

Diskussion

PÉTER MAITZ

SPRACHVARIATION, SPRACHLICHE IDEOLOGIEN UND SCHULE*

A speaker who is made ashamed of his own language habits suffers a basic injury as a human being: to make anyone, especially a child, feel so ashamed is as indefensible as to make him feel ashamed of the colour of his skin. (HALLIDAY/MCINTOSH/STREVENSON 1964, 105)

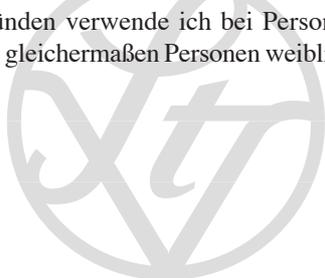
1. Problemstellung

Sprachliche Ideologien spielen eine zentrale Rolle in der Gestaltung nicht nur der sprachlichen, sondern auch der sozialen Wirklichkeit: Indem sie die Einstellungen ihrer Vertreter¹ – unter anderem – zu Sprachvarietäten, sozialen Stilen, Registern etc. beeinflussen, beeinflussen sie zwangsläufig auch deren Einstellungen zu den Menschen selbst, von denen diese gesprochen oder geschrieben werden. Auf diese Weise bilden sprachliche Ideologien die kognitiven Fundamente einer jeden Sprachkultur. Sie bestimmen und legitimieren den Umgang einer Gesellschaft mit sprachlicher Variation und zugleich auch mit sprachlich definierbaren sozialen Gruppen.

In MAITZ/ELSPASS (2011a) und (2011b) wurde gezeigt, dass bzw. inwiefern in Deutschland besonders regionale Nonstandardvarietäten sowie vor allem im Süden des Landes verbreitete regionale Gebrauchsstandards vielfach stigmatisiert und ihre Sprecher diskriminiert werden. Ebenfalls wurde darauf hingewiesen, dass diese Diskriminierungspraktiken in kausalem Zusammenhang mit bestimmten sprachlichen Ideologien stehen dürften bzw. von diesen legitimiert werden (vergleiche auch LIPPI-GREEN 2012).

* Für wertvolle Hinweise und Kommentare zu einer früheren Fassung des Textes danke ich WERNER KÖNIG, MONIKA FOLDENAUER (beide Augsburg) und ANTHONY ROWLEY (München). Alle Fehler und Mängel muss ich natürlich selbst verantworten.

¹ Aus platzökonomischen Gründen verwende ich bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum und meine dabei stets gleichermaßen Personen weiblichen und männlichen Geschlechts.



In diesem Aufsatz werden nun Schulbücher des Faches Deutsch analysiert um der Frage nachzugehen, welche Rolle die Schule in der Verbreitung und Verfestigung derjenigen sprachlichen Ideologien spielen dürfte, die als die Wurzeln der Stigmatisierung der genannten Sprachgebrauchsweisen angesehen werden können und vielfach in sprachlich bedingter sozialer Ungleichheit münden.

Im ersten Teil des Beitrags werde ich zunächst den Begriff der „sprachlichen Ideologie“ definieren und – für die Zwecke meiner Analysen – vor allem in Bezug auf funktionale und epistemologische Merkmale hin explizieren (Abschnitt 2). Im nächsten Abschnitt werden die empirische Basis der Analysen sowie die verwendeten Analysemethoden vorgestellt (Abschnitt 3). Darauf folgt die kritische, qualitative Analyse von einschlägigen Schulbuchtexten (Abschnitt 4), während im letzten Abschnitt die Ergebnisse der Analysen zusammengefasst und einige Schlussfolgerungen hergeleitet werden.

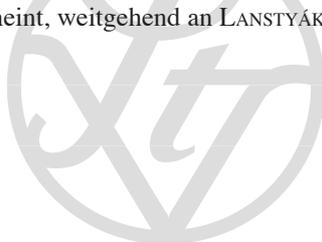
2. Sprachliche Ideologien: Merkmale und Funktionen

In der linguistischen Anthropologie herrscht bis heute keine Einigkeit in Bezug auf die notwendigen und hinreichenden Definitionsmerkmale von sprachlichen Ideologien.² Hier sollen unter dem Begriff – teilweise in Übereinstimmung etwa mit SILVERSTEIN (1979, 193) und GAL (2006, 15) – kulturspezifische, kollektive sprachliche Norm- und Wertvorstellungen verstanden werden, die der Erklärung, Beurteilung oder Rechtfertigung von sprachlichen Praktiken dienen.

Ein zentrales Merkmal von sprachlichen Ideologien ist, dass sie kulturspezifische, in der Regel *unreflektiert tradierte Glaubensinhalte* darstellen; als solche sind sie ausgesprochen dogmatischer Natur und lassen sich am ehesten als verbindliche, normative Glaubensaussagen über Sprache beschreiben. Das bedeutet auch, dass sie für die meisten Menschen keiner rationalen Begründung bedürfen und durch rationale Argumente auch kaum erschüttert werden können (vergleiche MAITZ 2010). Dies kann man etwa am Beispiel des *Hannoverismus*³ sehen, einer sprachlichen Ideologie, die innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft in Deutschland zweifelsfrei eine prominente Rolle spielt. Diese Ideologie beinhaltet die Überzeugung, dass das beste Hochdeutsch in Norddeutschland, respektive in und um Hannover gesprochen wird, und ist von grundlegender Bedeutung bei der Beurteilung bzw. Bewertung des Sprachgebrauchs unter linguistischen Laien in

² Einschlägige grundlegende Arbeiten sind zum Beispiel BLOMMAERT (1999), GAL/IRVINE (1995), IRVINE/GAL (2000), KROSKRITY (2000), SCHIEFFELIN/WOOLARD/KROSKRITY (1998), WOOLARD (1992) und (1998), WOOLARD/SCHIEFFELIN (1994) etc.

