bekanntlich die Aufgabe, die Vorzeitigkeit gegenüber dem nachzeitigen Präteritum auszudrücken. Da das Plusquamperfekt in Texten nicht so oft vorkommt wie das zuvor besprochene Präteritum, wird es von den Schülern und Schülerinnen leichter überlesen und damit

die Funktion dieser Zeitform in dem entsprechenden Text nicht erkannt. Erschwerend kommt hinzu, daß dieses Tempus im Mündlichen kaum vorkommt. Die Schülerinnen und Schüler verwenden daher für beide Zeitformen das Präteritum und stellen damit eine Gleichzeitigkeit zwischen Handlungen her, anstatt eine Vor- und Nachreihung vorzunehmen. Mit dieser Anwendungsweise stehen sie allerdings nicht allein, denn auch in Tageszeitungen findet sich hin und wieder diese Unkorrektheit.

Die Unsicherheit in der Verwendung des Plusquamperfekts hat auch seine Auswirkungen auf den Englischunterricht. Es kann daher nicht als Unterstützung zum Verständnis des Past Perfect dienen. Eine Übersetzung von Sätzen mit Past Perfect und Perfect hilft daher wenig. Weder im Englischen noch im Deutschen bringt das isolierte Üben, wie so häufig, etwas. Nur ein wiederholtes Erarbeiten der in Texten beider Sprachen vorkommenden Vor- und Nachzeitigkeit von Handlungen kann hier Erfolg bringen.

Neben der Festigung einzelner, besonders grammatischer Bereiche ist Hochdeutsch natürlich am zielführendsten in größeren Wortzusammenhängen zu erlernen. Eine gute Möglichkeit dazu bieten Referate in möglichst vielen Unterrichtsgegenständen. Diese Aufgabenstellung hat viele Vorteile. Sie führt die SchülerInnen hin zum selbständigen Lernen und stellt ihnen die Aufgabe, das Wichtigste aus einem Text herauszufiltern. Darüber hinaus wirkt sich die intensive Auseinandersetzung mit einem Text positiv auf die eigene Ausdrucksfähigkeit aus. Und nicht zuletzt bietet der Vortrag selbst eine Gelegenheit, Standardsprache in einer ihr gemäßen Situation zu verwenden. Daher wird sie auch von den zuhörenden Schülerinnen und Schülern akzeptiert und als einem Vortrag angemessen empfunden.

Diese Empfindung könnte als Anknüpfungspunkt dazu dienen, sich im Unterricht mit dem Thema „Dialekt und Standardsprache“ auseinanderzusetzen. Dabei sollte über die Besonderheit und die Wichtigkeit der beiden Sprachvarietäten und ihre Wirkung auf andere KommunikationsteilnehmerInnen debattiert werden. Die Kenntnis darüber ist eine wichtige Vorbereitung auf das spätere Leben der Schülerinnen und Schüler. Sie sollten wissen, daß, so passend der Dialekt im privaten Leben ist, da er u. a. ein Gefühl des Dazugehörens und damit der Sicherheit innerhalb einer Sprachgemeinschaft vermittelt, doch im öffentlichen Leben nicht immer angebracht ist. Er könnte sich dort sogar als Hemmnis im beruflichen und gesellschaftlichen Leben erweisen. Die Gründe dafür sollten den SchülerInnen einsichtig gemacht werden. Auf diese Weise könnte ein entscheidender Beitrag zu einem verstärkten Bemühen der SchülerInnen um die Standardsprache im Unterricht geleistet werden.

✍ *Gisela Fischer ist Hauptschullehrerin und Universitätslektorin; Südbahnweg 69, A-9201 Krumpendorf.*

Eva Holzmann

I hedad gean a buanheidl *Elfjährige als DialektforscherInnen*

Vorbemerkung

Dialekt bereits in einer ersten Klasse über einen Zeitraum von mehreren Unterrichtseinheiten in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken hatte ich bislang noch nie versucht. Natürlich hatte ich auch schon früher meinen ersten Klassen bei passender Gelegenheit erklärt, was Dialekt ist, und vielleicht ein paar Gedichte in Wiener Mundart mit ihnen gelesen. Aber dabei ließ ich es stets bewenden. Warum es in meiner heurigen 1B anders kam, ist rasch erklärt. Und zwar begann alles mit einer Tagung des ide-Beirats im Februar dieses Jahres. „Was ist Dialekt?“ fragten sich dort an die 20 Germanistinnen und Germanisten und befanden sich bald in einer angeregten Diskussion über den Dialektbegriff. „Was ist Dialekt?“ fragte ich tags darauf meine 27 ErstkläblerInnen und erhielt eine Reihe interessanter Antworten. Diese schickte ich an die ide-Redaktion, und die ermunterte mich, doch mehr daraus zu machen. In gewissem Sinne ist daher das im folgenden kurz skizzierte Unterrichtsprojekt zum Thema „Dialekt“ ein Auftragswerk, ein Auftragswerk allerdings, das mir und vor allem meinen Schülerinnen und Schülern großen Spaß bereitet und einiges an Erkenntnis gebracht hat.

Die theoretische Vorarbeit

Am Anfang stand also der Versuch der SchülerInnen, den Begriff „Dialekt“ abzuklären. Ich bat sie, dies schriftlich innerhalb von etwa fünf Minuten zu tun, ohne sich mit ihren MitschülerInnen zu beraten. Neben einigen wenigen sachlich eindeutig falschen Definitionen (z. B. „Dialekt ist Hochdeutsch“) fanden sich überwiegend Erklärungen, die in die richtige Richtung wiesen: „Anders sprechen, als man schreibt“ (Daniela), „Dialekt ist eine Redensart“ (Stefan), „In jedem Bundesland gibt es einen Dialekt“ (André), „Dialekt ist eine dem Ort entsprechende Umgangssprache“ (Bernhard), oder, noch treffender formuliert, „Dialekt ist eine Sprache. Von Region zu Region gibt es andere Dialekte. Ein Dialekt weicht von der Landessprache ab“ (Christopher). Manche zogen sich durch das Zitat eines Beispielsatzes aus der Affäre, z. B. „Das ist Dialekt: des is a off. Richtig heißt es: Das ist ein Affe“ (Jasmin). Hier zeigt sich auch die Bewertung des Dialekts als etwas „Falsches/Negatives“, ähnlich wie bei folgenden Umschreibungen: „Dialekt ist, wenn man etwas falsch ausspricht.

Ich finde Dialekt nicht schön“ (Christine), „Dialekt ist eine schlampig gesprochene Form einer Sprache“ (Philip), „Dialekt ist eine Sprache, die nicht gut ausgesprochen wird“ (Gerhard) usw.

Vermutlich sind das die Wertungen, die die Kinder in erster Linie von ihren Eltern übernehmen, die wollen, daß ihre Kinder „ordentlich“, d. h. nicht im Dialekt, sprechen. In eine ähnliche Richtung gehen auch die Bemühungen der Wiener KindergärtnerInnen und VolksschullehrerInnen; Dialekt ist da wie dort verpönt, ein Phänomen, das sich meines Wissens in den anderen Bundesländern nicht in dieser ausgeprägten Form zeigt.

Wie also definierten die Erwachsenen aus der unmittelbaren Umgebung meiner SchülerInnen den Begriff „Dialekt“? Das ließ ich sie in einer kleinen Umfrage erheben. Jede/jeder von ihnen mußte mindestens zwei Erwachsene befragen, die spontan und ohne Zuhilfenahme von Nachschlagewerken antworten sollten.

Die Rolle der Interviewer nahmen die SchülerInnen begeistert an, und so hatten sie innerhalb kürzester Zeit einen ganzen Berg von Antworten gesammelt; einige von ihnen hatten nicht nur zwei, sondern bis zu zwanzig Leute befragt. In einer der nächsten Stunden verlas ich einen Großteil der Antworten und stellte den SchülerInnen die Aufgabe, zu entscheiden, ob sie eine Erklärung als sachlich/objektiv oder als emotional/wertend empfanden. Insgesamt zeigte sich, daß die überwiegende Mehrheit der Erwachsenen um Sachlichkeit bemüht war.¹ Antworten wie „Dialekt ist Proletensprache“ fanden sich nur wenige; sie wurden von den SchülerInnen auch problemlos als „emotional/(ab)wertend“ eingestuft; anders lag der Fall bei Erklärungsversuchen wie „Das ist so reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist“ oder „Dialekt ist die Sprache der einfachen Leute“. War das nun eine neutrale Feststellung oder bereits eine Wertung?

Zum Abschluß der theoretischen Vorbereitungsphase suchten die SchülerInnen Definitionen für „Dialekt“ aus Nachschlagewerken zusammen und verglichen diese miteinander, wobei sich eine Bandbreite von kindlich-einfachen bis umfangreich-wissenschaftlichen Erklärungen ergab.

Die Arbeit am Sprachmaterial

Nach soviel Theorie war es nun an der Zeit, mit der Arbeit am Sprachmaterial zu beginnen. Jede Schülerin/jeder Schüler mußte als Hausübung einen Dialekttext suchen und in die Schule mitbringen. Die Materialbeschaffung bereitete kaum Schwierigkeiten; einiges fand sich in der Schulbibliothek, anderes in den elterlichen Bücherschränken, und wer weder da noch dort fündig wurde, griff auf alte Volksschullesebücher zurück oder brachte – in letzter Not – das »Heitere Bezirksgericht« aus der Kronenzeitung mit. Die vorliegenden Texte waren vorwiegend in Wiener Mundart verfaßt und hauptsächlich Gedichte.² Die SchülerInnen lasen zunächst einige davon vor, was ihnen teilweise erhebliche Probleme machte, und tauschten ihre

Texte aus. Dann erhielten sie den Auftrag, einen mundartlichen Text schriftlich in Standardsprache zu übertragen. Sehr bald erkannten sie dabei, daß sich viele Passagen nicht einfach Wort für Wort „übersetzen“ ließen, sondern daß auch satzgrammatische Änderungen vorgenommen werden mußten. Viele Begriffe waren ihnen fremd, bei einigen irritierte sie nur die phonetische Schreibweise. Insgesamt zeigte sich, daß eigentlich keine/r von ihnen im Wiener Dialekt wirklich heimisch ist und die meisten bestenfalls eine dialektal eingefärbte Umgangssprache sprechen. Beim anschließenden Vortrag von Originaltext und Übertragung konnte dann gut die unterschiedliche Wirkung von Dialekt und Hochsprache studiert werden; so manche Übertragung erwies sich vergleichsweise als „blutleer“, so manches an Stimmung und Atmosphäre war verlorengegangen.

Nach diesem „Sprachbad“ ging es in Gruppen von drei bis fünf SchülerInnen an die eigene Textproduktion, zu der ich sie umso leichter motivieren konnte, als der Vorschlag dazu von einer Schülerin der Klasse kam. Ich verlangte dabei nur eine gewisse Konsequenz bei der Schreibung gleicher oder ähnlicher Wörter, belastete die SchülerInnen aber nicht mit diffizileren Fragen der Dialektschreibweise und den Schreibtraditionen, die sich hier entwickelt haben. Außerdem ließ ich sie durchgehend Kleinschreibung verwenden. Sie konnten also nicht wirklich etwas falsch machen und empfanden das als lustvoll, ebenso wie die Möglichkeit, „etwas ordinär“ (Marco) sein zu können.

