

Sonderdruck aus

Jana Kiesendahl / Christine Ott (Hg.)

Linguistik und Schulbuchforschung

Gegenstände – Methoden – Perspektiven

V&R unipress

ISSN 2198-6320

ISBN 978-3-8471-0515-2

ISBN 978-3-8470-0515-5 (E-Book)

ISBN 978-3-7370-0515-9 (V&R eLibrary)

Inhalt

Jana Kiesendahl / Christine Ott Linguistik und Schulbuchforschung	7
--	---

Linguistische Beiträge zur Methodendiskussion in der Schulbuchforschung

Christine Ott Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven	19
--	----

Falco Pfalzgraf Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung	39
---	----

Philipp Dreesen Sprache – Wissen – Kontingenz. Die Kontrastive Diskurslinguistik in der Schulbuchforschung am Beispiel deutscher und polnischer Geschichtsschulbücher	53
--	----

Noah Bubenhofer / Willi Lange / Saburo Okamura / Joachim Scharloth Wortschätze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache – Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze	85
---	----

Das Schulbuch als Text

Christina Gansel Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs	111
--	-----

Barbara Wallsten An der Schnittstelle zwischen Bild und Text. Bildunterschriften in Geschichtslehrbüchern als Untersuchungsgegenstand sprachwissenschaftlicher Schulbuchforschung	137
--	-----

Jana Nálepová / Gabriela Rykalová Aufgabenstellungen in tschechischen DaF-Lehr-Lernmitteln aus textlinguistischer Perspektive	157
Corinna Reuter Vernetzt? Schulheft und Schulbuch im Vergleich	177
Das Deutschlehrbuch als Untersuchungsgegenstand der Linguistik	
Jana Kiesendahl Sprachreflexion am Beispiel Neuer Medien. Eine Bestandsaufnahme in aktuellen Deutschsprachbüchern	199
Péter Maitz / Monika Foldenauer Sprachliche Ideologien im Schulbuch	217
Tobias Heinz / Jana Pflaeging Metaphern in Sprache und Bild – Zum Vermittlungspotenzial von Arbeitsmaterialien in Deutschlehrwerken	235
Jörg Kilian / Leevke Schiwiek Sprachgeschichte im Schulbuch. Eine kritische Bestandsaufnahme aus linguistischer und sprachdidaktischer Sicht	255
Dominik Banhold / Wolf Peter Klein <i>Standard, Varianz und Sprachbewusstsein</i> . Kernbegriffe der neuhochdeutschen Sprachentwicklung in deutschen Schulgrammatiken . . .	285
Anna Bräuer Grammatikvermittlung im Sprachbuch für die Sekundarstufe I am Beispiel der Wortartenklassifikation	303
Ann Peyer Wünsche der Sprachdidaktik an die Schulbuchforschung	319
Christine Ott / Jana Kiesendahl Perspektiven der schulbuch- und bildungsmedienbezogenen Linguistik . . .	339
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	343

Sprachliche Ideologien im Schulbuch

Unter dem Terminus *Sprachliche Ideologien* (engl. *language ideologies* oder *linguistic ideologies*) werden in der anthropologisch-linguistischen Fachliteratur kulturspezifische sprachliche Norm- und Wertvorstellungen zusammengefasst, die der Erklärung, Bewertung oder Rechtfertigung von sprachlichen Fakten und Praktiken dienen. Sprachliche Ideologien erfüllen, wie unten zu zeigen sein wird, unterschiedliche soziale, sozialpsychologische, aber auch epistemologische Funktionen. Sie können soziale Identitäten stiften oder stabilisieren, aber auch zerstören, als Orientierungshilfen im sprachlichen Alltag fungieren, nicht zuletzt aber können sie auch dazu eingesetzt werden, die Macht bestimmter sozialer Gruppen über andere herzustellen, zu verfestigen und/oder zu legitimieren (vgl. Blommaert 1999, Schieffelin/Woolard/Kroskrity 1998, Maitz 2014).

Dieser Beitrag thematisiert die Vermittlung sprachlicher Ideologien in der Schule. Gerade vor dem Hintergrund, dass sprachliche Ideologien als latente Machtinstrumente zur Herstellung von asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen sprachlich definierbaren sozialen Gruppen genutzt und somit zu sprachlich bedingter sozialer Ungleichheit führen können (vgl. Maitz/Elspaß 2011), ist die Frage von enormer Bedeutung, welche sprachlichen Ideologien im Rahmen der Sprachreflexion von der Schule vertreten und an Schüler¹ vermittelt werden. Die sprachlichen Ideologien nämlich, die man in der Schule internalisiert, prägen unser Sprachdenken und unsere Spracheinstellungen, etwa zu Sprachvariation, Sprachwandel oder Mehrsprachigkeit. Dadurch nehmen sie direkten Einfluss auf unseren Umgang mit unterschiedlichen sprachlich definierbaren sozialen Gruppen, etwa mit Dialektsprechern, den Sprechern von ethnolektalen Varietäten² oder süddeutscher/österreichischer Gebrauchsstan-

1 Aus platzökonomischen Gründen verwenden wir bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum und meinen dabei stets gleichermaßen Personen weiblichen und männlichen Geschlechts.

2 Der Terminus Varietät bezeichnet die »spezifische Ausprägung eines sprachlichen Verhaltens

dards, oder aber auch mit Menschen, die in ihrem Sprachgebrauch gern und relativ oft Anglizismen verwenden. Der Umgang mit diesen Sprechergruppen kann dann tolerant-pluralistisch, aber genauso auch intolerant-assimilatorisch sein bis hin zu unverhüllter sprachlicher Diskriminierung (vgl. Maitz/Elspaß 2011). Da sprachliche Ideologien in diesem Sinne weitreichende soziale Konsequenzen haben können, ist es unerlässlich, sie bereits im Rahmen des Sprachunterrichts systematisch und kritisch zu reflektieren.

Der nachstehende Gedankengang ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst wird einiges zur Beschaffenheit und zu den Funktionen von sprachlichen Ideologien gesagt. Im nächsten Schritt wird auf sprachliche Ideologien im schulischen Kontext eingegangen. Hier wird eine Methode zur kritischen multimedialen Analyse von Schulbüchern auf sprachliche Ideologien hin vorgestellt, die sich als nichtflüchtiges Medium zur Identifizierung von in der Schule vermittelten sprachlichen Ideologien besonders eignen. Anschließend werden Textbeispiele aus aktuellen bayerischen Schulbüchern aus den Fächern Deutsch und Englisch analysiert, wobei vor allem die sprachlichen Ideologien im Fokus stehen werden, die im Zusammenhang mit sprachlicher Variation und sprachlichen Varietäten vertreten werden. Hier wird dann auch zu zeigen sein, dass bzw. inwieweit sprachliche Ideologien in Schulbüchern – auf latente oder transparente Weise – dazu genutzt werden, die Haltung der Schüler gegenüber bestimmten Varietäten zu beeinflussen, zugleich aber auch, welche sozialen und sprachlichen Konsequenzen die Umsetzung dieser sprachlichen Ideologien im sprachlichen Alltag haben kann.

Was sind sprachliche Ideologien?