³ Bei der Benennung von sprachlichen Ideologien folge ich der bei Ideologien allgemein üblichen Benennungstradition mit Ableitung durch das Suffix *-ismus*; vergleiche *Sprachpurismus*, *Sprachnationalismus* – aber auch etwa *sprachlicher Protektionismus*, *Paternalismus*, *Moralismus* (vergleiche McLELLAND 2009, DOROSTKAR 2012). Bei der Definition einzelner sprachlicher Ideologien orientiere ich mich, soweit es sinnvoll erscheint, weitgehend an LANSTYÁK (2011).



Deutschland. Aus unserer Perspektive ist hier vor allem die Tatsache entscheidend, dass der sprachliche *Hannoverismus* durchaus auch von Personen vertreten wird, die unter Umständen nie selbst in Hannover waren oder einen Hannoveraner sprechen gehört haben; und ironischerweise sogar auch von Menschen, die im Süden Deutschlands leben und deren Sprachgebrauch gerade im Lichte dieser Ideologie als defizitär beurteilt und stigmatisiert wird (vergleiche MAITZ 2014, KÖNIG 2013).

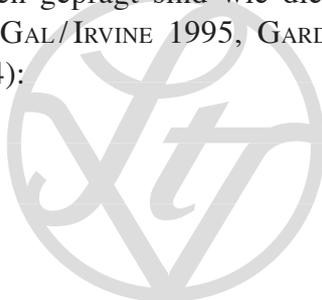
Sprachliche Ideologien können explizit und implizit sein. Im ersten Fall werden sie bewusst vertreten und erscheinen etwa in Form von Behauptungen auf der sprachlichen Oberfläche. Im zweiten Fall sind sie, wie wir bei den Analysen später vielfach sehen werden, entweder zwischen den Zeilen versteckt, das heißt in Form von Implikaturen hinter metasprachlichen Aussagen erkennbar, oder aber lassen sich nur daraus ableiten, was (bewusst) nicht gesagt wird, aber gesagt werden könnte (vergleiche POLLAK 2002, 34–35). Implizite sprachliche Ideologien sind also für den Beobachter nicht direkt zugänglich, oft sind sie nicht einmal denen bewusst, von denen sie vertreten werden. Es kann sogar häufig beobachtet werden, dass Menschen in expliziter Weise die gegenteilige sprachliche Ideologie vertreten, was ihren sprachlichen Werturteilen implizit zu Grunde liegt. Als ein prominentes Beispiel sei in diesem Zusammenhang BASTIAN SICK erwähnt. In seinen Sprachkolumnen vertritt er explizit eine *pluralistische* Haltung, indem er sich immer wieder für sprachliche Variation ausspricht und Vielfalt und Reichtum der deutschen Sprache lobt. Die implizite sprachliche Ideologie hinter seinen zahlreichen konkreten sprachlichen Urteilen ist aber im strikten Gegensatz dazu der vom *Hannoverismus* geprägte *Homogenismus*: Von mehreren Varianten einer abhängigen linguistischen Variable lässt er tendenziell ausschließlich eine als richtig gelten und zwar in der Regel diejenige, die dem schriftlichen bzw. formellen Sprachgebrauch einer norddeutschen Bildungselite entspricht (vergleiche MAITZ/ELSPASS 2007). Dies zeigt wiederum Zweifaches. Erstens, dass die sprachlichen Ideologien, die von einer Einzelperson oder gar einer ganzen Sprachgemeinschaft vertreten werden, sich keineswegs immer und zwangsläufig zu einem konsistenten sprachlichen Wertesystem zusammenfügen müssen. Und zweitens, dass die konstitutiven sprachlichen Ideologien einer Sprachkultur zum Großteil erst durch die systematische kritische Analyse von Metasprachdiskursen rekonstruiert werden können.

Wie oben bereits erwähnt, gehen die Folgen von sprachlichen Ideologien in der Regel weit über die Sphäre des Sprachlichen hinaus: Sprachliche Ideologien beeinflussen auch die sozialen Verhältnisse, indem sie den Sprachgebrauch immer den Interessen bestimmter sozialer Gruppen entsprechend erscheinen lassen (vergleiche LANSTYÁK 2011, 14). In diesem Sinne sind sprachliche Ideologien latente Machtinstrumente, die von BLOMMAERT (1997, 3) als „naturalized power, as power which no longer looks like power“ charakterisiert werden. Die deutsche Sprachgemeinschaft Deutschlands ist beispielsweise sehr stark von der Ideologie des *Standardismus* geprägt. Bildungspolitiker, Lehrkräfte und genauso auch