Um ihnen ihre Arbeit zu erleichtern, gab ich ihnen bestimmte Satzmuster vor und wies sie darauf hin, daß Gedichte nicht notwendigerweise reimen müssen und auch sehr knapp sein können. Interessanterweise machten die Mädchen mehrheitlich keinen Gebrauch von meinen Vorgaben, während sich die Buben alle auf ein und dasselbe Muster stürzten, und zwar: „i hedad gean...“ (drei- bis fünfmal), „oba waunis daun hob...“. Damit war die Struktur ihres Gedichtes gegeben und sie mußte nur noch entsprechend aufgefüllt werden. Es ergaben sich dabei einige Variationen, sowohl durch die gewählte „Füllung“, die teils aus eigenen Wunschvorstellungen, teils aus übernommenen Klischees bestand, als auch durch die Gestaltung der Schlußpointe, wie der folgende Vergleich zeigt³:

wosi geanhedad

i hedad gean fü göd
i hedad gean fü zum fressn
und i hedad gean a schens madl
i hedad gean a neichs heisl
und i hedad gean fü zum saufn

(Berni, Florian, Manuel, Patrick)

Besonders interessant empfinde ich die zentrale Zeile des Gedichts („i hedad gean anischal, in des i mi fakriachn konn“), die – inmitten einer Reihe von eindeutig fikti-

ven Wünschen – als einzige in einem Zusammenhang mit der eigenen Lebenssituation dieser vier Buben stehen könnte; zwei von ihnen sind besonders zurückhaltende und schüchterne Kinder, zwei andere leben in relativ schwierigen, für sie sehr belastenden persönlichen Verhältnissen.

i hedad gean a buanheidl, weu i nix zum fressen hob,
i hedad gean a göd, weu i ois faspüt hob,
i hedad gean a bodewonn, in dea i mi gscheid woschn kann,
i hedad gean a nischal, in des i mi fakriachn kann,
i hedad gean a wirtsheisl, in dem i mi voisaufn kann,
oba waunis daun hob, dann wü i wieda wos neichs.

(Bernhard, Mario, Michael, Joachim)

Kaum etwas mit der eigenen Person zu tun hat hingegen das nachfolgende Gedicht einer Mädchengruppe, die sich hier äußerst einfühlsam in die Lage eines dicken ungeliebten Buben versetzt:

i werad so gean a Corvett...

i werad so gean a Corvett, daun werad mei voda zu mia ganz nett.
i werad so gean a horta Mo, oba mei voda nennt mi blade sau.
di Corvett wurad a putzn und pflegn, oba mi tuat a ned a moi hegn.
i brauch fü mea liebe ois so a Corvett, oba i bin eam ja z'fett
und i fasteh des ois ned.
i werad so gean a Corvett, daun werad mei voda zu mia ganz nett.

(Amina, Laura, Nicola)

Nach der Textproduktionsphase wollte ich meine SchülerInnen, die bislang ausschließlich mit Wiener Mundart befaßt waren, auch mit anderen österreichischen Dialekten konfrontieren und nützte dafür die Tatsache, daß sich im Lehrkörper meiner Schule zahlreiche KollegInnen aus anderen Bundesländern befinden. Viele von ihnen leben zwar schon lange in Wien und fühlen sich nicht mehr als kompetente DialektsprecherInnen; dennoch fand sich aus allen Bundesländern mit Ausnahme von Salzburg zumindest eine Lehrkraft, die bereit war, einen vorgegebenen standard-sprachlichen Text, auf den ich mich mit der Klasse geeinigt hatte⁴, sinngemäß in ihre Mundart zu übertragen und auf Band zu sprechen. Diese Tonbandaufnahmen, die die SchülerInnen innerhalb von wenigen Tagen fertiggestellt hatten, spielte ich der Klasse einige Male vor mit der Bitte, genau auf die sprachlichen Unterschiede zu achten. Die meisten Kinder erkannten recht rasch die lautlichen Besonderheiten der einzelnen Dialekte, aber auch ihre Gemeinsamkeiten und registrierten alle Änderungen in der Wortstellung und Wortwahl. Die größten Verständnisschwierigkeiten bereitete ihnen natürlich der Text in Vorarlberger Mundart, der auf sie wie eine Fremdsprache wirkte und den sie ohne Textvorlage wohl überhaupt nicht verstan-

den hätten. Die Notwendigkeit einer überregionalen Standardsprache hätte ihnen kaum anschaulicher vor Augen geführt werden können.

Zum Abschluß unserer Dialektstudien sahen wir uns den Film »Ein Schweinchen namens Babe« an, in dem sich die Tiere und auch die Menschen unterschiedlicher Dialekte bedienen, die die SchülerInnen nun identifizieren sollten. Und nicht ohne Stolz registrierten sie, daß z. B. das Schaf Kärntnerisch, die Ente Tirolerisch und die Katze Vorarlbergerisch sprach. Die meisten der SchülerInnen kannten den Film zwar schon, aber sie hörten ihn nun mit anderen Ohren.

Resümees

- * Es ist durchaus möglich und auch didaktisch sinnvoll, bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt in der AHS Dialekt als Forschungsgegenstand für mehrere Stunden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen. Unter Umständen ist die Begegnung mit dieser Sprachform im Alter von zehn bis elf Jahren sogar intensiver als bei der Gruppe der Dreizehn- bis Vierzehnjährigen, weil jüngere SchülerInnen weitaus spontaner und unmittelbarer mit dem Thema umgehen.
- * Allein auf Grund der Tatsache, daß man Dialekt zu einem ernstzunehmenden Thema macht und sich damit längere Zeit auseinandersetzt, wertet man den Dialekt als Sprachform auf und damit möglicherweise auch die Menschen, die Dialekt sprechen, was besonders für den Wiener Raum wesentlich erscheint, wo der Dialekt häufig auch als Soziolekt gilt, und zwar als Sprachform niedriger sozialer Schichten.
- * SchülerInnen Texte im Dialekt schreiben zu lassen eröffnet neue gestalterische Möglichkeiten für sie. Sie schlüpfen dabei nicht nur in ein anderes sprachliches Kleid, sondern zugleich in eine andere Identität, und das auf viel unmittelbarere, da unbewußtere, Weise, als wenn sie z. B. eine Geschichte aus einer anderen Perspektive erzählen oder eine Rolle in einer dramatischen Szene übernehmen.
- * Textproduktion in Dialekt schafft sprachliche Freiräume für die SchülerInnen, was sie als überaus lustvoll empfinden. Sie müssen nicht ständig auf der Hut sein, alle Wörter richtig zu schreiben und keine Grammatikfehler zu machen. Allein schon die Kleinschreibung bringt eine große Erleichterung für viele. Selbst guten SchülerInnen, die mit derlei Dingen ohnehin kaum Probleme haben, gefällt das. Auf sprachlich unsichere SchülerInnen, die sich von der Angst vor Fehlern sonst im Deutschunterricht wohl nie ganz freimachen können, wirkt dieser Tatbestand natürlich besonders motivierend.

- * Durch die Arbeit mit Dialekttexten erkennen die SchülerInnen auf sehr anschauliche Weise, was Dialekt zu leisten vermag und wo die Grenzen dieser Sprachform liegen. Sie lernen, daß Dialekt zu sprechen in vielen Situationen durchaus adäquat sein kann und absolut nichts Verwerfliches ist, daß es aber in anderen sprachlichen Kontexten weniger zielführend oder passend ist. Mit anderen Worten: Sie erkennen, daß es wichtig ist, angemessenes Sprachverhalten zu zeigen bzw. zu entwickeln. Und damit ist für den Deutschunterricht doch schon eine ganze Menge erreicht!

Anmerkungen

- 1) Dazu eine kleine Auswahl von Erklärungsversuchen: Dialekt ist „eine Mundart, die regional begrenzt ist“, „die typische Sprache für einen Landesabschnitt“, „eine Art Umgangssprache, die sich mit der Zeit in verschiedenen Bezirken entwickelt hat“, „Umgangssprache im ländlichen Bereich“, „eine besondere Form der Sprache, deren Regeln nicht schriftlich festgelegt sind“, „eine abgeänderte Form der Landessprache, beeinflusst durch die Bewohner“, „die dem Volk angeborene Sprache“.
- 2) Am meisten Anklang fanden die Mundartgedichte Christine Nöstlingers aus ihrem Sammelband: „Iba de gaunz oamen leit“, Wien 1996.
- 3) Die Originalschreibweise der SchülerInnen wurde beibehalten.
- 4) Der Text lautete folgendermaßen: Die Mutter (der Vater) sagt: „Jetzt hör einmal zu! Dreh endlich den Fernsehapparat ab. Du bekommst ja noch viereckige Augen. Und außerdem ist diese Sendung ohnehin nicht geeignet für dich. Mach lieber etwas Ordentliches! Lern die neuen Englischvokabel. Oder bereite dich auf die Mathematikschularbeit vor. Lern nicht immer im letzten Augenblick. Ein Fünfer reicht mir! Oder geh wenigstens hinaus Ball spielen. Es ist doch so herrliches Wetter draußen.“

✍ *Eva Holzmann ist seit 1977 Deutsch- und Englischlehrerin am BRG 10, Pichelmayergasse 1, A-1100 Wien; seit 1993 AG Germanistik Wien.*

Friederike Haselsteiner

Schreibwerkstatt „Mundarttexte“

Ein Kurzbericht

Vorbemerkung

Bei meiner Arbeit in den dritten Leistungsgruppen ist es mir ein besonderes Anliegen, den „sprachlosen“ Kindern Impulse und Anlässe zu bieten, sich auf das Schreiben einzulassen. Da für diese Schülerinnen und Schüler die Beachtung der Schreibrichtigkeit und der Sprachrichtigkeit ein unüberwindliches Hindernis beim Abfassen von Texten darstellt, haben sie wenig Freude mit Schreibaufträgen. Wenn sie doch solche Aufträge erfüllen müssen, sind die entstandenen Texte oft seltsam „leelos“, man kann die Mühe des Schreibens fast spüren.

Aus dieser Erkenntnis heraus habe ich beschlossen, meine Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer kleinen Schreibwerkstatt zu ermutigen, über Gefühle, Ängste, Sorgen... zu schreiben und dabei ihre Herkunftssprache zu verwenden. Ich habe ihnen also ausdrücklich gesagt, daß es kein falsch geschriebenes Wort, keinen schlecht gewählten Ausdruck gibt. Sie sollen in sich hineinhorchen und einfach schreiben, wie ihnen „der Schnabel gewachsen ist“.

Zum Ablauf

Zur Einstimmung gibt es einige Nöstlinger-Mundartgedichte¹ (»Mei radl«, »De guatn und de aundan«), die Kinder sollen dabei auch sehen, wie Mundartwörter geschrieben werden können.