Von besonderer Bedeutung ist die Analyse sprachlicher Ideologien für Bereiche der Linguistik, die den Zusammenhang zwischen Sprache und Gesellschaft sowie zwischen Sprache und Politik erforschen. Unter anderem und vor allem deswegen, weil sprachliche Ideologien – so unsere Prämisse – soziale Wirklichkeit schaffen und vielfach auch in direkter Weise von politischen Ideologien beeinflusst sind.

Sprachliche Ideologien sind, wie oben bereits erwähnt wurde, kulturell geprägt und somit auch historisch veränderlich. Es ist z. B. bekannt, dass die Dialekte als regionale bzw. Unterschichtsvarietäten im 17. und 18. Jh. noch weitgehend verachtet wurden (von Polenz 1994). Diese Haltung war der Nie-

in einem mehrdimensionalen [...] »Varietätenraum« (Bußmann 2006, 772). Als Varietäten gelten in dem Sinne beispielsweise die deutschen Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte (wie etwa Kiezdeutsch), aber natürlich genauso auch die deutsche Standardsprache.

derschlag einer sprachlichen Ideologie, die wir *sprachlichen Elitismus*³ nennen können. Sie beinhaltet die Überzeugung, dass der Sprachgebrauch der oberen bzw. gebildeten Schichten von vornherein besser/richtiger/wertvoller ist als der der unteren bzw. weniger gebildeten Schichten. Mit dem ausklingenden 18. und 19. Jh. hat sich aber diese Situation – zumindest teilweise – geändert. Mit dem aufkommenden Sprachnationalismus, unter Einfluss von Sturm und Drang, Romantik und Historismus, wurden die Dialekte nunmehr vielfach als ›unverdorbene‹, ›rein gebliebene‹ Sprachformen aufgewertet und geradezu als sprachliche Ideale hingestellt. Diese Wertschätzung resultierte aus der Ideologie des *sprachlichen Ruralismus*, der Überzeugung also, dass die weniger gebildete dörfliche Bevölkerung eine unverdorbene/schönere/bessere Sprache bewahrt hat und Dialekte daher wertvoller sind als andere (z. B. künstlich erzeugte oder von anderen Sprachen beeinflusste) Varietäten.

Sprachliche Ideologien können implizit oder explizit sein. Im letzteren Fall werden sie in expliziter Form, *expressis verbis*, vertreten und sind insofern an sprachreflexiven Äußerungen direkt erkennbar. Implizite sprachliche Ideologien sind hingegen als Implikaturen von metasprachlichen Äußerungen zwischen den Zeilen versteckt und denen, die sie vertreten, oft nicht einmal bewusst (vgl. Kroskrity 2000, 8). Im Gegensatz zu den expliziten sind dann diese sprachlichen Ideologien nur durch die systematische Analyse von authentischen Metasprachdiskursen zugänglich.

Sprachliche Ideologien lenken aber nicht nur die Wahrnehmung und Bewertung der uns umgebenden sprachlichen Wirklichkeit. Als latente Machtinstrumente dienen sie auch immer den Interessen der sozialen oder kulturellen Gruppen, von denen sie vertreten werden (vgl. Kroskrity 2000, 18). Gal sieht die *Standardideologie* (auch *Standardismus* genannt) als die beherrschende sprachliche Ideologie in Europa. Darunter versteht sie die Überzeugung, dass die Standardsprache eine besondere Bedeutung habe und daher anderen Varietäten einer Sprache vorzuziehen sei (vgl. Gal 2006, 14). Diese Ideologie werde europaweit durch Machtinstitutionen (wie Schulen, Massenmedien und nicht zuletzt auch durch linguistische Forschung) an Sprecher vermittelt und hat zwangsläufig die Abwertung von Nonstandardvarietäten (Dialekten, Regiolekten etc.) zur Folge. Dies wird spätestens dadurch zum Problem, dass die Abwertung wiederum zwangsläufig die Verdrängung von diesen Nonstandardvarietäten zur Folge hat, obwohl die offizielle Sprachenpolitik der EU bzw. des Europarates die Bedeutung von Regional- und Minderheitensprachen (in der

3 Bei der Benennung der einzelnen sprachlichen Ideologien orientieren wir uns weitgehend an Lanstyák (2011) und greifen dabei auf die – auch in der Linguistik – übliche Benennungstradition mit Ableitung durch das Suffix *-ismus* (vgl. *Purismus*, *Sprachnationalismus* etc.) zurück.

*Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*⁴) betont (vgl. Gal 2006, 16f.) und damit eine eigentlich pluralistische, dem Standardismus zuwider laufende Haltung vertritt. Der Standardismus ist auch im Schulunterricht in Deutschland eine vorherrschende Ideologie und prägt die Einstellung der heranwachsenden Generationen zu den unterschiedlichen Varietäten des Deutschen und den Umgang mit deren Sprechern (vgl. Maitz/Elspaß 2012, 45).

Nun ist das Vorhandensein von sprachlichen Ideologien in der Sprachreflexion an sich nicht als schlecht zu bewerten. Mehr noch: Die sprachideologische Geprägtheit von Meinungen über Sprache ist eine Zwangsläufigkeit, weil es keine Ansichten und Überzeugungen über Sprache gibt, die nicht von sprachlichen Ideologien beeinflusst wären. Wie Irvine/Gal (2000, 36) formulieren:

There is no »view from nowhere«, no gaze that is not positioned. Of course, it is always easier to detect positioning in the views of others, such as the linguists and ethnographers of an earlier era, than in one's own.

Eine systematische und kritische Reflexion von sprachlichen Ideologien ist dennoch notwendig, da sie unerwünschte sprachliche und soziale Folgen haben, etwa zur Stigmatisierung von bestimmten Schreib- und Sprechweisen und dadurch gegebenenfalls zur Diskriminierung von bestimmten Sprechergruppen führen können. Von besonderem gesellschaftlichen Interesse ist daher, welche sprachlichen Ideologien im Kontext der Schule vertreten und verbreitet werden.

Nach dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Art. 3) darf niemand aufgrund seiner Sprache benachteiligt (oder bevorzugt) werden. Dies ist jedoch im Schul- und Bildungswesen und im beruflichen Leben in Deutschland oftmals der Fall (vgl. Maitz/Elspaß 2011). Diese Diskriminierung und die ihr zugrunde liegende Stigmatisierung von bestimmten Sprachverwendungsweisen gehen immer auf bestimmte, meist implizite, sprachliche Ideologien zurück. Zu diesen gehört zunächst der sprachliche *Defektivismus*, die grundlegende Vorstellung also, dass es in der Sprache Formen bzw. Strukturen gibt, die von vornherein, ihrem Wesen nach, schlecht, falsch oder schädlich sind. Damit eng verbunden – bzw. daraus ableitbar – ist die Ideologie des sprachlichen *Dekadentismus*, der Glaube also, dass der Sprachwandel in eine negative Richtung verläuft und zum Sprachverfall führt (Maitz 2014). Diese beiden sprachlichen Ideologien sind der Keim für abwertende Meinungen von bestimmten Varietäten und Sprachgebrauchsweisen.