Millionen von Sprechern selbst sind der Überzeugung, dass der Standardsprache eine besondere Bedeutung zukomme; sie sei das unerlässliche Mittel der Bildung, die wichtigste Varietät der Sprache, der Maßstab der Sprachrichtigkeit und die Grundbedingung des gesellschaftlichen Fortschritts. Daher sei es das elementare Interesse eines jeden Sprechers, sie zu erlernen und zu verwenden. Diese Standardsprache solle – im Sinne der weit verbreiteten, vom sprachlichen *Homogenismus* geprägten Sichtweise – auch einheitlich sein, da regional variierendes Sprechen die Verständigung selbst unter deutschen Muttersprachlern erschwere oder teilweise gar unmöglich mache. Erlernen und Gebrauch der homogenen Standardsprache werden also in der Regel als gemeinsame Interessen eines jeden Sprechers des Deutschen dargestellt. In Wirklichkeit dürften wir aber erstens davon ausgehen, dass jeder Sprecher des Deutschen grundsätzlich eher daran interessiert ist, in allen Bereichen des Lebens seine eigene, naturgemäß mehr oder weniger regional markierte, gegebenenfalls auch dialektale Erstvarietät zu verwenden, ohne sich dauernd fragen zu müssen, ob er „richtig“ spricht/schreibt oder nicht. Und zweitens haben wir hinreichende Evidenz dafür, dass auch nicht *standardistisch* eingerichtete Gesellschaften durchaus erfolgreich sein können. Es sei in diesem Zusammenhang nur auf TRUDGILL (1996, 9) verwiesen, der zu Recht feststellt, dass drei der reichsten Länder Europas (Luxemburg, Schweiz, Norwegen) zugleich die dialektfreundlichsten sind. Alles in allem drängt sich also der Verdacht auf, dass der *Standardismus* weniger dem Gemeinwohl als vielmehr den Interessen bestimmter sozialer Gruppen dient, die an der Aufrechterhaltung des *status quo* interessiert sind, etwa weil sie sprachliche Vielfalt als problematisch/störend empfinden und/oder einfach weil ihr eigener Sprachgebrauch am Standard ausgerichtet ist und sie dadurch soziale Privilegien genießen.

Oben wurde bereits erwähnt, dass sprachliche Ideologien Glaubensinhalte darstellen und als solche in der Regel auch nicht hinterfragt werden. Viele von ihnen werden oft über Sprechergenerationen hinweg bereits im Rahmen der primären und später der sekundären Sozialisation – vor allem eben im Rahmen des schulischen Sprachunterrichts – spontan und unreflektiert internalisiert. Gerade deshalb ist es von großer linguistischer und im Sinne des Gesagten auch sozialer Bedeutung, welche sprachlichen Ideologien von bildungspolitischen Instanzen, Lehrkräften und Schulbuchautoren vertreten und an die neu heranwachsenden Sprechergenerationen weitergegeben werden.

Wenn nun im Folgenden Schulbücher auf diese Frage hin untersucht werden, so kann es dabei naturgemäß nicht darum gehen, die aufgedeckten sprachlichen Ideologien als richtig oder falsch auszuweisen, sie positiv oder negativ zu bewerten. Als Bewertungsmaßstab wäre gewiss auch der wissenschaftliche Standpunkt der Linguistik nicht geeignet, weil dieser – bzw. die Forscher – ebenso von sprachlichen Ideologien geprägt sind wie die laienhafte Sprachreflexion (vergleiche zum Beispiel GAL/IRVINE 1995, GARDT 2000, IRVINE/GAL 2000, KOERNER 2001, MAITZ 2014):



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. (IRVINE/GAL 2000, 36)

Um fruchtlose sprachideologische Kämpfe zu vermeiden, wird also im Folgenden auf die Konfrontation von – zwangsläufig sprachideologisch beeinflussten – Positionen in Linguistik und Schulbuch bewusst verzichtet. Mit anderen Worten wird bei den Analysen nicht etwa nach der linguistischen Adäquatheit von einschlägigen Darstellungen in Schulbüchern gefragt. Stattdessen soll die kritische Analyse von Schulbuchtexten einzig und allein auf die linguistischen und sozialen Folgen dieser Ideologien gerichtet sein. In erster Linie wird also der Frage nachgegangen, ob und inwieweit in den untersuchten Schulbüchern in latenter oder transparenter Weise sprachliche Werte und Normen vermittelt werden, die potentiell in sprachlicher Diskriminierung, das heißt in sprachlich bedingter sozialer Ungleichheit münden können.

Dieses Unterfangen kann – über seine soziale Relevanz hinaus – aus mindestens zwei weiteren Gründen aufschlussreich sein. Erstens ist die germanistische Linguistik bis heute nicht systematisch der Frage nachgegangen, entlang welcher sprachlichen Ideologien sich die heutige deutsche Sprachwirklichkeit gestaltet. Lediglich über Traditionen, Erscheinungsformen und Konsequenzen einzelner, schon seit Jahrhunderten prominenter sprachlicher Ideologien wie den *Standardismus* (vergleiche zum Beispiel DURRELL 1999, WIESE 2015), den *Sprachnationalismus* (STUKENBROCK 2005) oder den *Purismus* (vergleiche SPITZMÜLLER 2005) verfügen wir über detailliertere Kenntnisse. Zweitens ist in MAITZ/ELSPASS (2012) die These aufgestellt worden, dass Deutschlands Sprachen- bzw. Sprachvariationspolitik de jure zwar dem *sprachlichen Pluralismus*, de facto aber der gegenenteiligen Ideologie der *Assimilation* verpflichtet⁴ und dabei *standardistisch* geprägt ist. Der normative Druck „von oben“ bzw. die starke und einseitige, zu Lasten anderer Varietäten erfolgende Orientierung an den recht realitätsfernen (vergleiche zum Beispiel KLEINER 2014) präskriptiven Standardnormen führt vielfach so weit, dass Menschen mit nicht normkonformen Sprechweisen sogar bereit sind, ihre Erstvarietäten zugunsten der Standardsprache aufzugeben, um der sozialen Benachteiligung zu entkommen (vergleiche MAITZ/ELSPASS 2012). Die Spuren und Folgen dieser *standardistischen* Tendenzen lassen sich auch auf zahlreichen weiteren Ebenen erkennen, von denen manche besser, andere hingegen bis heute kaum erforscht sind. So zum Beispiel am Verlangen nach (noch mehr) Pflege der deutschen Sprache (vergleiche GÄRTIG/PLEWNIA/ROTHE 2010), an den zahlreichen Normfragen bei den ebenso zahlreichen Sprachberatungsstellen (NEUBAUER 2009), an der intensiven und positiven Rezeption sprachpflegerischer Literatur, am Korrekturverhalten von Deutschlehrkräften (DAVIES 2006), und nicht zuletzt