Dann sprechen wir über Gefühle, die uns beschäftigen (Liebe, Angst, Frust...). Wer Lust hat, darf nun zu schreiben beginnen, die Entwürfe werden besprochen und die Reinschriften gestaltet. Es steht den Kindern frei, wie sie die Reinschrift gestalten wollen (Schreibmaschine, Computer, Handschrift).

Gemeinsam beschließen wir, von jedem Kind einen Beitrag für eine kleine Broschüre zu kopieren. Jedes Kind will nun selbst seinen Beitrag auswählen. Manche wollen auch etwas dazu zeichnen.

Wir beenden unsere Arbeit mit einer Lesung vor den Kindern der anderen beiden Leistungsgruppen.

Schreibwerkstatt „Mundarttexte“

Ausgewählte Beispiele – 4. HS-Klasse/3. Leistungsgruppe

A richtiga bleda Tog (Original in Handschrift)

Es geht scho ou, wan i aufsteh.
I potz mi glei min Kaffee on.
Auf da Hoitestö vagiß i in Ausweis.
Sitzploutz krieg i a kan und muaß steh.
In da Schui muaß i nu de Aufgob
mochn, de i am Vordog vagessn hob.
Waun i Bech hob, dawischt mi da Lehra
und gibt ma a Strof auf.
In da letztn Stund schlouf i nu
hoibat, wann i doun hamkum, bin i
so grantig, daß mi kana auredn
deaf. Am besten ma steht an so an Tog
goa net erst auf.

Christian Kogler

Immer Deitsch (Original in Handschrift)

Om Maudag in da Friaht geh i
in d' Schui. Do hauma zwa Stundn
Deitsch.
In Deitsch miassen mir a Mundortgschicht
schreiben.
Om liabsten es gab ka Deitsch in der Schui.

Steininger Thomas

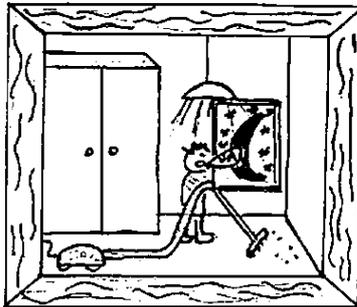
Meine Ötern (Original am Computer)

Won i ham kim, dan is nie wer
daham. Des is richti unguat.
Und don, wons hom kemman, don
sana richti sekant. Do kunnt
is am Mond schiaßen. Do songs:
Xandl, geh lerna oder les was.
Owei lerna! Don gehst amoi
fuat, don sudans oiwei.

Alexander Zeininger

Fuat geh (Original am Computer)

Immer muß i dahom huka, doch lieaba gangat
i fut, doch don haßts es, i muaß dahom
huckn und zaumrama. Do muaß i von drei bis
sechse zaumrama. Woun i daun fut geh wü,
meckerns, weil i niks zaumgramt hob. Doch i
hob drei Zimmer zaum gramt. Daun überred i
die Ötern, das i fut geh kau. Danoch kaun
i, ober nur bis öf Uhr.

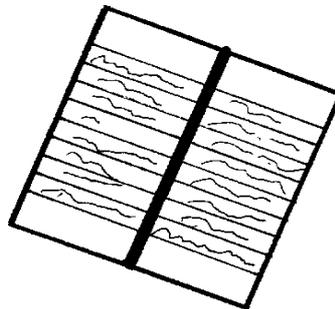


Dieter Obermaier

Des Learna (Original am Computer)

Meine liabsten Fächer san Turna und
Matik. Des schenste is, wann ma in
Turna Renna und Basketbai spün.
In Matik dua i ganz gern zeichna.
Des, was i überhaupt net gern mog,
is Englisch, Musik und Religion.
In Englisch regn mi de Vokaben auf,
in Musik de Musikgeschichte und in
Relegeon des füle Schreim.

Franz Kostler





A Madl (Original in Handschrift)

I woit an Spaziergang
mochen. Und auf amoi
hob i a Madl troffa.
Sie hat mi augschaut:
Liebe auf den ersten
Blick. Gauns rot bin
i worn. De Knia hom
zitat. Mia wean yo
seng, wis weider geht.



Herbert Aistleitn



Anmerkung

1) Christine Nöstlinger: Iba de gaunz oaman Kinda. Wien: Jugend und Volk 1974.

✍ Friederike Haselsteiner ist Deutschlehrerin an der Hauptschule Stein, Steiner Landstraße 124, A-3504 Krems-Stein.

THEMA

Bibliographie

Friedrich Janshoff

Varietäten im Deutschunterricht

Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen

„Die Sprachsituationen, in denen sich Lehrer und Schüler finden, sind variantenreicher und komplexer, als es die bisherige Dialektdidaktik in ihre Überlegungen aufgenommen hat. Um mit dieser Komplexität umgehen zu lernen, wird ein Sprachbewußtsein, insbesondere ein Sprachdifferenzbewußtsein nötig, das Erfahrungen mit Sprachvariation im Unterricht thematisiert“ (Klotz/Sieber 1994, 10).

Die folgende Auswahlbibliographie umfaßt rund 80 Veröffentlichungen, die sich mit verschiedenen linguistischen und didaktischen Aspekten der ‘inneren Mehrsprachigkeit’ auseinandersetzen. Die Bücher und Aufsätze beschäftigen sich mit den Grundlagen einer Varietätenlinguistik und den Möglichkeiten und Problemen einer Varietätendidaktik des Deutschen und sind, abgesehen von der Reihe „Dialekt/Hochsprache – kontrastiv“, in den Jahren 1990 bis 1997 erschienen. Ihre Aufnahme soll einerseits die bibliographischen Notizen zum „Interkulturellen Lernen im Deutschunterricht“ (Janshoff 1997, 115–122) ergänzen und ist andererseits als Fortführung und Erweiterung von Janshoff (1994) gedacht.

Neben einem guten Dutzend Veröffentlichungen zu den Themenbereichen „Sprachbewußtsein und Sprachreflexion“, „altersspezifischer Sprachgebrauch (‘Jugendsprache’)“, „geschlechtsspezifische Sprachverwendung (‘Frauensprache’)“ und „Sprachkultur/Sprachberatung“ umfaßt die Auswahl dementsprechend hauptsächlich Aufsätze und Bücher zur Linguistik und Didaktik arealer (nationaler, regionaler und dialektaler) Varietäten. Die Veröffentlichungen thematisieren wichtige Aspekte des komplexen Zusammenhangs von Varietätenbewußtsein und Varietätengebrauch (Erwerb, Beherrschung und Bewertung, Verwendung oder Vermeidung arealer und sozialer Varietäten).

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Sprache. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 18.1994, H. 4, 119–128.

Janshoff, Friedrich: Wege zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen. Informationen zur Deutschdidaktik 21.1997, H. 1, 111–123.

Ausgehend von der Auswertung der im folgenden verzeichneten **Themenhefte** und der beiden **Sammelbände** Burger/Häcki Buhofer (1994) und Klotz/Sieber (1994) wurde versucht, im Berichtszeitraum erschienene Veröffentlichungen zur aktuellen Situation einer 'Dialekt'-Didaktik in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz möglichst vollständig zu erfassen und durch Überblicksdarstellungen zu den entsprechenden arealen Varietäten und zu den Grundlagen einer Sozio-Dialektologie zu ergänzen. Mit einigen Zitaten aus der „Einführung“ zu Klotz/Sieber (1994, 4–11) und aus weiteren Aufsätzen sowie kritisch-empfehlenden Bemerkungen zu einigen Büchern sollen die didaktischen Perspektiven des Umgangs mit (arealen) Varietäten im Deutschunterricht, ergänzend zu den thematischen Beiträgen des vorliegenden Hefts, zumindest angedeutet werden.

Deutsche Sprache – Einheit und Vielfalt. Der Deutschunterricht 44.1992, H. 6.

Sprachen in der Sprache. Praxis Deutsch 18.1991, H. 110.

Sprachwandel nach 1989. Der Deutschunterricht 49.1997, H. 1.

Burger, Harald; Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Bern: Lang 1994. (Zürcher Germanistische Studien. 38). ISBN 3-906751-78-3

Klotz, Peter; Sieber, Peter (Hrsg.): Vielerlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule. Stuttgart: Klett 1994. (Deutsch im Gespräch). ISBN 3-12-311250-0

„Linguistik, Dialektologie und Didaktik (haben es) noch immer nicht hinreichend vermocht, die Grundkenntnisse über die Vielfältigkeit des Deutschen einer breiten, vor allem auch schulischen und bildungspolitisch wachen Öffentlichkeit in differenziert sachlicher Weise nahe zu bringen. Dies ist erforderlich, damit sich Einstellungen aufbauen können, die ein funktionales kommunikatives Nebeneinander von Standardsprache, Norm und Sprachvarietäten ohne falsche Schulmeisterei und allfällige Sprachverfallsklagen ermöglichen“ (Klotz/Sieber 1994, 6).

Die folgenden **Bibliographien** erschließen systematisch zwischen 280 und 380 (nicht nur deutschsprachige) grundlegende und spezielle Veröffentlichungen zu Themenbereichen wie „Sprachsoziologie“ und „Varietätenlinguistik“, „Kodifizierung nationaler Varianten“ und „Nationale Varianten als didaktisches Problem“ oder „Geschlechtstypisches Gesprächsverhalten“ und „Schreibstil von Frauen und Männern“. Rasche Orientierung über das jeweilige Problemfeld ermöglichen die kurzgefaßten, die gewählte Systematik erläuternden Einführungen in die Thematik.

Ammon, Ulrich: Nationale Varietäten des Deutschen. Heidelberg: Groos 1997. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 19). ISBN 3-87276-769-0

Dittmar, Norbert: Soziolinguistik. Heidelberg: Groos 1996. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 16). ISBN 3-87276-753-4

Peyer, Ann; Groth, Ruth: Sprache und Geschlecht. Heidelberg: Groos 1996. (Studienbibliographien Sprachwissenschaft. 15). ISBN 3-87276-747-X

Sprachreflexion und Sprachbewußtsein

„Im reflexiven Sprachgebrauch verbinden sich kommunikatives Können und die Fähigkeit zur Metakommunikation auf der Grundlage sprachlich-kommunikativen Wissens. Die Ausbildung des reflektierten Gebrauchs einer ‘eigenen Sprache’ angesichts der Vielfalt muttersprachlicher Erscheinungsweisen setzt (...) kommunikativ-pragmatische, soziolinguistische und sprachkritische Dimensionen der Sprachbetrachtung voraus“ (Neuland 1994, 31).

Luchtenberg, Sigrid: Language Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“. Der Deutschunterricht 47.1995, H. 4, 93–108.

Neuland, Eva: Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel „Reflexiver Sprachgebrauch“. Informationen zur Deutschdidaktik 18.1994, H. 4, 28–41.

„Dialekte oder regionalsprachliche Varietäten figurieren in der Schule nach wie vor vor allem als Problemfall; ‘innere Mehrsprachigkeit’ wird nicht als sprachliches Kapital gesehen“ (Rosenberg 1994, 48).