Welche Varietäten oder Sprachgebrauchsweisen im Einzelnen von dieser Abwertung betroffen sind, »entscheiden« die *Sprachrichtigkeitsideologien*, d. h.

4 Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, Straßburg/Strasbourg, <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> [Stand: 27.05.2014].

die Vorstellungen darüber, was richtiger Sprachgebrauch ist, was also als von vornherein richtig und von vornherein als falsch gilt. Eine systematische Beschreibung dieser in Deutschland verbreiteten und vertretenen Sprachrichtigkeitsideologien steht noch aus. Zu den prominentesten und aus unserer Sicht folgenreichsten zählt jedenfalls der bereits erwähnte *Standardismus*, die Überzeugung also, dass die Standardsprache der absolute Maßstab der Sprachrichtigkeit ist, standardsprachliche Strukturen folglich von vornherein schöner/besser/korrekt sind als andere. Ebenfalls sehr tief in der deutschen Sprachkultur verwurzelt ist der *Hannoverismus*, d. h. die Überzeugung, dass das in Norddeutschland gesprochene Standarddeutsch besser ist als etwa das im bayerisch-österreichischen Raum gesprochene Standarddeutsch (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 45). Diese beiden Sprachrichtigkeitsideologien haben eine tendenzielle Abwertung von nonstandardsprachlichen Strukturen auf der einen und von süddeutsch bzw. österreichisch markierten standardsprachlichen Strukturen auf der anderen Seite. Durch die Vermittlung dieser und ähnlicher sprachlicher Ideologien hat die Schule großen Einfluss darauf, welche Haltung die Schüler gegenüber Sprache und gegenüber den Sprechern verschiedener Varietäten einnehmen werden.

Sprachliche Ideologien in der Schule

Nun umfasst der schulische Unterricht viele Komponenten. Schulbücher sind jedoch – als nichtflüchtiges Medium – besonders für die Analyse auf sprachliche Ideologien hin geeignet, auch wenn sie nur einen kleinen Teil der Unterrichtswirklichkeit abbilden. Zudem durchlaufen sie einen staatlichen Zulassungsprozess, so dass die sprachlichen Ideologien, die sie vertreten, nicht etwa die einer einzelnen Person (z. B. eines einzelnen Lehrers) sind, sondern der Kontrolle und Auswahl des Staates unterliegen und damit einen allgemeingültigen Status einnehmen und Rückschlüsse auf in den Ministerien – bzw. in der Gesellschaft – geltende sprachliche Norm- und Wertvorstellungen erlauben. Für die Analyse sind naturgemäß Schulbücher von Unterrichtsfächern geeignet, in denen eine explizite thematische Beschäftigung mit dem Gegenstand *Sprache* stattfindet, also Deutsch und die Fremdsprachen. Zu beachten bleibt dennoch, dass durch die Analyse der Schulbücher nur Anhaltspunkte gegeben sind, welche sprachlichen Ideologien tatsächlich an die Schüler herangetragen werden. Schulbücher werden im Unterricht nicht alleine eingesetzt, sondern oft durch andere Materialien ergänzt oder nur wenige Aufgaben/Texte daraus im Unterricht verwendet. In welchem Umfang Schulbücher in der Unterrichtswirklichkeit Verwendung finden, entscheidet letztlich der Lehrer. Er entscheidet somit auch darüber, welche sprachlichen Ideologien den Schülern vermittelt

werden und ob dies unreflektiert oder aber von einer kritischen Reflexion begleitet geschieht. Zu konstatieren ist jedoch, dass – im Sinne einer jüngeren Umfrage – über 80 % der Deutschlehrer das Schulbuch regelmäßig im Grammatikunterricht nutzen (Gehrig 2014, 230).

Es gibt eine Vielzahl relevanter und lohnender Untersuchungsperspektiven für die Analyse von sprachlichen Ideologien im Schulbuch. Ein Vergleich von Schulbüchern unterschiedlicher Bundesländer (bzw. unterschiedlicher Länder) kann etwa zeigen, ob dort unterschiedliche sprachliche Ideologien auftreten, vor allem, wenn man Schulbücher von Bundesländern, in denen offiziell anerkannte Regional- oder Minderheitensprachen zu finden sind (wie Sachsen oder Schleswig-Holstein), im Vergleich zu solchen ohne anerkannte Regional- oder Minderheitensprachen untersucht. Die Betrachtung historischer Schulbücher im Vergleich zu aktuellen vermag Aufschluss über Konstanten und Veränderungen von sprachlichen Ideologien im schulischen Kontext zu geben. Des Weiteren kann bei der Analyse themenbezogen vorgegangen werden, um zu ermitteln, ob und inwieweit die Behandlung bestimmter Themenkomplexe (z. B. Migration, Mehrsprachigkeit, Nationalität, sprachliche Vielfalt etc.) von bestimmten sprachlichen Ideologien geprägt ist. Über das Schulbuch hinaus kann auch die Analyse von Lehrplänen – als den Schulbüchern übergeordnete und diese bestimmende Ebene – aufschlussreich sein, vor allem auch in Bezug auf die Frage, ob die Lehrpläne die gleichen sprachlichen Werte und Normen vertreten, die in den Schulbüchern auf explizite oder implizite Weise tatsächlich vermittelt werden.

Bei der Analyse von Schulbüchern auf sprachliche Ideologien hin sind prinzipiell zwei Zugänge denkbar. Zum einen der themen- bzw. problemorientierte Zugang, bei dem man einen spezifischen (sozio-)linguistischen Gegenstand (wie etwa Mehrsprachigkeit, Jugendsprache, sprachliche Vielfalt etc.) fokussiert und in einem nächsten Schritt ermittelt, welche sprachlichen Ideologien die Darstellung, dabei vor allem die impliziten oder expliziten Wertungen und Orientierungen, prägen. Beim anderen Weg stehen spezifische sprachliche Ideologien im Mittelpunkt und es wird danach gefragt, ob bzw. auf welche Art und Weise diese in den Schulbüchern vertreten und vermittelt werden. Welche Vorgehensweise auch immer gewählt wird, es bleibt stets zu beachten, dass man als Untersuchender zwangsläufig seinen eigenen sprachlichen Ideologien unterliegt. Eine Wertung von sprachlichen Ideologien vor dem Hintergrund der selbst vertretenen würde zwangsläufig nur in fruchtlosen ideologischen Kämpfen münden. Dieser Falle sollte man aus dem Weg zu gehen versuchen. Sie ist beispielsweise dadurch zu umgehen, dass eine Bewertung der ermittelten sprachlichen Ideologien einzig und allein vor dem Hintergrund der Frage erfolgt, ob und inwieweit sie mit den sozialen Werten, (grund-)gesetzlichen Vor-

gaben und sprachenpolitischen Richtlinien im Einklang stehen, die von der EU sowie von Bund und Ländern vorgegeben sind bzw. verfolgt werden.