⁴ Die Gegenüberstellung von *Pluralismus* und *Assimilation* als zwei grundlegende sprachliche Ideologien geht – inklusive der Terminologie – auf COBARRUBIAS (1983) zurück.



auch am deutlich höheren Ausmaß an standardorientierten Hyperkorrekturen bei jüngeren, aufstiegsorientierten Sprechern (vergleiche HERRGEN 1986) als etwa bei Handwerksmeistern (MACHA 1991).⁵ Sollte sich also in den nachfolgenden Analysen herausstellen, dass die Schulbücher des Faches Deutsch ebenfalls von dieser sprachideologischen Position geprägt sind, so wäre damit zugleich eine wichtige Ursache für die oben angesprochenen sprachsozialen Verhältnisse, die eine Benachteiligung standardfern sozialisierter Bevölkerungsgruppen zur Folge haben, aufgedeckt.

3. Methodisches

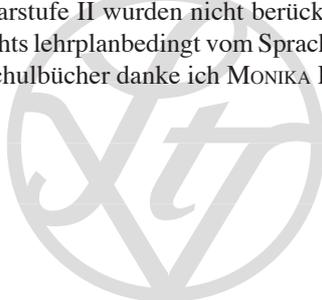
Eine Schulbuchanalyse mit bundesweiter Repräsentativität ist im Rahmen dieses Aufsatzes naturgemäß nicht möglich. Im Folgenden werde ich mich daher auf Bayern beschränken, auf ein Bundesland also, das deutschlandweit als eines der dialektfreundlichsten gilt. Bayerns offizielle Sprachenpolitik ist stark vom sprachlichen *Varnakularismus* geprägt, sieht also lokale/regionale Varietäten als zu schützende Werte an. Die Pflege der Dialekte ist auch in der Landesverfassung (Art. 131) verankert. Im Einklang damit betont auch der Bildungsminister in einer aktuellen, einschlägigen Lehrerhandreichung die Vorteile des Dialektsprechens und distanziert sich explizit davon, in den Dialekten eine Sprachbarriere zu sehen (vergleiche SPAENLE 2015). Diese Grundeinstellung scheint aber in der offiziellen Bildungspolitik auch bundesweit vorherrschend zu sein: Auch in den Bildungs- und Lehrplänen Baden-Württembergs und Schleswig-Holsteins ist, wie AUER/SPIEKERMANN (2010) zeigen, sprachliche Vielfalt als Wert verankert.

Die Datengrundlage der Analysen bilden zwischen 2001 und 2012 erschienene, staatlich zugelassene Schulbücher des Faches Deutsch für die Sekundarstufe I.⁶ Unter den insgesamt zehn durchgesehenen Schulbuchreihen mit jeweils fünf bis sechs Bänden sind alle drei großen Formen weiterführender Schulen (Mittelschule, Realschule, Gymnasium) vertreten.

Die verwendete Analyseverfahren folgt den Prinzipien und der Praxis der Kritischen Diskursanalyse (vergleiche POLLAK 2002, WODAK 2013). Dieser interdisziplinäre Forschungsansatz (im Weiteren: KDA) scheint für die Analysen umso geeigneter zu sein, als er – in der philosophischen und soziologischen Tradition der Kritischen Theorie stehend – von seinem Selbstverständnis her

⁵ MACHA (1991, 156) selbst bringt die sehr geringe Zahl an hyperkorrektem [ç] bei rheinischen Handwerksmeistern mit methodischen Aspekten der Datenerhebung zusammen. Dass der Befund mit der berufs- bzw. lebensweltbedingt geringeren Aufstiegsorientierung und Anpassungsbereitschaft der Befragten zusammenhängen könnte (vergleiche LABOV 1972), wird nicht diskutiert.

⁶ Schulbücher für die Sekundarstufe II wurden nicht berücksichtigt, weil hier der thematische Schwerpunkt des Deutschunterrichts lehrplanbedingt vom Sprach- zum Literaturunterricht verschoben wird. Für die Sichtung der Schulbücher danke ich MONIKA FOLDENAUER (Augsburg).



einem aufklärerischen Engagement verpflichtet ist. Die KDA ist unter anderem gerade daran interessiert, die diskursiven Strategien zu entlarven, mit deren Hilfe entlang bestimmter Ideologien die Interessen bestimmter sozialer Gruppen bedient und auf diese Weise sprachlich hergestellte und vermittelte Missstände, Ungerechtigkeiten und Konflikte generiert werden.

Bei der Analyse wurden alle einschlägigen Ausschnitte berücksichtigt, in denen die sprachliche Variation im Deutschen explizit oder am Rande thematisiert wird. Die Analysen sind stets multimedial ausgerichtet, es werden also – bei Bedarf – sowohl verbale als auch nonverbale Diskurselemente gleichermaßen berücksichtigt.

Dass sich aus dem Inhalt von Schulbüchern nicht das gesamte Unterrichtsgeschehen ablesen lässt, versteht sich von selbst. In welchem Umfang und auf welche Art und Weise Schulbücher im Deutschunterricht eingesetzt werden, hängt schließlich von den Lehrkräften ab. Die Rolle von Schulbüchern darf dennoch nicht unterschätzt werden; nach jüngeren Umfragen setzen 80 % der Lehrkräfte im Grammatikunterricht regelmäßig das Schulbuch ein (vergleiche GEHRIG 2014, 230).