Grundlagen der Varietätenlinguistik

Das Studienbuch von Löffler (1994) bietet eine gegenüber der ursprünglichen Fassung von 1985 aktualisierte Darstellung der Grundlagen, der Entwicklung, der Theorie- und Methodenbildung und der Problem- und Forschungsbereiche einer Sozio-

linguistik des Deutschen. Vorgestellt wird u. a. ein „soziolinguistisches Varietäten-Modell“ (86–171), in dem die Varietäten nach dem Medium (Mediolekte), der Funktion (Funktiolekte), der arealen Verteilung (Dialekte), nach Alter und Geschlecht (Sexolekte, Alterssprachen) und nach Interaktionstypen oder Situationen (Situolekte) unterschieden werden. Die Auseinandersetzung mit dem durch zahlreiche Beispiele erläuterten Versuch der Aufteilung der sprachlichen Vielfalt des Deutschen nach medial-situationalen, nach funktionalen, personal-gruppalen, areal-geographischen und interaktionalen Kriterien schafft eine gute Grundlage für das Verständnis spezieller dialektlinguistischer und -didaktischer Fragestellungen und Lösungsvorschläge.

Linke, Angelika; Voigt, Gerhard: Sprachen in der Sprache. Soziolinguistik heute: Varietäten und Register. Praxis Deutsch 18.1991, H. 110, 12–20.

Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. 2., überarb. Aufl. Berlin: E. Schmid 1994. (Grundlagen der Germanistik. 28). ISBN 3-503-03700-4

Löffler, Heinrich: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. 3., durchges. u. bibliogr. erw. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990. ISBN 3-534-06125-X

Malliga, Freya: Tendenzen in der geschlechtsabhängigen Sprachverwendung und Spracheinschätzung. Am Beispiel der Stadt Villach in Kärnten. Frankfurt am Main: Lang 1997. (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. 19). ISBN 3-631-30321-1

Mattheier, Klaus J.; Wiesinger, Peter (Hrsg.): Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 147). ISBN 3-484-31147-8

Mattheier, Klaus J.: Varietätenzensus. Über die Möglichkeit, die Verbreitung und Verwendung von Sprachvarianten im Deutschen festzustellen. In: Mattheier/Wiesinger, Hg. (1994), 413–441.

Sieburg, Heinz: Geschlechtsspezifischer Dialektgebrauch. Empirische Untersuchung verschiedengeschlechtlicher Geschwister in der Ortschaft Fritzdorf (Rhein-Sieg-Kreis). Köln: Böhlau 1992. (Rheinisches Archiv. 129). ISBN 3-411-07692-9

Sieburg, Heinz: Geschlechtstypischer Dialektgebrauch. Anmerkungen zu einer empirischen Untersuchung von Geschwistern in der rheinischen Ortschaft Fritzdorf. Rheinische Vierteljahresblätter 55.1991, 294–314.

Den Zusammenhang zwischen Dialektgebrauch und -bewertung und Geschlecht in Abhängigkeit von sozialen und situativen Faktoren untersucht Malliga (1997) in ihrem Beitrag zu einer „empirischen Sozialdialektologie“. Die Ausgangshypothese der Untersuchung, die „zum ersten Mal in Österreich die geschlechtsabhängige Sprachverwendung und Spracheinschätzung näher beleuchtet“, lautet: „Frauen neigen stärker als Männer dazu, statt des Dialekts andere Sprachvarietäten zu verwenden“ (17). Mit Hilfe eines weitgehend standardisierten Fragebogens wurden in Einzelinterviews Daten zur Dialektkompetenz, zur Einstellung zu Dialekt und Standardsprache und zu deren Sprecherinnen und Sprechern sowie zum Varietätengebrauch erhoben. Aus der Analyse und Interpretation der Daten ergibt sich u. a. „der Nachweis, daß geschlechtstypische Unterschiede in Hinsicht auf den Varietätengebrauch existieren, auch wenn die Differenzen nicht in allen Untersuchungsbereichen eine relevante Größe erreichen, so sind sie dennoch vorhanden und ihre Gerichtetheit ist relativ eindeutig“ (225). Ermittelt wurden auch Daten zu Fragestellungen wie „Ermahnung zum Gebrauch der Standardsprache“, „Sprachgebrauch im Schulunterricht“ und „Bewertung des Dialekts gegenüber der Standardsprache“, deren auch im Deutschunterricht diskutierbare Auswertung weitere Einblicke in die komplexe Sprachrealität der befragten Personen ermöglicht.

Darstellungen nationaler und regionaler Varietäten

„Die deutsche Standardsprache als mündliche und schriftliche Verkehrssprache muß nach wie vor im Kontrast und im Spannungsverhältnis zur Vielfalt sprachlicher Varietäten gesehen werden, wie sie in verschiedenen Regionen gesprochen werden, wie sie von verschiedenen Altersgruppen verwendet, von verschiedenen sozialen Schichten verstanden und beherrscht und wie sie von ausländischen Mitbürgern in den Ländern des deutschen Sprachraums und von den Aus- und Umsiedlern deutscher Sprachinseln erworben werden“ (Klotz/Sieber, 1994, 5).

Als informationsreiches Handbuch mit vielen Hinweisen auf varietätendidaktisch relevante Fragestellungen läßt sich die grundlegende, sicher in manchen Punkten nicht unstrittige und daher zur Diskussion anregende Darstellung der nationalen Sprachbesonderheiten und -unterschiede von Ammon (1995) nutzen. Nach theoretischen und methodischen Vorüberlegungen (deutsche Sprache und deutschsprachige Länder, Plurizentrität, nationale Varietät und Sprachzentrum, Typologie und Beschreibungsmethode der nationalen Sprachvarianten) folgen Beschreibungen wichtiger Aspekte und Merkmale des österreichischen, des schweizerischen und des deutschen Standarddeutsch (Entwicklung zu einem nationalen Zentrum, Sprachkodices, Austriazismen/Helvetismen/Teutonismen in linguistischer Sicht, Verhältnis von Standardvarietät und Dialekten u. a.). Die Auswertung folgender übergreifender Ausführungen könnte besonders aus didaktischer Perspektive ertragreich sein: „Zur Korrektur und Bewertung nationaler Varianten durch die Lehrer“, „Die nationalen Varianten im

Fluktuationsbereich zwischen Standard und Nonstandard“, „Die nationalen Varietäten im Muttersprach- und im Fremdsprachunterricht“.

Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin: deGruyter 1995. ISBN 3-11-014753-X

Ammon, Ulrich: Über ein fehlendes Wörterbuch „Wie sagt man in Deutschland?“ und über den übersehenen Wörterbuchtup ‘Nationale Varianten einer Sprache’. Deutsche Sprache 22.1994, 51–65.

Bickel, Hans; Schläpfer, Robert (Hrsg.): Mehrsprachigkeit – eine Herausforderung. Aarau: Sauerländer 1994. (Sprachlandschaft. 13). ISBN 3-7941-3647-0

Eichhoff, Jürgen: Der „Wortatlas der deutschen Umgangssprachen“: Neue Wege, neue Erkenntnisse. In: Stickel, Hg. (1997), 183–220.

Glauninger, Manfred: Wie „bundesdeutsch“ wohnt Österreich? Zur Verwendung von Möbel-Bezeichnungen in österreichischen Möbelkatalogen und im österreichischen Deutsch. In: Muhr/Schrodt/Wiesinger, Hg. (1995), 148–157.

Muhr, Rudolf (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1993. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. 1). ISBN 3-209-01674

Muhr, Rudolf; Schrodt, Richard; Wiesinger, Peter (Hrsg.): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1995. (Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache. 2). ISBN 3-209-01976-2

Scheichl, Sigurd P.: Von den Klößen, vom lutherischen -e und vom Stiefel. Beobachtungen zur Sprache der Österreicher in der Literatur. Wirkendes Wort 40.1990, 408–421.

Scheuringer, Hermann: Sprachvarietäten in Österreich. In: Stickel, Hg. (1997), 332–345.

Scheuringer, Hermann: Deutsches Volk und deutsche Sprache. Zum Verhältnis von Deutsch-Sprechen und Deutsch-Sein in der Schweiz und in Österreich nach 1945. Muttersprache 102.1992, 218–229.

Schläpfer, Robert: Das Spannungsfeld zwischen Standard und Dialekt in der deutschen Schweiz. In: Burger/Häcki Buhofer, Hg. (1994), 15–28.

Stickel, Gerhard (Hrsg.): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Berlin: de Gruyter 1997. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1996). ISBN3-11-015687-3

Walla, Fred: Vatersprache Deutsch. Überlegungen zur Sprache der Österreicher. Österreich in Geschichte und Literatur 36.1992, 173–181.

Wermke, Matthias: Umgangssprachliches in standardsprachlichen Wörterbüchern des Deutschen. In: Stickel, Hg. (1997), 221–245.

Wiesinger, Peter: Das österreichische Deutsch in der Diskussion. In: Muhr/Schrodt/Wiesinger, Hg. (1995), 59–74.

Wiesinger, Peter: Sprachliche Varietäten – Gestern und Heute. In: Stickel, Hg. (1997), 9–46.

„Eine dialektbezogene Sprachdidaktik muß sich an vorfindlichen regionalen Spezifika orientieren, daran anschließen und dementsprechend ihr Programm und ihre Lehrmittel entwerfen. (...) Sie benötigt Erkenntnisse empirischer soziodialektologischer Forschung, die sich sowohl auf den regionaltypischen Gebrauch und die Bewertung sprachlicher Mittel in einer Region beziehen als auch auf die in der jeweiligen Sprachlandschaft vorfindlichen sprachstrukturellen Gegebenheiten. Sprachdidaktik muß also sprachdemoskopische und dialektologisch-linguistische Arbeiten zu Rate ziehen“ (Macha 1994, 32).

Ansätze zur Varietäten-Didaktik/Dialekt-Didaktik

„Ein Deutschunterricht, der auch Dialekte und andere Varianten ernst nimmt, orientiert sich an den Sprachbenützern, also auch an dem, was diese selbst nutzen, an dem, was ausbaufähig ist. Daraus (...) resultiert die Wertschätzung der Dialekte und anderer Varianten, die Wertschätzung der ‘inneren Mehrsprachigkeit’“ (Klotz/Sieber 1994, 8)

Allgemeine und grundsätzliche Beiträge

Böhme-Dürr, Karin: Der Erwerb von Standardsprache und Dialekt durch Medien. In: Burger/Häcki Buhofer, Hg. (1994), 43–55.

Bücherl, Rainald: Dialekt als Chance. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 68–77.

Macha, Jürgen: Global oder hemisphärisch? Fragen an eine dialektbezogene Sprachdidaktik im deutschsprachigen Raum. In: Burger/Häcki Buhofer, Hg. (1994), 29–42.

Mattheier, Klaus J.: Dialektdidaktik – muß das sein? In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 59–67.

Rosenberg, Peter: Dialekt und Schule. Bilanz und Aufgaben eines Forschungsgebiets. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 12–58.