Sprachliche Ideologien im Schulbuch

Im Folgenden wollen wir, wie eingangs erwähnt, danach fragen, wie in bayerischen Schulbüchern mit unterschiedlichen sprachlichen Varietäten umgegangen wird, mit der Frage also, welche sprachlichen Ideologien dem wertenden und orientierenden Umgang mit innersprachlicher Variation zugrunde liegen. Zu diesem Zweck werden thematisch einschlägige Ausschnitte aus ausgewählten Schulbüchern einer systematischen, qualitativen Analyse unterzogen, die ihrerseits multimedial ausgerichtet ist, also verbale wie nonverbale (visuelle) Diskurselemente gleichermaßen berücksichtigt und den Prinzipien der kritischen Diskursanalyse folgt (vgl. etwa Pollak 2002).

Für die Analyse ausgewählt wurden Beispiele aus Schulbüchern der drei großen Formen weiterführender Schulen in Bayern (Mittelschule, Realschule und Gymnasium). Es handelt sich ausnahmslos um aktuelle, zwischen 2001 und 2007 erschienene, in Bayern zugelassene Schulbücher, deren Analyse Aussagen über den gegenwärtigen Umgang mit unterschiedlichen Varietäten an bayerischen Schulen ermöglicht. Berücksichtigt wurden nur Bücher der Sekundarstufe I, da in der Sekundarstufe II der Fokus vom Sprach- zum Literaturunterricht verschoben wird. Gesichtet wurden von uns insgesamt zehn Schulbuchreihen mit jeweils fünf bis sechs Bänden. Aus Umfanggründen können und werden wir hier allerdings lediglich vier Beispiele im Detail diskutieren, die von ihrer thematischen und sprachideologischen Ausrichtung her als repräsentativ, d. h. in bayerischen Schulbüchern weit verbreitet, anmuten.

Beispiel 1: »Warum hat der Bäcker keine Semmeln?«

Im Realschulbuch *Mit eigenen Worten 7* in der Ausgabe Bayern (2001, 57) findet man im Kapitel »Ein Anliegen vorbringen« die Abbildung 1, an die sich die Aufgaben 1a) bis e) anschließen:

- a) Beschreibt die dargestellten Situationen.
- b) Was wollen die Kinder den Erwachsenen mitteilen?
- c) Warum verstehen die Erwachsenen sie nicht?
- d) Wie hätten sich die Kinder ausdrücken müssen?
Notiert eure Vorschläge.
- e) Vergleicht eure Ergebnisse.



Abb. 1: »Warum hat der Bäcker keine Semmeln?« (Mit eigenen Worten 7, 2001, 57), © Westermann Verlag, Braunschweig

Die Situation ist auf jedem der drei Bilder vergleichbar: Es kommt zu angeblichen Verständigungsschwierigkeiten, ausgelöst durch die Verwendung einer regional markierten Varietät eines der Gesprächspartner. Ein schwäbisch sprechendes Mädchen möchte in Frankfurt eine Semmel kaufen, in Regensburg erklärt ein Junge einem Touristen den Weg zum Bahnhof auf Bairisch, eine Frau möchte in Nürnberg eine Bratwurst von einem Sprecher des Fränkischen erwerben. Wie man in Abbildung 1 an den dicken roten Fragezeichen über den Köpfen der Angesprochenen sieht, verstehen sie ihr Gegenüber nicht. Hier sollen die Schüler nun erklären, »wie [...] sich die Kinder [hätten] ausdrücken müssen.« (Mit eigenen Worten 7, 2001, 57)

Das Verb *müssen* in der Aufgabenstellung sowie das inszenierte Scheitern der abgebildeten Kommunikationssituationen zeigen, dass der Einsatz der eigenen, regional markierten Varietät als fehlerhaft bzw. unangemessen angesehen wird. Hier erkennt man gleich drei der vorhin zum Teil schon angesprochenen sprachlichen Ideologien. Zum einen den *Standardismus*, indem zwar nicht explizit gesagt, jedoch unverkennbar suggeriert wird, dass die überregionale Verwendung von regional markierten Nonstandardvarietäten zwangsläufig kommunikative Defizienz zur Folge hat. Im Rahmen der Aufgabe werden regionale Varietäten zu einer Kommunikationsbarriere stilisiert, was die Schüler zur Schlussfolgerung führen soll, dass man in diesen öffentlichen Situationen Standarddeutsch hätte sprechen sollen, da es diese und nur diese Varietät des Deutschen ist, die einem auch überregional kommunikativen Erfolg sichert. Bemerkenswert ist zum einen, dass das Schulbuch an der Stelle des Nichtverstehens abbricht und suggeriert, das Mädchen würde nun niemals seine Semmel, die Frau niemals ihre Bratwurst bekommen und der Tourist nie den Regensburger Bahnhof finden. Dabei wird missachtet, dass wir es mit mündlichen Kommunikationssituationen zu tun haben: Die Kommunikationspartner können nachfragen, was das Gegenüber ihnen sagen möchte oder sie können das Gesagte nonverbal erklären. Dies klingt auch im Bild an: Alle drei Sprecher unterstützen ihre Worte mit Gesten. Die geschilderten Kommunikationssitua-

tionen wären also gewiss auch mithilfe einer regional markierten Varietät zu meistern, so wie dies auch in all den Jahrhunderten der deutschen Sprachgeschichte der Fall war, als es noch keine überregionale Standardsprache gab. In der Mündlichkeit können nämlich eventuelle Kommunikationsbarrieren spontan und problemlos durch gegenseitige sprachliche Anpassung (*short-term accomodation*), Umschreibung und/oder durch nonverbale Mittel leicht überwunden werden. Hätte übrigens der Lehrbuchautor und/oder der Lehrplan keine standardistische Grundeinstellung gehabt, hätte man aus den inszenierten Kommunikationsschwierigkeiten umgekehrt die Schlussfolgerung herleiten können, dass im Rahmen des Deutschunterrichts bei den Schülern eine zumindest passive Kompetenz in unterschiedlichen regionalen Varietäten des Deutschen aufgebaut werden soll, damit eventuellen Kommunikationsschwierigkeiten auch auf diesem Wege vorgebeugt werden kann und sich im Alltag niemand zur Aufgabe seiner eigenen Sprachvarietät gezwungen fühlt.

Auffallend ist zum anderen, dass die bairischen und fränkischen Äußerungen zwar tatsächlich sehr dialektnah sind, die schwäbische dafür aber nichts Dialektales an sich hat, vielmehr den gesprochenen Gebrauchsstandard im schwäbischen Gebiet abbildet: Die reduzierten Formen des Personalpronomens (*i* für *ich*) und des unbestimmten Artikels (*a* für *ein/e*) sind in weiten Teilen Süddeutschlands feste Bestandteile der nicht dialektalen Alltagssprache (vgl. AdA 203 ff.),⁵ genauso wie das Wort *Semmel* im Süden standardsprachlich – schriftlich wie mündlich – verwendet wird. Dass der schwäbische Gebrauchsstandard auf diese Weise neben Dialekte gestellt wird, deutet darauf hin, dass der Verfasser ihn als Dialekt, zumindest aber als Nonstandard, wahrnimmt und einstuft. Dieser Irrtum bzw. dieses Verfahren, das in Deutschland sehr oft vor allem süddeutsche Standardvarianten betrifft, lässt sich auf zwei sprachliche Ideologien zurückführen. Zum einen auf den *sprachlichen Homogenismus*, der in diesem Fall die Überzeugung beinhaltet, dass die Standardsprache in ganz Deutschland einheitlich ist und folglich keine regional markierten Formen beinhaltet. Zum anderen auf den bereits erwähnten *Hannoverismus*, der dafür verantwortlich ist, dass von den regionalen Standardvarianten tendenziell immer wieder die in Norddeutschland verwendeten, nicht aber die süddeutschen als richtig bzw. als überregional gebräuchlich ausgewiesen werden.