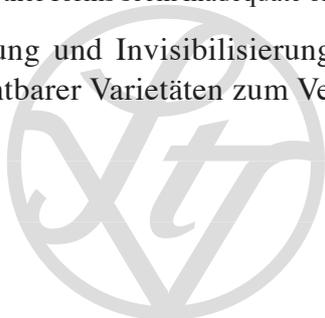
Es soll schließlich vorausgeschickt werden, dass eine exhaustive Analyse der durchgesehenen Schulbücher im gegebenen Rahmen nicht möglich ist. Daher kann es im Folgenden nicht darum gehen, alle sprachlichen Ideologien, die sich hinter dem wertenden und orientierenden Umgang mit sprachlicher Variation verbergen, zu rekonstruieren. Stattdessen werden – der Zielsetzung entsprechend – nur diejenigen Ideologien fokussiert, die als besonders dominant oder auffällig erscheinen, ein eindeutiges Diskriminierungspotential besitzen und somit auch den deklarierten sprachvariationspolitischen Intentionen von Bund und Land zuwiderlaufen.

4. Sprachliche Ideologien in Schulbüchern

Die sprachliche Ideologie, die die europäischen Sprachkulturen bis heute am meisten prägt, ist der oben bereits angesprochene *Standardismus* (vergleiche GAL 2006, 14). Diese Behauptung trifft auch – und ganz besonders – auf Deutschland zu. Deutschland ist eine ausgeprägte *standard language culture* (MILROY 1999, 18), wo die Superiorität der Standardsprache auf den verschiedensten Kanälen verkündet, gepflegt und verfestigt wird. Nun liegt es aber in der Natur der Sache, dass die Standardisierung zwangsläufig zugleich auch die Stigmatisierung von Varietäten nach sich zieht, die bei der Standardisierung vom Tellerrand fallen:

For those living in standardized language regimes – as we all do – the institutional valorization of them makes all other forms seem inadequate or simply invisible. (GAL 2006, 17)

Gerade diese Stigmatisierung und Invisibilisierung kann den Sprechern stigmatisierter und/oder unsichtbarer Varietäten zum Verhängnis werden und – wie



in MAITZ/ELSPASS (2011a) und (2011b) gezeigt wurde – in sprachlich bedingter sozialer Benachteiligung im sprachlichen Alltag münden. In diesem Sinne stellt der *Standardismus* eine stark linguizistische Ideologie dar, indem sie – im Sinne der Definition von SKUTNABB-KANGAS (1988) – zur Legitimierung, Produktion und Reproduktion von ungleicher (materieller und/oder nichtmaterieller) Macht- und Ressourcenverteilung zwischen sprachlich definierten Gruppen führen bzw. eingesetzt werden kann. Daher soll in einem ersten Schritt der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit die untersuchten Schulbücher – trotz der (auch de jure) stark *vernakularistischen* Ausrichtung der offiziellen bayerischen Bildungs- und Sprachenpolitik – *standardistische* Sichtweisen transportieren und verfestigen.

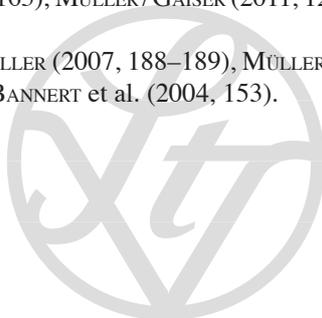
4.1. Der Dialekt als disfunktionale Varietät

In Bezug auf diese Frage fällt nach der systematischen Durchsicht der ausgewählten Schulbücher zunächst auf, dass nicht einmal ansatzweise versucht wird, bei den Schülern eine Dialektkompetenz auf- bzw. auszubauen. Stattdessen steht eindeutig und einseitig die Förderung der Standardkompetenz im Mittelpunkt. Wenn Dialekte überhaupt behandelt werden, so handelt es sich in den allermeisten Fällen um Dialektgedichte, Witze/Comics, Märchen oder Lieder, die dann von den Schülern ins Standarddeutsche übersetzt werden sollen.⁷ Wenn die Schüler gelegentlich überhaupt zum Verfassen oder Vorlesen von Dialekttexten aufgefordert werden, so handelt es sich ebenfalls fast ausnahmslos um die genannten Textsorten.⁸ Der Dialekt wird also stark einseitig, als eine im Vergleich zur Standardsprache sehr eingeschränkt gebrauchte und zu gebrauchende Varietät dargestellt; vor allem als regionaler bzw. lokaler Identitätsmarker und Stilmittel, nicht aber als legitimes und selbstverständliches Mittel der Alltagskommunikation. Durch diese Kontextualisierung, durch die Reduktion des Dialekts auf die Sprache von Witzen, Heimatliedern und Gedichten wird das weit verbreitete Bild der Dialekte als volkstümliche – anstatt voll funktionsfähige und linguistisch gleichwertige – Sprachformen vermittelt und verfestigt.

Wenn es gelegentlich dennoch vorkommt, dass in den Schulbüchern der Dialekt als Medium der Alltagskommunikation behandelt wird, dann erscheint er – mit Ausnahme von HERTEL (2002, 15–18) – durchgängig als Kommunikationsbarriere; als eine disfunktionale Varietät, die ihre Sprecher in Kommunikationsschwierig-

⁷ Vergleiche etwa BÖTTGER et al. (2006, 190), KNAPP/SCHILLER (2007, 22), GAISER/HÖGEMANN/MIEDZYBROCKI (2005, 164–165), MÜLLER/GAISER (2011, 12–13), HÖGEMANN/GAISER/MÜLLER (2012, 67).