Sieber, Peter: Perspektiven einer Deutschdidaktik für die deutsche Schweiz. Aarau: Sauerländer 1990. (Sprachlandschaft. 8). ISBN 3-7941-3169-X

„Grundsätzlich helfen für den Auf- und Ausbau einer ‘inneren Mehrsprachigkeit’ Konzepte, die das vorhandene Potential an sprachlichen Varietäten (und die dabei zugrundeliegenden Kompetenzen) bei einzelnen und Gruppen wahrnehmen und weiterentwickeln. Damit sei für didaktische Überlegungen gleichsam ein Perspektivenwechsel eingeleitet: von einer Defizit- zu einer Entwicklungsperspektive“ (Klotz/Sieber 1994, 10).

Varietätenspezifische Beiträge

Dingeldein, Heinrich J.: Die städtische Alltagssprache – ein neues „Dialektproblem“ für die Schule? Schlußfolgerungen aus hessischen Forschungsergebnissen. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 124–139.

Ebner, Jakob: Deutsch in Österreich. Der Deutschunterricht 44.1992, H. 6, 44–55.

Macha, Jürgen: Nicht mehr Dialekt – sprachlicher Substandard in rheinischen Grundschulen. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 140–150.

Macha, Jürgen: Regionalsprachlichkeit und Korrektur in der Grundschule. Der Deutschunterricht 47.1995, H. 1, 78–83.

Muhr, Rudolf: Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr, Hg. (1993), 108–123.

Rein, Kurt: Dialekt als Ariadne-Faden. Dialektgestützter Deutschunterricht in Gebieten mit resthaften Deutschkenntnissen. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 151–161.

Rosenberg, Peter: Deutsch für Aussiedler: alte Fehler auf neuem Gebiet? In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 162–172.

Saxalber, Annemarie; Lanthaler, Franz: Zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit. Zum muttersprachlichen Unterricht in Südtirol. *Der Deutschunterricht* 44.1992, H. 6, 70–83.

Saxalber Tetter, Annemarie; Lanthaler, Franz: Deutschunterricht in Südtirol – Sprachdidaktik für den kleinen Raum. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 78–93.

Sieber, Peter: Hochdeutsch in der deutschen Schweiz. *Der Deutschunterricht* 44.1992, H. 6, 28–42.

Sieber, Peter; Sitta, Horst (Hrsg.): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer 3. Aufl. Aarau: Sauerländer 1994. (Studienbücher Sprachlandschaft. 1). ISBN 3-7941-3026-X

Sieber, Horst; Sitta, Horst: Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache. In: Burger/Häcki Buhofer, Hg. (1994), 199–213.

Tech, Gerd: Deutsch im Sprachkontakt. Ein Thema des Sprachunterrichts. *Der Deutschunterricht* 44.1992, H. 6, 84–98.

Volmert, Johannes: Ruhrgebietsprache als Unterrichtsthema. Konzepte und Erfahrungen mit Unterrichtsprojekten. *Der Deutschunterricht* 45.1993, H. 3, 58–64 u. 69–79.

Weber, Horst: Sprachvarietäten und Schule in Sachsen. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 110–123.

Werlen, Erika: „Ich will nicht Hochdeutsch sprechen!“ Überlegungen zur Vermittlung hochsprachlicher Kompetenzen, wenn die Hochsprache unbeliebt ist. *Der Deutschunterricht* 47.1995, H. 1, 54–64 u. 69.

Werlen, Erika; Karl, Ernst: Dialektale und hochsprachliche Kommunikationskultur von Schulkindern. Hypothesen und Zugänge. In: Burger/Häcki Buhofer, Hg. (1994), 215–241.

Werlen, Erika: Dialekt als Norm. Hochdeutsch als Abweichung. Zur Situation von Dialekt und Schule in der deutschsprachigen Schweiz. In: Klotz/Sieber, Hg. (1994), 94–109.

Didaktisch-methodische Materialien

„Der bedeutendste Ansatz auf dem Gebiet dialektorientierter Deutschdidaktik ist (...) nach wie vor der Gedanke der ‘funktionalen Mehrsprachigkeit’, der in der Heftreihe ‘Dialekt/Hochsprache – kontrastiv’ Gestalt angenommen hat – und zwar sowohl in praktischer wie in theoretischer Hinsicht. (...) Immerhin stellen die kontrastiven Hefte überhaupt die einzigen (vgl. aber mittlerweile: Saxalber Tetter, Hg. 1994; Anm. F.J.) sprachdidaktischen Materialien dar, die zur Behandlung dialektaler Schulprobleme existieren. In der praktischen Verwendbarkeit der Hefte gibt es allerdings einige Schwierigkeiten. Sie erfüllen eher die Funktion eines Handbuchs oder Ratgebers für Lehrer als die von Übungsheften“ (Rosenberg 1994, 46; vgl. Macha 1994, 35–38).

Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht. 8 Hefte. Düsseldorf: Schwann 1976–1981.

- H. 1: Hasselberg, Joachim; Wegera, Klaus-Peter: Hessisch. 1976.
- H. 2: Zehetner, Ludwig: Bairisch. 1977.
- H. 3: Besch, Werner; Löffler, Heinrich: Alemannisch. 1977.
- H. 4 : Ammon, Ulrich; Loewer, Uwe: Schwäbisch. 1977.
- H. 5: Niebaum, Hermann: Westfälisch. 1977.
- H. 6: Klein, Eva; Mattheier, Klaus J.; Mickartz, Heinz: Rheinisch. 1978.
- H. 7: Henn, Beate: Pfälzisch. 1980.
- H. 8: Stellmacher, Dieter: Niedersächsisch. 1981.

Saxalber Tetter, Annemarie (Hrsg.): Dialekt – Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für die Deutschlehrer/innen der Mittel- und Oberschule. 2., überarb. Aufl. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut; Pädagogisches Institut 1994.

Alterspezifisches Sprachverhalten (‘Jugendsprache’)

Das Verhältnis von altersspezifisch-gruppalen und arealen Varietäten untersucht Ehmann (1992). Gestützt auf Ausführungen zur Situation von Standardsprache, Sondersprachen und Dialekten sowie zur historischen und zeitgenössischen ‘Jugendsprache’ und auf die Auswertung der Ergebnisse einer Umfrageaktion arbeitet er heraus, daß „in Dialektgebieten die jeweilige Mundart bei Jugendlichen zumindest teilweise eine kommunikative Substitutfunktion“ für Jugendsprache und die Rolle einer „alternativen“ Ausdrucksform übernimmt und daß Jugendliche aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen ihr sprachliches Verhalten der jeweiligen Kommunikationssituation in unterschiedlichem Maße anpassen. Das jewei-

lige Repertoire der Ausdrucksmöglichkeiten wird entscheidend bestimmt durch eine „Nord-Süd-Diskrepanz“ (Fremd- und Subsprachen gegenüber Mundarten als Quelle „alternativer“ Ausdrücke), eine „West-Ost-Diskrepanz“ (Häufigkeit von Internationalismen als Zeichen größerer gegenüber geringerer Abhängigkeit von medialen Vorbildern) und eine „Stadt-Land-Diskrepanz“ (Kombination der beiden genannten Tendenzen). Die ergänzenden Vorschläge zur Behandlung von jugendsprachlichen Regionalismen im Deutschunterricht verdienen besonders im Zusammenhang mit den beiden ebenfalls von Ehmann erarbeiteten populären Wörterbüchern Beachtung. Ausgangspunkt für Diskussionen könnte die Beantwortung der in der Einleitung zum „Neuen Lexikon“ gestellten Frage „Wie recherchiert man Jugendsprache?“ sein.

Ehmann, Hermann: Jugendsprache und Dialekt. Regionalismen im Sprachgebrauch von Jugendlichen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1992. ISBN 3-531-12324-6

Ehmann, Hermann: Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. 4., durchges. Aufl. München: Beck 1996. (Beck'sche Reihe. 478). ISBN 3-406-34070-9

Ehmann, Hermann: Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache. München: Beck 1996. (Beck'sche Reihe. 1170). ISBN 3-406-39270-9

Neuland, Eva; Heinemann, Margot: „Tussis“: hüben und drüben? Vergleichende Beobachtungen zur Entwicklung von Jugendsprachen in Ost und West. Der Deutschunterricht 49.1997, H. 1, 70–76.

Geschlechtsspezifisches Sprachverhalten ('Frauensprache')

Einen einführenden Überblick über Entstehung, Themen und Schwerpunkte feministischer Sprachwissenschaft bietet Samel (1995). Behandelt werden: „Sprachsystem und Sprachgebrauch in der feministischen Kritik“, „Sprachwandel unter dem Einfluß der Frauenbewegung“, „Feministische Sprachpolitik“, „Feministische Gesprächsforschung“ und „Geschlechtstypische Gesprächsstile“.

Gansel, Christina; Gansel, Carsten: Zwischen Karrierefrau und Hausmann. Aspekte geschlechtsdifferenzierenden Sprachgebrauchs. Der Deutschunterricht 49.1997, H. 1, 55–69.

Linke, Angelika; Voigt, Gerhard: Gleichberechtigung in der Sprache? Von der feministischen Kritik an der Sprache und von der Gegenkritik, die sie auslöst – Materialsammlung und Unterrichts Anregungen. Praxis Deutsch 22.1995, H. 132, 53–65.

Samel, Ingrid: Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin: E. Schmidt 1995. ISBN 3-503-03709-8

Tannen, Deborah: Du kannst mich einfach nicht verstehen. Warum Männer und Frauen aneinander vorbeireden. Hamburg: Kabel 1991. ISBN 3-8225-0161-1

Tannen, Deborah: Andere Worte, andere Welten. Kommunikation zwischen Frauen und Männern. Frankfurt am Main: Campus 1997. ISBN 3-593-35661-9

Die Beiträge von Tannen (1991, 1997) zur Gesprächsanalyse behandeln das Verhältnis von Geschlecht (Gender) und Sprache (Discourse) aus einer 'interkulturellen' Perspektive. Die oft von Mißverständnissen und Frustrationen geprägte Kommunikation zwischen Frauen und Männern versucht die amerikanische Forscherin unter Bezugnahme auf systematische, kulturell bedingte Unterschiede im jeweiligen Gesprächsverhalten der Geschlechter innerhalb einer Sprachgemeinschaft zu beschreiben und zu verstehen. Die in Tannen (1997) zusammengefaßten Aufsätze geben nicht nur einen anschaulichen Einblick in die theoretischen Grundannahmen und in das Verhältnis zu anderen Forschungsansätzen, sondern zeigen auch an zahlreichen Beispielen, „daß sich die Folgen von Unterschieden im Gesprächstil nachteilig für Mitglieder von Gruppen auswirken, die in unserer Gesellschaft stigmatisiert werden, und vorteilhaft für diejenigen, die die Macht haben, ihren Auslegungen Geltung zu verschaffen“ (17).

Sprachkultur (und Sprachberatung)

„Laien interessiert an ihrer (Mutter-)Sprache und Kommunikation das, was ihnen daran *Spaß* macht oder was ihnen *Probleme* bereitet“ (Antos 1996, 3).