5 <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-2/f25c/> sowie <http://www.atlas-alltagssprache.de/run-de-5/f18a-b/> [Stand: 01.06.2015].

Beispiel 2: Tonis Bewerbungsgespräch

Viele Deutsch-Schulbücher befassen sich mit dem Thema *Bewerbung*. Hier ein Beispiel aus dem bayerischen Mittelschulbuch *Mit eigenen Worten 9* unter der Überschrift »Jugendsprache beim Bewerbungsgespräch?«

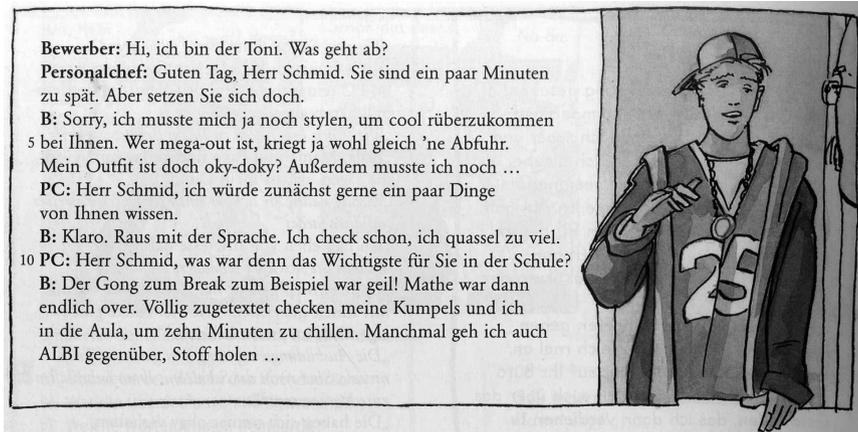


Abb. 2: Tonis Bewerbungsgespräch (*Mit eigenen Worten 9*, 2009, 192),   Westermann Verlag, Braunschweig

Der Grund, warum wir Toni's Verhalten als unpassend empfinden, liegt in erster Linie nicht an der Verwendung der Jugendsprache, sondern an seinem gesamten Auftreten: Er kommt ohne plausible Erklärung zu spät und stellt sich jovial als *Toni* vor. Seine Kleidung (Basketballtrikot, Sweatshirtjacke, Baseballm tze und auffällige Goldkette) sind einem Bewerbungsgespräch nicht angemessen. Dieser Auftritt wird nun von den Autoren mit Jugendsprache verbunden. Das ideologische Moment besteht hier darin, dass auf diese Weise zwischen sozialem Verhalten und Sprachgebrauch ein direkter Zusammenhang hergestellt und durch diese Kontextualisierung die Jugendsprache als die Sprache einer angeblichen Problemjugend dargestellt wird.

Die ganze Szene ist allerdings unrealistisch, da die Jugendsprache ein Identifikationsmerkmal von Jugendlichen ist und somit in erster Linie nur von Jugendlichen untereinander verwendet wird. Aber selbst wenn wir davon ausgehen, dass Toni diesen jugendsprachlichen Stil im Bewerbungsgespräch verwendet, würde er kaum einen Satz wie »Völlig zugetextet checken meine Kumpels und ich in die Aula, um zehn Minuten zu chillen« (*Mit eigenen Worten 9*, 2001, 192)  u ern. Selbst standardsprachlich ist diese Konstruktion (Partizip- und satzwertige Infinitivkonstruktion) im Mündlichen zumindest ungewöhnlich. Diese Stelle verwendet also standardsprachliche Grammatik in einem

mündlichen Gespräch – hier handelt es sich strenggenommen gar nicht um Jugendsprache, sondern größtenteils um Standardsprache mit jugendsprachlichen Worteinschüben.

Alles in allem wird also hier ein nicht der Realität entsprechendes, verzerrtes Bild von Jugend und Jugendsprache konstruiert: Das verbale und nonverbale Verhalten von Toni und den seinesgleichen wird als defizitär dargestellt, unter anderem auch die Standardkompetenz bzw. die Kompetenz der situationsangemessenen Varietätenwahl wird ihnen abgesprochen. Verstärkt wird diese Charakterisierung besonders auch durch die von Toni getragene, situationsunangemessene Kleidung.

Beispiel 3: American English und British English

In vielen Englischbüchern wird zentral zwischen *American English* und *British English* unterschieden. Im Vokabelteil werden Wörter, die der einen oder anderen nationalen Varietät angehören, mit AE bzw. BE gekennzeichnet. In den Büchern selbst werden diese Unterschiede in der Regel auch thematisiert.



B You Brits!

- | | |
|--|--|
| <p><i>David:</i> Hey, this place is brilliant. And you're really good at skating.</p> <p><i>Mary-Beth:</i> Yeah. Central Park is great for things like skating, jogging or playing ball games. I really like living in the Big Apple.</p> <p><i>David:</i> What? Living in an apple? Ha, ha. Like a worm?</p> <p><i>Mary-Beth:</i> We call New York City the Big Apple. Didn't you know that?</p> <p><i>David:</i> But I can't see any apple trees around here! – Well, I'm really hungry after all this skating. Do you want some of my cheese and onion crisps?</p> <p><i>Mary-Beth:</i> Huh? Crisps? Oh, you mean chips! Sure. Thanks.</p> <p><i>David:</i> They aren't chips! Don't you know 'fish and chips'?</p> <p><i>Mary-Beth:</i> Yes, it's like burgers and fries. Your chips are our fries.</p> <p><i>David:</i> Hm. You Americans like using funny words. What else do you like doing apart from skating?</p> | <p><i>Mary-Beth:</i> Well, I love surfing the Internet.</p> <p><i>David:</i> And what does your mum say?</p> <p><i>Mary-Beth:</i> You mean about sitting in front of the screen for too long?</p> <p><i>David:</i> Yes.</p> <p><i>Mary-Beth:</i> She doesn't mind. She likes using the Internet, too. And you?</p> <p><i>David:</i> I like playing the guitar, but I'm not very good at it.</p> <p><i>Mary-Beth:</i> Do you like football? If you're interested in seeing a game, we can go and see the Giants on Sunday.</p> <p><i>David:</i> Oh yes! But I don't know them. My favourite team is Manchester United.</p> <p><i>Mary-Beth:</i> That's soccer, David! I'm talking about football – American football. You Brits!</p> <p><i>David:</i> Well, your mum's English, so you're half a Brit.</p> <p><i>Mary-Beth:</i> True, actually Brits are quite OK. How about getting an ice cream?</p> <p><i>David:</i> Oh yes. Great idea!</p> |
|--|--|