⁸ Vergleiche etwa KNAPP/SCHILLER (2007, 188–189), MÜLLER/GAISER (2011, 13), BÖTTGER et al. (2006, 190), HERTEL (2002, 18), BANNERT et al. (2004, 153).



keiten bringt, un- oder missverständlich ist und daher gemieden werden soll.⁹ Mehrfach werden etwa Schüler aufgefordert, von Situationen zu berichten, in denen sie jemanden wegen seines Dialekts nicht verstanden bzw. missverstanden haben oder selbst nicht verstanden bzw. missverstanden wurden.¹⁰ Derartige Verständigungsschwierigkeiten werden auffallenderweise nur im Zusammenhang mit Dialekten problematisiert, nicht jedoch im Zusammenhang mit der Standardsprache, so als ob es im Bereich der Standardsprachlichkeit keine Missverständnisse oder – etwa infolge lexikalischer Standardvariation – zumindest *ad hoc* Verständigungsschwierigkeiten geben könnte. Nicht einmal im Zusammenhang mit der Wissenschaftssprache wird das Problem der Verständlichkeit angeschnitten, selbst wenn extrem lange Zusammensetzungen, zahlreiche Abkürzungen sowie Termini lateinischer und griechischer Herkunft als ihre charakteristischen Merkmale genannt werden (vergleiche HÖGEMANN/GAISER/MÜLLER 2012, 65–66).

Als ein Musterbeispiel für die *standardistisch* motivierte diskursive Disfunktionalisierung des Dialekts könnte das einschlägige Kapitel in HÖGEMANN/GAISER (2008, 22) gelten (siehe Abb. 1). Unter der Kapitelüberschrift „Dialekt und Standardsprache angemessen verwenden“ wird zunächst auf einem Bild eine Kommunikationssituation zwischen zwei Bergwanderern in den Bergen gezeigt, von denen der eine einen bayerischen Dialekt, der andere Standarddeutsch spricht.



1. Beschreibe die dargestellte Situation.

- Wieso kommt es zu dem Missverständnis?
- Berichtet euch gegenseitig von ähnlichen Situationen, die ihr erlebt habt.
- Besprecht, inwiefern die Situation zur Geschichte „Shtefanie oder S-tefanie“ passt (👉 S. 12).

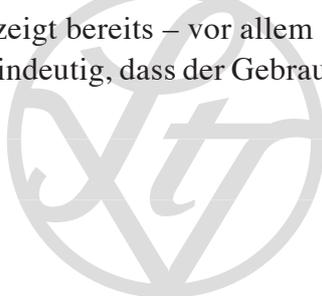
Abb. 1: „Dialekt und Standardsprache angemessen verwenden“ (HÖGEMANN/GAISER 2008, 22), © C. C. Buchner Verlag

⁹ Vergleiche etwa BANNERT et al. (2001, 57), HÖGEMANN/GAISER (2008, 22), MÜLLER/GAISER (2011, 16, 18), BÖTTGER et al. (2006, 190); sachlicher und differenzierter jedoch zum Beispiel in HÖGEMANN/GAISER/MÜLLER (2012, 70).

¹⁰ Vergleiche etwa BANNERT et al. (2001, 57), HÖGEMANN/GAISER (2008, 22), MÜLLER/GAISER (2011, 16).

Charakteristischerweise findet das Gespräch wohl in der „bayerischen Heimat“, in den Bayerischen Alpen, statt. Es kommt dabei zu einem Missverständnis, indem der Standardsprecher die Rückfrage des Dialektsprechers falsch versteht und als Antwort auf seine Frage missinterpretiert. An dieser Stelle bricht die Szene dann auch ab, die Kommunikation erscheint als gescheitert. Dass in einer solchen Situation zumindest der Dialektsprecher das Missverständnis sicher merkt und es dann auch problemlos aus dem Weg räumen kann, wird ausgeblendet. Nachdem nun auf diese Weise der Dialekt als Kommunikationshindernis vorgeführt wurde, folgt die Suggestivfrage an die Schüler: „Wieso kommt es zum Missverständnis?“, die darauf abzielt, das Dialektsprechen als Ursache benennen zu lassen. Dass die Möglichkeit, für das inszenierte kommunikative Scheitern die mangelnde Varietätenkompetenz bzw. sprachliche Flexibilität des Standardsprechers (mit)verantwortlich zu machen, nicht einmal in Erwägung gezogen wird, verwundert angesichts der auch sonst starken *standardistischen* Prägung des Schulbuchs nicht. Und sollte für die Schüler bis zu diesem Punkt nicht klar geworden sein, zu welcher Schlussfolgerung sie in Bezug auf die (angeblich) angemessene Verwendung von Dialekt und Standardsprache kommen sollen, so wird diese im Informationskasten am Seitenende auch explizit festgehalten: „Um Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden, ist es *notwendig*, die überregionale Standardsprache zu sprechen“ (HÖGEMANN/GAISER 2008, 22; Hervorhebung von mir – P.M.). Zusammengefasst: Den Dialekt angemessen zu verwenden heißt, ihn gar nicht zu verwenden.

Eine vergleichbar *standardistische* Darstellung der Sprachvariation im Deutschen findet sich auch in BANNERT et al. (2001, 57; siehe Abb. 2). Dieses – seltene – Mal geht es tatsächlich um die Verwendung vom Dialekt in typischen Alltagskontexten. Die auf den Bildern inszenierten Situationen sind allerdings vergleichbar mit der eben Behandelten: Die Sprecher von regional mehr oder weniger stark markierten bayerischen Varietäten werden von ihrem Gegenüber – wie die Fragezeichen in den Sprechblasen andeuten – nicht verstanden. Auch diesmal wird die Kommunikation als gescheitert dargestellt, indem ausgeblendet und im Späteren auch durch die Fragen und Aufgaben nicht mehr aufgegriffen wird, dass derartige Kommunikationsprobleme durch nonverbale Mittel, *short-term accomodation* und/oder Umschreibungen schnell und einfach überwunden werden können. Dass die Lösung der geschilderten Probleme nicht thematisiert wird, ist aber nicht verwunderlich, da die von den Schülern zu beantwortenden Suggestivfragen eindeutig zeigen, dass das Ziel der Lehrbuchautoren auch diesmal darin besteht, den Schülern die Vermeidung des Dialekts naheulegen. Erstens wird fast wörtlich die gleiche Frage wie im vorhin analysierten Schulbuch gestellt: „Warum verstehen die Erwachsenen sie nicht?“, gefolgt von der Frage: „Wie hätten sich die Kinder ausdrücken *müssen*?“ (Hervorhebung von mir – P.M.). Die zweite Frage zeigt bereits – vor allem auch durch die Verwendung des Modalverbs *müssen* – eindeutig, dass der Gebrauch der bayerischen Dialekte