Das Verhältnis von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Interesse an und Wissen über Sprache und Kommunikation thematisiert Antos (1996) mit seinen Untersuchungen zur 'Laien-Linguistik'. Diese für und häufig auch von Laien betriebene praxisorientierte Sprach- und Kommunikationsbetrachtung hat zahlreiche „deskriptive, enzyklopädisch ausgerichtete und/oder unterhaltende Darstellungen zu sprachlich-kommunikativen Themen oder Problemen“ hervorgebracht. Das umfangreiche Angebot an u. a. sprachlicher Ratgeberliteratur (Gebrauchsgrammatiken, normative Stilfibeln usw.) und an Unterhaltungsliteratur zu Fragen von Dialekt-, Standard-, Sonder- und Fachsprachen – bietet anders als auf den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgerichtete didaktische und populärwissenschaftliche Veröffentlichungen – vermeintliche oder tatsächliche Lösungen für vermeintliche oder tatsächliche Sprach- und Kommunikationsprobleme der Öffentlichkeit und beeinflusst oder prägt damit auch alltagsweltliches Sprachbewußtsein.

Antos, Gerd: Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer 1996. (Reihe Germanistische Linguistik. 146). ISBN 3-484-31146-0

Kühn, Ingrid; Almstädt, Klaus: Deutsch-deutsche Verständigungsprobleme. Erfahrungen aus der Sprachberatung. Der Deutschunterricht 49.1997, H. 1, 86–94.

Straßner, Erich: Deutsche Sprachkultur. Von der Barbarensprache zur Weltsprache. Tübingen: Niemeyer 1995. ISBN 3-484-73038-2

Eine materialreiche „Sprachkulturgeschichte“, die den Bogen vom 8. Jahrhundert bis zur Gegenwart, von Otfrid von Weissenburg bis Peter Wiesinger spannt, legt Straßner (1995) vor. Das Buch dokumentiert eindrucksvoll „das Streben der Deutschen (sowie Österreicher und Schweizer; Anm. F.J.) vom frühen Mittelalter bis zur Gegenwart, ihre Sprache zu kultivieren, ihr Ringen um Sprachrichtigkeit, Sprachreinheit und Sprachschönheit.“ Gesammelt wurden „die zeit- und epochenüblichen Äußerungen und Ausprägungen über die Sprache, die positiven, die Vorbildhafte herausstreichen, und die negativen, die ihnen Unangenehmes kritisieren. Zu finden sind auch die Ansichten und damit die geschichtstypischen Einstellungen zu anderen Sprachen bzw. anderen Sprachnationen, zur Rolle der Sprache in der Literatur, in der Ästhetik, in den Religionen, im menschlichen Erkenntnisprozeß, auch auch die subjektiven oder gerade gültigen Ansichten über Sprachmoden, den Fremdwortgebrauch, die Satzkomplexität usw.“ Entstanden ist eine Komposition von Auszügen und Zitaten aus teilweise schwer zugänglichen zeitgenössischen Originaltexten, begleitet von rund 1250 Anmerkungen mit Quellenangaben und bibliographischen Angaben zu einer Fülle weiterer einschlägiger Veröffentlichungen sowie einem Literaturverzeichnis mit mehr als 400 wissenschaftlichen Publikationen, eingebettet in eine informierende, referierende, analysierende und behutsam kommentierende Darstellung. Die fast durchgängig mögliche Systematisierung des Materials und der Darstellung unter den Aspekten grammatisch/linguistisch, literarisch, fachlich, didaktisch, puristisch und ideologisch orientierte Sprachkultur zeigt nicht nur deren vielfältige Spielarten, sie erlaubt auch Vergleiche zwischen den einzelnen Epochen und erweitert so die Beschäftigung mit dem Verhältnis von Sprachwissen, Sprachbewußtsein und Sprachgebrauch um die historische Dimension.

✉ Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der »ide«; Moosburgerstraße 47, A-9201 Krumpendorf.

AUSSER DER REIHE

Erika Hasenhüttl

Es ist noch keine Meisterin vom Himmel gefallen

Sexismus in Sprichwörtern und Redensarten

Die Wortsprache stellt eine der wesentlichsten Errungenschaften des Menschen dar: Mittels Sprache konstruieren wir unsere Wirklichkeit, unsere Sicht der Welt, die gesellschaftlichen Zusammenhänge.

Mit Hilfe von Sprache geben wir unsere Weise, die Welt zu erleben, weiter an unsere Kinder, in der Schule, in der Familie, in unseren Märchenbüchern und in unseren Medien. (Trömel-Plötz 1983, 36)

Dabei erfolgen natürlich weder Kommunikation noch die damit verbundene Prägung unseres Alltags und unserer Wahrnehmungen ausschließlich über das Sprachsystem. Die Ebene der unbewußten Wahrnehmungen, etwa der Bereich der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Sprechrhythmus, Intonation u. a. m.), wird nach wie vor erheblich unterschätzt, die diesbezügliche Forschung steckt noch in den Kinderschuhen. Gerade im nonverbalen Bereich zeigt sich allerdings die Geschlechterdifferenz und die Verteilung der Macht zwischen KommunikationspartnerInnen besonders deutlich (vgl. z. B. Wex 1983, Trömel-Plötz 1984, 1996, Henley 1988, Ahrend 1993, Mühlen Achs 1993).

Sprache und Gesprächsverhalten als gesellschaftliches Handeln sind in jedem Moment Spiegelbilder einer Gesellschaft. In patriarchalischen Gesellschaften dominiert demnach das männliche „Geschlecht“ auch in der Sprache, und zwar im wahrsten Sinn des Wortes. Die meisten europäischen Sprachen weisen ein *grammatisches Genus* auf. Romanische Sprachen etwa wie z. B. das Italienische oder Fran-

zösische kennen nur die zwei Genera männlich und weiblich, andere Sprachen wie das Deutsche oder Griechische ein drittes Genus, das geschlechtsneutral ist, und es gibt auch Sprachen mit mehr als diesen drei genannten Genera, wie etwa gewisse australische Sprachen (vgl. Götz 1989, 84). Es ist ein Verdienst der feministischen Forschung bzw. Linguistik, im Großteil der europäischen Sprachen die absolute Herrschaft des maskulinen über das feminine Genus thematisiert zu haben. Maskulina haben grundsätzlich zwei Funktionen: Sie beziehen sich nicht nur auf das männliche Geschlecht als solches, sondern auch auf gemischtgeschlechtliche Gruppen. Diese sogenannte „generische“ (oder „geschlechtsneutrale“) Funktion findet sich z. B. in maskulinen Pronomina wie deutsch *er, jeder* oder englisch *he: Jeder ist seines Glückes Schmied. Einer für alle, alle für einen*. Natürlich gilt das auch für Nomina: *Übung macht den Meister* oder *Der Kunde ist König*. Wir sind es gewohnt, ständig vom *Studenten, Mieter, Wissenschaftler, Teilnehmer, Steuerzahler, Leser* usw. zu sprechen. Die Begriffe beziehen sich – zunächst einmal eindeutig – auf männliche Personen, in der zweiten, generischen Funktion aber auch auf männliche und weibliche Personen gemeinsam, d. h., wir können davon ausgehen, daß Übung auch die Meisterin macht, daß auch die Kundin König – pardon: *Königin* sein kann und daß, wenn von Teilnehmern die Rede ist, wahrscheinlich auch *Teilnehmerinnen* darunter waren. Femina hingegen haben eine „ausschließlich geschlechtsspezifisierende Funktion“ (Pusch 1986, 6), d. h., sie können niemals für gemischtgeschlechtliche Gruppen stehen. Das führt zu dem erstaunlichen Ergebnis, daß etwa im Deutschen aus 99 Lehrerinnen und einem Lehrer 100 Lehrer werden. Bereits das Auftreten eines (!) männlichen Exemplars genügt, um aus 99 Sängerinnen problemlos insgesamt 100 Sänger zu machen. In anderen Bereichen wäre das unmöglich: Stellen Sie sich vor, aus 99 Äpfeln und einer Birne würden plötzlich 100 Birnen, nur weil eine Birne dabei ist – undenkbar!

Ganz anders die 99 Sängerinnen, von denen oben die Rede war. Wir Frauen sind es gewohnt, der ‘Gegenpartei’ zugezählt und damit ausgelöscht zu werden; die Metapher des Genus hat ganze Arbeit geleistet. (Pusch 1986, 6)

Es gibt natürlich in fast allen Bereichen die adäquaten weiblichen Bezeichnungen (und wo sie noch nicht existieren, werden sie von Frauen geschaffen), d. h., wir kennen genauso *die Studentin, die Professorin, die Teilnehmerin, die Lehrerin*. Doch die Sprache zeigt mehr als deutlich, wer die Norm ist und wer die Abweichung: *Der kluge Mann baut vor, selbst ist der Mann, und nur der beste Mann wird sich durchsetzen und der Sache Herr werden. Der Ehrenmann, der Mann von der Straße* und selbst noch *der kleine Mann* sind Männer. Stets werden *Schüler* von *Lehrern* unterrichtet (auch wenn die Mehrzahl dieser Lehrer Lehrerinnen sind), wir gehen zum *Arzt*, zum *Steuerberater* oder zum *Fotografen*, und sollte ein *Bauherr* oder ein *Geschäftsmann* einmal weiblich sein und plötzlich nicht mehr *Herr* der Lage, so kann

er (oder sie?) deshalb noch lange nicht die Befrauschung verlieren, sondern natürlich nur die *Beherrschung*. Frauen wird sogar z. T. untersagt, bestehende weibliche Bezeichnungen offiziell zu verwenden:

Abgelehnt wurde an der Universität Hannover, daß eine Dekanin, die allen Aufgaben und Pflichten des Amtes nachkommen darf, auf offiziellem Briefkopf den Terminus *Dekanin* verwendet. Die Besitzenden wiesen sie zurecht ,die Organbezeichnung (sic!) sei *der Dekan*. Die Aneignung der Sprache für Frauen hat ihre Grenzen. [...] Welcher Mann muß sich als Kindergärtnerin, Kinderfrau, Putzfrau, Sekretärin, Hebamme und Krankenschwester bezeichnen lassen, wenn er diese Tätigkeit ausübt? Nur den Frauen [...] ist es zuzumuten, sich als Dekan, Staatsminister und Botschafter identifizieren zu müssen. (Trömel-Plötz 1983, 37)

Ein diesbezügliches Beispiel par excellence konnte jedermann (und natürlich auch jedefrau) in der Steiermark in der letzten Zeit mit den Diskussionen um die korrekte Anrede von Waltraud Klasnic erleben, die tatsächlich laut (männlichem) Gesetz *Frau Landeshauptmann* lauten soll – Göttin sei Dank wird zumindest dieses extreme Beispiel sexistischen Sprachgebrauchs nicht immer und überall kritiklos hingenommen. Der Journalist Peter Filzwieser etwa schrieb in einer großen steirischen Tageszeitung:

Frau Landeshauptmann! Nicht nur der Emanze, auch dem Germanisten in mir dreht es da den Magen um. (Kleine Zeitung v. 8. 1. 1996, 7)

Die sogenannten geschlechtsindefiniten Formen sind nämlich „nicht neutral“, sie sind männlich. Ein Beispiel: **Der Direktor und ihr Mann kommen zum Abendessen*. Diese Aussage mutet nicht nur etwas seltsam an – selbstverständlich haben Sie erwartet: *der Direktor und seine Frau* –, sondern ist auch grammatikalisch nicht möglich. Das gleiche gilt für:

- * *Der Professor und ihre Tochter erschienen zur Tagung.*
- * *Der Antragsteller soll ihr Formular genau ausfüllen.*
- * *Der Bürgermeister erklärte in ihrer Rede, daß sie...*

Auch der unmittelbare Kontext angeblich geschlechtsneutral verwendeter Maskulina zeigt bisweilen sehr rasch und unmißverständlich, daß Frauen beim generischen Gebrauch offensichtlich doch nicht mitgemeint sind, etwa, wenn auf einem Formular vom Antragsteller seine und im folgenden die Personaldaten der Ehefrau verlangt werden (vgl. Müller/Fuchs 1993, 13), oder wenn auf einer Einladung „*die Hochschullehrer und ihre werten Damen*“ zu einem Winterfest in die Aula der Universität geladen werden (nach dem Motto: Wein, Weib und Gesang; vgl. Trömel-Plötz 1982, 31), denn hier sind mit Hochschullehrer die Hochschullehrerinnen wohl offensichtlich nicht angesprochen.