Abb. 3: »You Brits!« (Green Line 1 New, 2004, 104), © Klett Verlag, Stuttgart

Im Buch *Green Line 1 New* wird der Unterschied zwischen *American English* und *British English* anhand eines Gesprächs zweier Jugendlicher im Central Park erklärt (siehe Abb. 3). Die beiden stellen fest, dass z. B. *chips* und *football* ver-

schiedene Bedeutungen in den jeweiligen Varietäten haben. Diese Wörter sollen die Schüler aus dem Text herausuchen und zuordnen. Dabei findet von Seiten der Autoren keine Wertung statt, was vor allem im Vergleich zu Beispiel 1 auffällt. Während dort selbst ein süddeutscher gesprochener Gebrauchsstandard, im Einzelnen die Verwendung des Wortes *Semmel*, als Kommunikationsbarriere dargestellt wurde, werden hier nationale Standardvarianten des Englischen als gleichberechtigte, legitime, ja selbstverständliche sprachliche Erscheinungen präsentiert. Während also dort Standardvariation im Deutschen als negatives, dysfunktionales Phänomen vorgeführt wurde wohl mit dem Zweck, die Schüler zu einem homogenen, norddeutsch geprägten Standard hinzuführen, wird hier sprachliche Variation im Englischen als neutrales Faktum behandelt und es wird lediglich das Ziel verfolgt, diese Variation den Schülern bewusst zu machen.

Wir haben es bei den zwei Schulbüchern bzw. ihren Verfassern mit zwei grundverschiedenen sprachlichen Ideologien zu tun. In Beispiel 1 war es der hannoveristisch beeinflusste *Homogenismus*, der unter mehreren regionalen Standardvarianten (*Semmel* vs. *Brötchen*) nur eine – und zwar die in Norddeutschland als vorherrschend geltende – als richtig erscheinen ließ und den Verfasser dazu veranlasste, den Schülern nur diese eine als richtig und funktionsfähig zu präsentieren. Bei diesem Beispiel wird – in impliziter Weise – die gegenteilige sprachliche Ideologie, der sprachliche *Pluralismus* vertreten; die Vorstellung also, dass Vielfalt zu den essenziellen Eigenschaften der menschlichen Sprache gehört und daher erhalten und gefördert werden soll. Dementsprechend scheidet hier auch die Kommunikation im Beispieldialog nicht an den unterschiedlichen Varietäten, die Sprecher können Missverständnisse in der Mündlichkeit spontan und kooperativ aus dem Weg räumen.

Beispiel 4: Kiezdeutsch

Das Kiezdeutsche wird in einem Kapitel des *Deutschbuch 9* (Ausgabe Bayern, Gymnasium) unter dem Titel »Kanak-Sprak« behandelt. In der Wahl dieses Titels kann man bereits eine gewisse Abwertung dieser sprachlichen Varietät feststellen, denn im Gegensatz zu der beschreibenden Bezeichnung *Kiezdeutsch* ist *Kanak-Sprak* zwar

ursprünglich durch den Kieler Schriftsteller Feridun Zaimoğlu aufgebracht im Sinne eines sprachlichen *Reclaims*, das heißt einer Rückeroberung und positiven Umdeutung eines negativ besetzten Begriffs. In der öffentlichen Debatte hat der Ausdruck jedoch seine negativen Assoziationen beibehalten: Erstens wird der Sprachgebrauch Jugendlicher als eigene Sprache, »sprak« vom Deutschen abgegrenzt; zweitens wird er als Sprache Fremder exotisiert und mit »Kanak« stark abgewertet. (Wiese 2012, 17)

Das Kapitel beginnt mit einem kurzen Dialog des Komikerduos Erkan und Stefan (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

- S.: Was geht ab?
 M.: Hastu Problem, oder was?
 S.: Ey, mach kein Scheiß, Alder!
 M.: Was guckstu, bin isch Kino, oder was?
 Isch mach dir Propellerkick in Fresse rein!!!
 S.: Krass, ey!

Liest man diese wenigen Zeilen, so fällt gleich auf: M. reagiert aggressiv auf die harmlose Frage von S.⁶. Verwendet werden nur kurze, einfache Sätze. In die gleiche Richtung geht ein zweiter Text von Michael Freidank, »Dem Benz und dem 3er« (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

Da warn ma swei Typn vor Mc Donalds, dem Stefan Hase und dem Murat Igel, weißtu!
 Dem Stefan hatte krasse Benz mit sekksundertern Maschine, dem anderen hatte 3ernn mit einsekkern Maschine. Un als dem ma Burgern und Pommes gefressen ham, hat dem Murat dem Stefan angelabert: »Alder, dein Maschine is Scheissndreck!« »Halts Maul, du Penner, isch schwör! Dem 3ern versäg ich mit 600ern im Rückwärtsgang«, hat dem Stefan gesagt, »aber o.k., machen wirn krasse Race. Imern von eim zum nächstem Ampeln, o.k.?«

Beide Texte zeichnen von Kiezdeutschsprechern ein negatives Bild. Die Sprecher sind aggressiv, liefern sich illegale Autorennen und pflegen eine eher derbe Ausdrucksweise (»Isch mach dir Propellerkick in Fresse rein« bzw. »Halts Maul, du Penner«). Ähnlich zu Beispiel 2 zur Jugendsprache wird also auch hier eine jugendliche, in diesem Fall ethnolektale, Sprechweise so kontextualisiert, dass sie – in diesem Fall durch die verbale Aggressivität der Sprecher – in einem negativen Licht, als eine Sprechweise der Problemjugend, erscheint. Zwischen dem sozialen Verhalten der Sprecher und deren Sprachgebrauch wird also ein direkter Zusammenhang hergestellt bzw. suggeriert. Und tatsächlich entspricht dieses Sprecherbild auch Wieses Beobachtungen zur Bewertung des Kiezdeutschen bzw. seiner Sprecher: »In der öffentlichen Wahrnehmung tritt der ›typische Kiezdeutschsprecher‹ oft klischeehaft als männlicher Jugendlicher türkischer Herkunft auf, möglichst in aggressiver Pose.« (Wiese 2012, 14) Alles in allem wird also das Kiezdeutsche als die Varietät aggressiver Jugendlicher dargestellt und auf diese subtile Weise, ohne explizite Wertungen vorzunehmen, stigmatisiert. Die Folge dieser Kontextualisierung ist selbstverständlich und zwangsläufig, dass Kiezdeutschsprecher und ihre Sprache durch die Bevölkerung abgewertet und abgelehnt werden. Dabei sei, wie Wiese betont,

6 Im Buch liegt vermutlich ein Druckfehler vor: *Erkan* wird mit *M.* abgekürzt.

[d]ie Realität [...] anders und sehr viel interessanter: Kiezdeutsch wird ebenso von Mädchen und jungen Frauen gesprochen, und es wird auch nicht nur von Sprecher/inne/n einer bestimmten Herkunft verwendet, sondern übergreifend von Jugendlichen in multiethnischen Vierteln. (Wiese 2012, 14)