in den Augen der Lehrbuchautoren als fehlerhaft bzw. unangemessen gilt. Und zwar nicht nur in Frankfurt oder Hamburg, sondern offenbar genauso auch in Nürnberg, das heißt selbst innerhalb Bayerns (vergleiche Bild rechts in Abb. 2).

Warum hat der Bäcker keine Semmeln?



- 1**
- Beschreibt die dargestellten Situationen.
 - Was wollen die Kinder den Erwachsenen mitteilen?
 - Warum verstehen die Erwachsenen sie nicht?
 - Wie hätten sich die Kinder ausdrücken müssen? Notiert eure Vorschläge.
 - Vergleicht eure Ergebnisse.

- 2**
- Berichtet der Klasse von ähnlichen Situationen, die ihr erlebt habt.
 - Wann ist es unangemessen, den Dialekt zu verwenden? Lest dazu die Info.

- 3** In welchen Situationen spricht ihr gerne Dialekt? Welches Gefühl habt ihr dabei?

- 5** Das folgende Gedicht stammt aus Oberbayern. Sprecht darüber und bereitet es für einen Vortrag vor.

Geh weiter, Zeit, bleib steh

Helmut Zöpfl

I lieg am Bodn und hör an Wind
 wiara se stroaft im Gras;
 koa Uhr is da, de wo mi zwingt
 und sagt ma: dua jetzt was!

I blinzlt in de warme Sonn
 und denk mir bloß: wia schee!
 ... Schad, dass ma nix derhalt'n kann.
 Geh weiter, Zeit, bleib steh!

Abb. 2: „Warum hat der Bäcker keine Semmeln?“ (BANNERT et al. 2001, 57), © Westermann Schulbuchverlag

Dass die Auseinandersetzung mit den geschilderten Situationen auf die Vermeidung des Dialektsprechens zugunsten der Standardsprache hinausläuft, erkennt man schließlich an Frage 2b in Abbildung 2, die bereits explizit auf die unangemessenen Verwendungskontexte des Dialekts abzielt. Die *standardistische* Grundeinstellung ist dabei unverkennbar. Hätten ja die Lehrbuchautoren von einem *pluralistisch-vernakularistischen* Standpunkt heraus argumentieren wollen, so hätte man aus den inszenierten Kommunikationsschwierigkeiten umgekehrt die Schlussfolgerung herleiten können, dass die Schüler eine zumindest passive Kompetenz in unterschiedlichen regionalen Varietäten des Deutschen erwerben sollen, damit eventuellen Kommunikationsschwierigkeiten auch auf diesem Wege vorgebeugt werden kann und sich im Alltag niemand zur Aufgabe seiner eigenen Sprachvarietät gezwungen fühlt. Und schließlich ist es ebenfalls bezeichnend, dass die Frage nach der unangemessenen Verwendung – ähnlich zu allen anderen Schul-

büchern – lediglich im Zusammenhang mit einer Nonstandardvarietät, niemals aber im Zusammenhang mit der Standardsprache gestellt wird: Die Frage, wann die Verwendung des Dialekts unangemessen sei, wird immer wieder gestellt.¹¹ Die Frage hingegen, wann die Verwendung der Standardsprache unangemessen sei, taucht in keinem der durchgesehenen Schulbücher auf.

Vergleicht man die verwendeten Sprachformen auf den drei Bildern, so kann man auf eine weitere, auch gesellschaftlich relevante sprachideologische Positionierung aufmerksam werden: Während die Äußerungen auf dem zweiten und dritten Bild tatsächlich als dialektal eingeordnet werden können, trägt die schwäbische auf dem ersten Bild gar keine dialektalen Züge. Nicht nur die Schwäbtilgungen in *hätt* und *Semml*, sondern genauso auch die reduzierten Formen des Personalpronomens (*i* für nicht reduziertes *ich*) und des unbestimmten Artikels (*a* für nicht reduziertes *ein/e*) sind, wie die einschlägigen Karten des „Atlases der deutschen Alltagssprache“ (AdA 2003 ff.) zeigen, in weiten Teilen Süddeutschlands feste Bestandteile der nicht dialektalen Alltagssprache. In ähnlicher Weise ist auch das Lexem *Semmel* im Süden Deutschlands weit über den Dialekt hinaus, sowohl im geschriebenen als auch im gesprochenen Standard, allgemein gebräuchlich. Die Tatsache, dass der gesprochene schwäbische Gebrauchsstandard neben Dialekte gestellt wird und auch die anschließenden Fragen sich ausschließlich auf das Dialektsprechen beziehen, lässt erkennen, dass die Lehrbuchautoren diese Sprechweise ebenfalls als Dialekt einordnen. Diese Einordnung wiederum setzt zwei sprachideologische Vorannahmen voraus. Erstens wiederum den *Homogenismus*, die Überzeugung also, dass die deutsche Standardsprache überregional einheitlich ist und keine regional markierten Merkmale aufweist. Und zweitens den *Hannoverismus*, der dafür verantwortlich ist, dass von regionalen Standardvarianten – NB: selbst in einem bayerischen Schulbuch – tendenziell immer wieder die in Norddeutschland verwendeten, nicht aber die süddeutschen als richtig bzw. als überregional gebräuchlich ausgewiesen werden.