Die Dominanz des Männlichen, die schon rein zahlenmäßig in allen nur denkbaren Wort- und Schriftmedien wie etwa Schulbüchern (vgl. z. B. Brehmer 1982, 1991, Fichera 1990), Kinderbüchern, Fernsehen, Radio oder Tageszeitungen (vgl. etwa Schmerl 1984) seit nunmehr Jahrzehnten bestens dokumentiert ist, geht bisweilen linguistisch so weit, daß Frauen offensichtlich gar nicht mehr zu den Menschen zählen:

- * *Heimat, bist du großer Söhne.*
- * *Alle Menschen werden Brüder.*
- * *Du sollst nicht begehren deines Nächsten Weib.*

Für Frauen und Mädchen hat diese Prägung unserer Sprache durch das maskuline Genus folgende Konsequenzen:

1. Sie beeinflusst unsere Vorstellungen so weit, daß wir uns,

[...] keine Frau vorstellen, selbst wenn es in bestimmten Kontexten auch um Frauen geht. Als typischer Mensch, als Durchschnittsmensch, als Mensch schlechthin kommt uns nur ein Mann in den Sinn. Alle Soziologie-, Biologie-, Anthropologie-, Psychologietexte bestätigen das. (Trömel-Plötz 1983, 35)

Das heißt, wenn vom *Zuhörer*, vom *Studenten*, vom *Passagier*, vom *Schriftsteller* oder vom *Steuerzahler* die Rede ist, assoziieren wir üblicherweise keine Frau, vom *Milchmann*, *Feuerwehrmann*, *Mittelsmann*, *Ehrenmann* oder dem *Mann von der Straße* gar nicht zu sprechen.

2. Männer sind *immer* von vornherein richtig eingeordnet, sie werden immer angesprochen, wie etwa im Beispiel der 99 Sängerinnen und des einen Sängers: Der eine Sänger wird korrekt angesprochen, die 99 Sängerinnen hingegen nicht. Frauen *können, müssen* aber nicht mitgemeint sein. Ranftl-Guggenberger schreibt etwa in Zusammenhang mit der Schule:

Während Buben durch die Verwendung des Begriffes 'Schüler' (in Schulgesetzen, im Lehrplan, in den Schulbüchern, in der täglichen Sprachverwendung der Lehrerinnen und Lehrer) in eindeutiger Form immer direkt angesprochen werden, müssen die Mädchen dem Kontext entnehmen, ob sie überhaupt mitgemeint sind. (Ranftl-Guggenberger 1995, 37)

3. Aufgrund der vermeintlich geschlechtsneutralen Funktion des Maskulinums wird es zum *Oberbegriff*, während sich die Femina als die *Unterbegriffe* darstellen. Durch diese Asymmetrie werden die weiblichen Formen als nachrangig empfunden. Das zeigt sich etwa in Standardgruppierungen von Nomina, wo Frauen immer an zweiter Stelle genannt werden (z. B. *Jungen und Mädchen*, *er und sie*, *Vater und Mutter*, *Hänsel und Gretel*, *Arzt oder Ärztin gesucht*, *Mann und Frau sind gleichberechtigt*).

Das zieht eine weitere Konsequenz nach sich:

Die Bezeichnung von Frauen mit einem Maskulinum wird als Aufwertung interpretiert, während die Bezeichnung von Männern mit einem Femininum als Degradierung empfunden wird.“ (Pusch 1986, 7)

Das heißt, als Frau fühlen Sie sich in der Regel nicht degradiert, wenn Sie mit Frau *Professor*, Frau *Doktor* oder Frau *Direktor* angesprochen werden, eine Umkehrung, d. h., einen Mann als Herr *Professorin* oder Herr *Dozentin* anzusprechen, ist allerdings niemandem zu empfehlen. Man stelle sich nur vor: ein *Herr Landeshauptfrau*-stellvertreter – wo käme man(n) denn da hin!

Ist es notwendig, neue maskuline Begriffe zu bilden, so vermeidet man, sie aus schon vorhandenen Femina zu bilden, obwohl das der kürzeste Weg wäre. So wird z. B. aus der *Kindergärtnerin* nicht der *Kindergärtner*, sondern der *Erzieher*, sowie aus der *Krankenschwester* nicht einfach ein *Krankenbruder* werden kann, sondern der *Krankenpfleger*. Hier ist deutlich ersichtlich, daß nicht nur kein Femininum als Oberbegriff fungieren kann, sondern daß sogar die maskuline Rückbildung (z. B. *Kindergärtner*) unakzeptabel ist. Solche und ähnliche Beispiele „[...] zeigen deutlich, daß die Regularitäten patriarchalischer Sprachen weniger linguistisch als vielmehr machtpolitisch, genauer gesagt frauenfeindlich, motiviert sind.“ (ebda, 7)

4. Durch die Praxis, Frauen nicht zu benennen, sie nicht explizit anzusprechen, verschwinden Frauen, ihre Lebensrealität und vor allem ihre Leistungen auch in den betreffenden Sprachen.

Die Vorherrschaft des maskulinen Genus, die durchgängig und fast untrennbar in unserem Sprachsystem verwurzelt ist, stellt allerdings nur einen Aspekt sexistischen Sprachgebrauchs dar. Das wird deutlich anhand der folgenden Definition von sexistischer Sprache, die die führenden feministischen Sprachwissenschaftlerinnen des deutschsprachigen Raumes, Ingrid Guentherodt, Senta Trömel-Plötz, Luise F. Pusch und Marlis Hellinger Anfang der 80er Jahre getroffen haben:

Sprache ist sexistisch, wenn sie Frauen und ihre Leistungen ignoriert, wenn sie Frauen nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern beschreibt, wenn sie Frauen nur in stereotypen Rollen zeigt und ihnen so über das Stereotyp hinausgehende Interessen und Fähigkeiten abspricht, und wenn sie Frauen durch herablassende Sprache demütigt und lächerlich macht. (Trömel-Plötz 1982, 199)

Frauen und ihre Leistungen ignorieren, sie nur in Abhängigkeit von und Unterordnung zu Männern zu beschreiben, gelingt u. a. durch die Verwendung von Possessivpronomen und Verwandtschaftsbezeichnungen, durch die die Existenz einer Frau unweigerlich mit der eines Mannes verknüpft wird: seine Frau, Peters Freundin, seine (kleine) Schwester. In Schulbüchern geht das etwa soweit, daß Frauen in gan-

zen Geschichten völlig namenlos, d. h. ohne eigenständige Identität bleiben (vgl. z. B. Zumbühl 1982, 95f). Männer hingegen treten als Ehemann einer Frau ganz selten in Erscheinung, schon gar nicht ausschließlich, denn es sind ja auch nicht sie, die die Neben- und Statistenrolle spielen. Längst bekannt sind auch die Ungleichheiten bei Titeln, Anreden und Beschreibungen von Männern und Frauen. So verschwindet etwa schön langsam die Anrede *Fräulein* aus dem Sprachgebrauch (ähnlich wie etwa *Weib* oder *Jungfer* nur mehr als Schimpfwörter bzw. in einem historischen Kontext auftreten), und auch für junge und unverheiratete Frauen wird die Anrede *Frau* üblich; schließlich gibt es ja auch kein *Herrlein*, das Kategorisierungen dieser Art (unverheiratet und daher noch zu haben) beim männlichen Geschlecht ermöglichen würde.

Im folgenden werden – selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Asymmetrien und damit eine ungleiche Machtverteilung in einer Textsorte beschrieben, die bis dato in der feministischen Linguistik eher vernachlässigt wurde, nämlich im Bereich der Sprichwörter und Redewendungen. Zur besseren Übersicht sind sie in sechs Abschnitte gegliedert: Die erste Gruppe enthält Sprichwörter und Redewendungen, die *Mann* bzw. *Herr* wörtlich enthalten. In der zweiten Gruppe finden sich Sprichwörter, in denen verschiedene Berufsbezeichnungen bzw. Namen nur in männlicher Form aufscheinen. Gruppe drei faßt Sprichwörter bzw. Redewendungen zusammen, in denen verschiedene Eigenschaften nur im Maskulinum vorkommen. In der vierten Gruppe habe ich mir den Spaß erlaubt, die Sprichwörter zu „verweiblichen“, d. h., ich habe die ursprünglich maskulinen Pronomen durch feminine ersetzt – erstaunlich, wie fremd manche Sprichwörter dadurch scheinen. In der fünften Gruppe schließlich wird *Mensch* unmittelbar mit *Mann* gleichgesetzt bzw. finden sich ganz direkt frauenfeindliche Aussagen. Gruppe sechs ist quasi als „Anhang“ zu verstehen.

1. Der Mann – der Herr

- * Ein Mann – ein Wort.
- * Selbst ist der Mann.
- * Der kluge Mann baut vor.
- * Kleiner Mann, was nun?
- * Niemand kann zwei Herren dienen.
- * Lehrjahre sind keine Herrenjahre.
- * Wie der Herr, so das G'scherr. (Wie der Vater, so der Sohn.)
- * Etwas an den Mann bringen, seinen Mann stehen, Not am Mann sein, Manns genug sein, sein Manneswort geben, ein Ehrenmann sein, der Mann von der Straße, der kleine Mann, mannhaft sein, Mann über Bord, den wilden Mann spielen, auf Vordermann bringen, der Mann im Mond, Herr der Lage sein, einer Sache Herr werden, die Herren der Schöpfung, die Herrschaft haben.