In diesem Zusammenhang ist auch zu sehen, dass die ausgewählten Texte nicht wirklichkeitsnah sind, sondern vielmehr (als Auszug einer Comedy-Show bzw. als Text eines Schriftstellers) künstlich. Daher verfolgen diese Texte eigene Intentionen, die im Schulbuch jedoch nicht hinterfragt werden. So betonen Neuland/Volmert (2009, 55):

Allerdings möchte auch die oft imitierte »Kanak-Sprak« von Erkan und Stefan nicht wirklich die Sprache türkischer Jugendlicher parodieren, also ins Lächerliche ziehen; viel eher scheint sie dazu angetan, deutsche Zuhörer zu provozieren, indem sie deren Vorurteile ans Licht holt, in dem Sinne: »Genau so möchtet ihr uns sehen, so hättet ihr uns gern; es ist so einfach, euch den Spiegel vorzuhalten.«

Kiezdeutsch ist aber nicht nur Kunstform, auf Kiezdeutsch werden auch ganz gewöhnliche Alltagsgespräche geführt. Sein Gebrauch ist nicht an bestimmte Inhalte oder eine bestimmte mentale Einstellung gebunden. Indem die Schulbuchverfasser das Kiezdeutsche so eindimensional darstellen, besteht die Gefahr, dass die Schüler diese Varietät und damit zugleich auch ihre Sprecher als falsch bzw. schlecht einschätzen.

Im Anschluss an die beiden genannten Schulbuchtexte findet sich folgende Aufgabenstellung (*Deutschbuch 9*, 2007, 124):

- 1a) Schreibt die Texte in der Standardsprache (Hochdeutsch) nieder und verbessert dabei alle sprachlichen Fehler.
- 1b) Vergleicht die Texte und bestimmt dann die Merkmale der Kanak-Sprak genau. Untersucht dazu Wortwahl, Satzbau, Grammatik und Stil.

Aus linguistischer Sicht grundsätzlich problematisch ist hier zunächst einmal, von sprachlichen Fehlern zu sprechen. Wie Wiese (2012) überzeugend und auf empirischer Basis gezeigt hat, folgt das Kiezdeutsche einer eigenen Grammatik.⁷ Von Fehlern im Kiezdeutschen kann daher nur gesprochen werden, wenn gegen diese varietäteigenen »Regeln« verstoßen wird, nicht jedoch, wenn kiezdeutsche sprachliche Strukturen gegen Regeln des Standarddeutschen verstoßen. Indem

⁷ Wiese spricht allerdings vom Kiezdeutschen als einem *Dialekt*, wohl der englischen Terminologie folgend, wo *Dialekt* im Gegensatz zur germanistischen Verwendungsweise als allgemeiner Terminus für Varietäten, nicht aber für kleinräumige *regionale* Varietäten verwendet wird. Die Bezeichnung als Soziolekt wäre angebrachter. Zudem ist es ein generelles Problem, dass die Kiezdeutschforschung Alltagssprache beschreibt und diese dann mit schriftnahem Standarddeutsch vergleicht. Es wird ein Sprachwandel suggeriert, obwohl es viele der für das Kiezdeutsche typischen Phänomene schon seit Jahrhunderten im Mündlichen gibt.

aber hier genau dies geschieht, wird Kiezdeutsch als fehlerhafte Abweichung von der Standardsprache angesehen und dargestellt. Diese Vorgehensweise ist eine typische Manifestation bzw. Konsequenz des *sprachlichen Standardismus*, der Überzeugung also, dass die Standardsprache von vornherein besser/schöner/hochwertiger ist als andere Varietäten und sie den absoluten Maßstab der Sprachrichtigkeit verkörpert.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden drei »Statements« vorgestellt mit folgender Aufgabenstellung (*Deutschbuch 9*, 2007, 125):

- 2a) Lest die oben stehenden Statements zu diesem neuen Sprachtrend. Wie wird dieser Sprachtrend eingeordnet und bewertet?
- 2b) Bewertet selbst diesen Sprachtrend. Warum findet er so viele Nachahmer? Welche Gefahr steckt in der häufigen Verwendung dieser Sprache?

Die Offenheit der Fragestellung 2.a) wird in Teil b) bereits zunichte gemacht. Es ist von einer »Gefahr« die Rede, welche in der Verwendung des Kiezdeutschen stecke. Welche Antwort die Verfasser den Schülern in den Mund legen, ist klar: Die »schlechten« sprachlichen Formen könnten ins Standarddeutsche Einzug halten, die deutsche Sprache könnte verfallen. Diese Einstellung ist vom *sprachlichen Dekadentismus* geprägt, d. h. von der Überzeugung, dass Kiezdeutsch schlechtes Deutsch sei, so dass dessen eventueller Einfluss auf das Standarddeutsche nicht als Sprachwandel, sondern als Sprachverfall einzustufen wäre. Das Kiezdeutsche wird insgesamt als minderwertige, gefährliche Varietät dargestellt, deren Einfluss man beseitigen bzw. vermeiden muss. Das ganze Kapitel ist – angefangen mit der Vorstellung der Sprecher als aggressive Jugendliche bis hin zur Stilisierung des Kiezdeutschen als Gefahr für die deutsche Sprache – so aufgebaut, dass der Schüler nur zu dem Schluss kommen kann, diese Varietät wäre per se etwas Schlechtes. Andere Aspekte fallen unter den Tisch, darunter zunächst einmal der eigentlich eingeführte Name »Kiezdeutsch« sowie wer wo und wann diese Varietät spricht. Eine differenzierte, sachliche Darstellung findet nicht einmal ansatzweise statt, es wird auch vollständig ausgeblendet, dass Kiezdeutsch eine deutschlandweit verbreitete Varietät mit »sprachliche[n] Gemeinsamkeiten über unterschiedliche Regionen hinweg« (Wiese 2012, 13) ist, eine Jugendsprache, die sogar europaweit ihre Pendanten findet und von den Jugendlichen in allen Merkmalsausprägungen auch nur (!) im Gespräch mit anderen Jugendlichen verwendet wird.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Durch die oben dokumentierten exemplarischen Analysen sollte gezeigt werden, auf welche Weise und in welchem Maße die Darstellung von sprachlicher Variation und sprachlichen Varietäten in Schulbüchern von sprachlichen Ideologien geprägt ist. Wollte man eine Bilanz ziehen, so könnte und müsste man – im Einklang mit Susan Gals eingangs zitierter Behauptung – sagen, dass die Bewertung der Sprachwirklichkeit und die Vorstellungen über Sprachrichtigkeit in den analysierten Schulbüchern des Faches Deutsch weitgehend und einseitig vom *sprachlichen Standardismus* geprägt sind. Diese sprachliche Ideologie, die in den Schulbüchern konsequent und unreflektiert vertreten wird, geht dann, wie wir gesehen haben, zwangsläufig mit der Stigmatisierung von nonstandardsprachlichen Varietäten und Sprachstilen und deren Sprechern einher. Diese Stigmatisierung betrifft jugendsprachliche Sprachgebrauchsweisen genauso wie regional markierte Varietäten, darunter sogar auch (süddeutsch markierte) regionale Standardvarietäten. Die starre, teilweise orthodoxe Standardorientiertheit führt darüber hinaus zu unsachlichen, teilweise an der Realität vorbeigehenden Darstellungen über die Sprachwirklichkeit bis hin zur Konstruktion von Bedrohungsszenarien, die ihrerseits die Funktion haben, die vertretene sprachideologische Position rationalisieren und umsetzen zu können.

Auffallend ist jedoch gleichzeitig auch der Unterschied zwischen den untersuchten Schulbüchern des Faches Deutsch und Englisch. Die Darstellungen zum Deutschen werden in allen Fällen von zwar impliziten, jedoch eindeutigen Wertungen begleitet, die ihrerseits die Schüler in eine einzige bestimmte Richtung orientieren und beeinflussen sollen: weg von regional und sozial markierten Varietäten und sozialen Stilen, die angebliche Kommunikationsbarrieren und/oder Gefahren darstellen, hin zum (norddeutschen) Standarddeutsch, das als einzige von vornherein und universal richtige Varietät präsentiert wird. Dagegen sind die Darstellungen im analysierten Schulbuch des Faches Englisch deutlich sachlicher, in ihren Wertungen neutraler und toleranter. Dort wird sprachliche Variation – im Gegensatz zum Fach Deutsch – nicht als Problem oder gar als Gefahr und Barriere dargestellt, sondern als soziolinguistisches Faktum. Die Variation wird den Schülern dort lediglich vor Augen geführt und bewusst gemacht, ohne die zwanghafte Bemühung, eine bzw. bestimmte Varietäten oder Varianten als besser/schöner/richtiger herausstellen zu wollen. Die Ursachen für diese Unterschiede sind die grundsätzlich unterschiedlichen sprachlichen Ideologien, die in der deutschen und der englischen Sprachgemeinschaft verbreitet sind (vgl. Durrell 1999; Maitz/Elspaß 2011) und somit auch von den Lehrbuchautoren vertreten werden.

Die vorgestellten Beispiele für sprachliche Ideologien in Schulbüchern des Fachs Deutsch belegen, wie erwähnt, insbesondere die große Bedeutung und weite Verbreitung der *Standardideologie* in der Schule mit allen ihren sozio-linguistischen und sozialen Konsequenzen. Allerdings muss auch darauf verwiesen werden, dass die Schule in Deutschland in der schwierigen Lage ist, auf ein Leben in einer stark normativen Sprachgemeinschaft (vgl. Durell 1999; Maitz/Elspaß 2012, 44f.) vorbereiten zu müssen. Dennoch – oder gerade deswegen – sollte die Schule aber die durch diese starke Normativität verursachten sprachlichen und sprachlich bedingten sozialen Missstände nicht weiter verfestigen und vertiefen. Vielmehr sollte sie die von ihr vertretenen und vermittelten sprachlichen Ideologien und die in ihnen enthaltenen sprachlichen Norm- und Wertvorstellungen kritisch reflektieren, nicht zuletzt auch, um übergeordneten, pluralistisch geprägten sprachenpolitischen Regelungen auf EU-, Bundes- und Landesebene entsprechen zu können und die Stigmatisierung und soziale Benachteiligung einzelner Sprecher und Sprechergruppen zu verhindern. Auf jeden Fall sollte auch verhindert werden, dass die Schüler die Schule mit sprachlichen Defizitgefühlen verlassen oder sich gar für ihre identitätsstiftenden, regional markierten Erstvarietäten schämen müssen (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 13). Eine erste und grundlegende Voraussetzung hierfür ist, die Sprachvariation innerhalb des Deutschen und auch innerhalb der deutschen Standardsprache zur Kenntnis zu nehmen und im Unterricht bewusst zu machen (vgl. Maitz/Elspaß 2011, 13). Dazu können Schulbücher einen wichtigen Beitrag leisten, wenn ihre zugrunde liegenden sprachlichen Ideologien sorgfältig geprüft und kritisch hinterfragt werden.

Literaturverzeichnis

Schulbücher

- Deutschbuch 9*. Herausgegeben von Wilhelm Matthiessen, Bernd Schurf, Wieland Zirbs. Berlin: Cornelsen 2007.
- Mit eigenen Worten 7 – Realschule Bayern*. Herausgegeben von Martin Bannert u. a., Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2001.
- Mit eigenen Worten 9 – Hauptschule Bayern*. Herausgegeben von Heiner Böttger u. a., Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 2006.
- Learning English 1. Green Line New E2*. Herausgegeben von Rosemary Hellyer-Jones u. a., Stuttgart: Klett Schulbuchverlag 2004.

Literatur

- AdA=*Atlas der deutschen Alltagssprache*. Herausgegeben von Stefan Elspaß und Robert Möller, <http://www.atlas-alltagssprache.de/> [Stand: 27.05.2015].
- Blommaert, Jan (Hg.) (1999), *Language Ideological Debates*. Berlin/New York.
- Bußmann, Hadumod (2006), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchg. u. bibl. erg. Aufl., Stuttgart.
- Durrell, Martin (1999), »Standardsprache in England und in Deutschland«, in: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 27, S. 285–308.
- Europarat (1992), *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Straßburg/Strasbourg, <http://conventions.coe.int/Treaty/ger/Treaties/Html/148.htm> [Stand: 27.05.2014].
- Gal, Susan (2006), »Migration, Minorities and Multilingualism. Language Ideologies in Europe«, in: Clare Mar-Molinero u. a. (Hg.), *Language Ideologies, Policies and Practices*. Basingstoke, S. 13–27.
- Gehrig, Anna (2014), *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler.
- Irvine, Judith T. und Susan Gal (2000), »Language Ideology and Linguistic Differentiation«, in: Paul V. Kroskrity (Hg.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, S. 35–84.
- Kroskrity, Paul V. (2000), »Regimenting Languages. Language Ideological Perspectives«, in: Paul V. Kroskrity (Hg.), *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, S. 1–34.
- Lanstyák, István (2011), »A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről« [Über einige allgemeine Fragen von sprachlichen Ideologien], in: Katalin Misad und Zoltán Csehy (Hg.), *Nova Posoniensia*. Bratislava, S. 13–57.
- Maitz, Péter (2014), »Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will?«, in: Thomas Niehr (Hg.), *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen, S. 9–26.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2011), »Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht! Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland«, in: *Der Deutschunterricht* 63, Heft 6/2011, S. 7–17.
- Maitz, Péter und Stephan Elspaß (2012), »Pluralismus oder Assimilation? Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo«, in: Susanne Günthner u. a. (Hg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston, S. 41–58.
- Neuland, Eva und Johannes Volmert (2009), »ächz – würg – grins. Sprechen Jugendliche eine andere Sprache?«, in: *Der Deutschunterricht* 61, Heft 5/2009, S. 53–61.
- Polenz, Peter von (1994), *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. 2: 17. und 18. Jahrhundert. Berlin/New York.
- Pollak, Alexander (2002), »Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik«, in: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, S. 33–48.
- Schieffelin, Bambi B., Kathryn A. Woolard und Paul V. Kroskrity (Hg.) (1998), *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/Oxford.
- Wiese, Heike (2012), *Kiezdeutsch – Ein neuer Dialekt entsteht*. München.