2. Berufe und Namen – selbstverständlich männlich!

- * Schuster, bleib bei deinen Leisten!
- * Hunger ist der beste Koch.
- * Jeder ist seines Glückes Schmied.
- * Was der Bauer nicht kennt, ißt er nicht.
- * Übung macht den Meister.
- * Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.
- * Auf Schusters Rappen, die Rechnung ohne den Wirt machen, den Bock zum Gärtner machen, ein Hans-Dampf in allen Gassen, ein Hans im Glück, ein Hans Guck-in-die-Luft, ein Miesepeter, den Schwarzen Peter haben, nach Adam Riese.

3. Auch die Eigenschaften sind männlich

- * Den Letzten beißen die Hunde.
- * Dem Tauben ist gut predigen.
- * Unter Blinden ist der Einäugige König.
- * Der Klügere gibt nach.
- * Dem Mutigen gehört die Welt.
- * Wo kein Kläger, da kein Richter.

4. Frau vertausche die Pronomen ...

- * Eine für alle, alle für eine.
- * Wenn eine eine Reise tut, so kann sie was erzählen.
- * Welche zuletzt lacht, lacht am besten.
- * Jeder das ihre.
- * Jede ist sich selbst die Nächste.
- * Des Menschen Wille ist ihr Himmelreich.
- * Eine trage der anderen Last.

5. Ganz direkt: Mensch = Mann oder Man(n) sagt's nicht immer durch die Blume

- * Jeder Mensch hat zwei Gemahlinnen: seine Frau und seine Zeit.
- * Alle Menschen werden Brüder.
- * Hinken beim Hunde und Tränen bei Frauen, wer will dem trauen?
- * Ein Weib, ein Esel, eine Nuß, diese drei man klopfen muß.
- * Pferde und Frauen muß man genau beschauen.
- * Alte Taler, junge Weiber, sind die besten Zeitvertreiber.
- * Der Mann soll zu allen Tagen im Hause die Hosen tragen.
- * Lange Haare, kurzer Verstand.

6. Frauen schlagen zurück

- * Selbst ist die Frau.
- * Als Gott den Mann schuf, hat sie nur geübt.
- * Jeder Mann ist der Sohn einer Frau.
- * Irren ist männlich.
- * Eine gescheite Frau hat Millionen geborener Feinde: alle dummen Männer.
- * Frauen sind lieber schön als klug, weil Männer besser sehen als denken können.
- * Eine Frau ohne Mann ist wie ein Fisch ohne Fahrrad.
- * Männer können nichts, aber sie sind zu allem fähig.
- * Wenn eine Frau die Hosen schon anhat, hat sie ein gutes Recht darauf.

Literatur

- Ahrend, Angreth: Kommunikation zwischen zehnjährigen Mädchen und Jungen: Geschlechter-differente Analysen zum verbalen und nonverbalen Verhalten. In: Glumpler, Edith (Hrsg.): Er-träge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbronn: Klinkhard 1993, S. 83–99
- Bundesministerin für Frauenangelegenheiten (Hrsg.): Frauen und Schule. Von der Geschlechter-hierarchie zur Geschlechterdemokratie? Bestandsaufnahme & Perspektiven in Schule und Bil-dung. Eine Dokumentation der 2. Österreichischen Frau & Schule Tagung vom 29. und 30. September 1994. Wien: Bundeskanzleramt 1995
- Brehmer, Ilse: Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Wein-heim; Basel: Beltz 1982
- dies.: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim; Basel: Beltz 1991
- Fichera, Ulrike: Schluß mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauen-orientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien. In: Enders-Drägässer, Ute/Fuchs, Claudia (Hrsg.): Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt/M.: Fischer 1990, S. 257–279
- Götz, Wienold: Genus und Semantik im Indoeuropäischen. In: Martin, Jochen/Zoepffel, Renate (Hrsg.): Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann. Bd. 1. München: Alber 1989, S. 79–156
- Grabrucker, Marianne: Vater Staat hat keine Muttersprache. Frankfurt/M.: Fischer 1993
- Häberlin, Susanna/Schmid, Rachel/Wyss, Eva Lia: Übung macht die Meisterin. Ratschläge für ei-nen nichtsexistischen Sprachgebrauch. München: Frauenoffensive 1992
- Henley, Nancy: Körperstrategien. Geschlecht, Macht und nonverbale Kommunikation. Frankfurt/M.: Fischer 1988
- Hieden-Sommer, Helga: Institutionelle und bewußtseinsmäßige Barrieren bei der Verwirklichung der geschlechtlichen Chancengleichheit. In: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten (Hrsg.) 1995, S. 56–63 a.a.O.
- Mackensen, Lutz: 10.000 Zitate, Redensarten, Sprichwörter. Nach Anfängen und Stichworten al-phabetisch geordnet. Hanau: Dausien 1985
- Mühlen Achs, Gitta: Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter. München: Frauen-offensive 1993

- Müller, Sigrid/Fuchs, Claudia: Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten. Frankfurt/M.: Fischer 1993
- Puntsch, Eberhard: Zitatehandbuch. Für Wissenschaftler, Journalisten, Politiker, Künstler, Manager, Redner, Erzieher, Korrespondenten. Über 10.000 Sätze, Aphorismen, Maximen und Sprichwörter nach 550 Sachgebieten geordnet. Augsburg: Weltbild 1990
- Pusch, Luise F. (Hrsg.): Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Ein Handbuch. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1983
- dies.: Umfassende Feminisierung der Sprache? In: Frauen & Schule 5 (1986), H. 15, S. 6–10
- dies.: Alle Menschen werden Schwestern. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990
- Ranftl-Guggenberger, Doris: Beseitigung von geschlechtsspezifischen Diskriminierungen im Schulbereich. Entwicklungen seit den 80er Jahren. In: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten (Hrsg.) 1995, S. 34–55 a.a.O.
- Schmerl, Christiane: Das Frauen- und Mädchenbild in den Medien. Opladen: Leske + Budrich 1984
- Steltzer, Eva: „Nicht die Mitgemeinten sein wollen ...“ Kritik an sexistischer Sprachverwendung. In: *ide* – Informationen zur Deutschdidaktik 18 (1994), H. 4, S. 59–64
- Trömel-Plötz, Senta/Pusch, Luise F./Hellinger Marlies/Guentherodt, Ingrid: Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte 71 (1981), S. 1–7
- Trömel-Plötz, Senta: Frauensprache – Sprache der Veränderung. Frankfurt/M.: Fischer 1982 [1994]
- dies.: Feminismus und Linguistik. In: Pusch (Hrsg.) 1983, S. 33–51 a.a.O.
- dies. (Hrsg.): Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M.: Fischer 1984 [1994]
- dies. (Hrsg.): Frauengespräche: Sprache der Verständigung. Frankfurt/M.: Fischer 1996
- Wex, Marianne: „weibliche“ und „männliche“ Körpersprache im Patriarchat. In: Pusch (Hrsg.) 1983, S. 52–81 a.a.O.
- Zumbühl, Ursula: Learning English and Sexism. In: Brehmer (Hrsg.) 1982, S. 94–102 a.a.O.

✍ *Erika Hasenhüttl; Felix-Seyfert-Weg 3, A-8101 Gratkorn.*

Banal und Erhaben. Es ist (nicht) alles eins

herausgegeben von Friedbert Aspetsberger und
Günter A. Höfler. Schriftenreihe Literatur des
Instituts für Österreichkunde, Band 1.
192 Seiten, ÖS 268,-/DM 36,80/SFr 34,-
ISBN 3-7065-1222-X



Schon in den zwanziger Jahren hat Arnolt Bronnen den Schundroman als radikale Form der Hochliteratur verstanden. Das Banale, das sich wortgeschichtlich vom Konsens über das Gemeinsame ableitet, ist Kennzeichen der Gegenwart, auch der gegenwärtigen Lektüre; auch der gegenwärtigen „Hohen Literatur“? Den Grundlagen und Widersprüchen des Banalen in der Gegenwartsliteratur gehen die Essays dieses Bandes nach.

Aus dem Inhalt:

Kulturphilosophische Aspekte

Peter Strasser: Über das Banale

Artur R. Boelderl: „Muß unter Sterblichen auch Das Hohe sich fühlen“? Zur Ehrenrettung des Banalen in Literatur und Philosophie

Literaturtheoretische Aspekte

Günther A. Höfler: Die (Para)Avantgarde und der literarische Troß

Franz Joseph Czernin: Das Hohe und das Banale. Bemerkungen zu einigen verbreiteten Einseitigkeiten oder Missverständnissen

„Postmoderne“ Niederungen

Gerda E. Moser: Sinnverschiebungen, Entlastungen, Spiel. Aus den Niederungen der Postmoderne

Karin Fleischanderl-Ernst: Die Wiederkehr des Ewiggleichen. Wie Fliegen in Bernstein

Exempla docent

Wendelin Schmidt-Dengler: »Es ist alles egal« (Thomas Bernhard). Vom Kothurn zum Filzpatschen – der Begriff des Tragischen und seine erträgliche Banalisierung in der österreichischen Literatur: Bernhard, Bauer und Jandl

Gerhard Fuchs: Kolportage und Unterhaltung in Romanen von Lilian Faschinger, Josef Haslinger und Gerhard Roth

So banal – eine Praxis

Sylvia Treudl: Über die Banalität einer Existenz. Am Beispiel Wiener Frauenverlag

StudienVerlag, Innsbruck-Wien

Wir müssen zusammen schreiben!

herausgegeben von Renate Faistauer. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen
Deutschunterricht

Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Serie B,
Band 1

216 Seiten, ÖS 298,-/DM 40,80/SFr 38,-
ISBN 3-7065-1192-4



Die vorliegende Arbeit ist ein Beitrag zum kreativ-personal und kooperativen Schreiben.

Beim gemeinsamen Verfassen von Lebensgeschichten (Ausgangspunkt sprechende Bildimpulse) wird vor allem der Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen untersucht. Die Ergebnisse lassen Schlüsse auf den Wert kooperativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht zu.

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die im Unterricht DaF (Deutsch als Fremdsprache) gewonnene Erfahrung, daß Studierende beim Schreiben in Gruppen nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich bessere Produkte liefern.

Ausländischen Studierenden wurde zu einem Bildimpuls die Aufgabe: „Schreiben Sie eine Lebensgeschichte...“ gestellt, und die während des Schreibens stattfindenden Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und analysiert.

Folgende Erkenntnisse konnten u. a. gewonnen werden: Die Grundkategorien Planen / Formulieren / Überarbeiten liegen einem Schreibprozeß in multikulturellen Gruppen ebenso zugrunde wie einem individuellen Schreibprozeß. Das Schreiben in der Gruppe beeinflusst sowohl den Sprachlernprozeß als auch das soziale Lernen günstig. Für die konkrete Unterrichtspraxis kann dies bedeuten, das Schreiben vom Image der isolierten und einsamen Einzelarbeit zu befreien und das Verfassen bestimmter Textsorten verstärkt in Gruppen zu fördern.

StudienVerlag, Innsbruck-Wien