Insgesamt kann man also festhalten, dass in den untersuchten Schulbüchern Dialekt und Standardsprache sehr einseitig charakterisiert werden. Es handelt sich bei dieser Eigentümlichkeit im Grunde um den semiotischen Prozess der Löschung (*erasure*), das heißt

the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. (IRVINE/GAL 2000, 37–38)

Hinter dieser Löschung verbirgt sich der *Standardismus* und somit die Absicht, die Standardsprache im Vergleich zum Dialekt als höherwertig und ihre Verwendung als notwendig erscheinen zu lassen. Im Rahmen dieser Löschung wird die kommunikative Funktion des Dialekts, wie wir gesehen haben, weitestgehend heruntergespielt. Es wird stattdessen die soziale Funktion in den Vordergrund

¹¹ Vergleiche etwa JAKOB et al. (2007, 71), BÖTTGER et al. (2006, 191), HÖGEMANN/GAISER (2008, 22).



gerückt, ganz besonders die Funktion des Dialekts als regionaler, lokaler bzw. sozialer Identitätsmarker. Kennzeichnend hierfür ist auch die wiederholt gestellte Frage nach dem Gefühl der Schüler beim Dialektsprechen¹² – eine Frage, die im Zusammenhang mit der Standardsprache etwa so explizit nie gestellt wird. Auf diese Weise wird den Schülern ein Bild vermittelt, wonach der Dialekt sozial zwar wertvoll, kommunikativ aber wertlos ist. Ebenso einseitig wird die Standardsprache umgekehrt auf ihre kommunikative Funktion reduziert und ausschließlich über ihre Rolle als – angeblich – universales, überregionales Kommunikationsmittel, als *lingua franca*, definiert.¹³ Gelöscht wird dabei erstens, wie wir auch beim letzten Fallbeispiel gesehen haben, die regionale Standardvariation,¹⁴ da diese ja das Bild der überregionalen Einsetzbarkeit stören würde. Zweitens werden auch die sozialen Funktionen der Standardsprache gelöscht, vor allem indem die Funktion der Identitätsmarkierung ausgeblendet und die Standardsprache dadurch als universell angemessenes Mittel der Kommunikation dargestellt wird.

4.2. Nonstandardvarietäten im Schatten der Standardsprache

Die stark *standardistische* Grundeinstellung mancher Schulbücher äußert sich auch darin, dass die Standardsprache – explizit oder implizit – als eine Art sprachliches Origo dargestellt bzw. benutzt wird; als universeller Maßstab der Sprachrichtigkeit und als übergeordnete Varietät, an der andere Varietäten gemessen werden. Dies erkennen wir etwa an folgender Charakterisierung des Dialekts in BANNERT et al. (2001, 65):¹⁵

Im Gegensatz [zur Standardsprache – P.M.] ist der Dialekt (Mundart) eine Variante der Standardsprache. Dialekte verfügen über eigene Begriffe und zum Teil auch über eine von der Standardsprache abweichende Grammatik.

Die Standardsprache erscheint in dieser Definition als die Grundvarietät des Deutschen und als universeller linguistischer Maßstab, der Dialekt folglich als eine Varietät, die durch ihre Abweichung davon definiert werden kann – eine teleologisch-*standardistische* Perspektive auf die Variation des Deutschen, deren Problematik in einer *standard language culture* deutlich weniger als falsch, anstößig empfunden wird als etwa die der vergleichbaren Behauptung, der Mann sei eine Variante der Frau – oder umgekehrt.

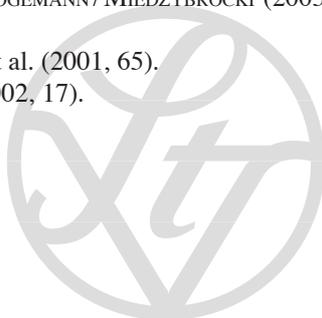
Aber nicht nur Dialekte, auch Jugendsprache und Ethnolekt werden vor dem Hintergrund der Standardsprache gesehen und bewertet (vergleiche BÖTTGER et al. 2006, 192, MATTHIESSEN et al. 2007, 124–125). Beide Sprachformen erfahren eine

¹² Vergleiche etwa BANNERT et al. (2001, 57), HÖGEMANN/GAISER (2008, 22).

¹³ Vergleiche etwa GAISER/HÖGEMANN/MIEDZYROCKI (2005, 164), BANNERT et al. (2001, 65), BANNERT et al. (2004, 154).

¹⁴ Vergleiche auch BANNERT et al. (2001, 65).

¹⁵ Vergleiche auch HERTEL (2002, 17).



negative Stilisierung als Sprache einer Problemjugend (vergleiche MAITZ/FOLDENAUER 2015), die in der einschlägigen Fachliteratur bereits beschrieben wurde (vergleiche ANDROUTSOPOULOS 2007, WIESE 2015) und auf die daher hier nicht näher eingegangen werden muss. Aus unserer Perspektive relevant ist hier vor allem die Aufgabenstellung im Anschluss an zwei ethnolektale (Kiezdeutsch) Textbeispiele in MATTHIESSEN et al. (2007, 124), in der es heißt: „Schreibt die Texte in der Standardsprache (Hochdeutsch) nieder und *verbessert dabei alle sprachlichen Fehler*“ (Hervorhebung von mir – P.M.). Die Formulierung der Aufgabenstellung lässt die Ansicht der Autoren erkennen, wonach die Regeln der Standardsprache auch für Kiezdeutsch gültig bzw. relevant sind. Obwohl Kiezdeutsch linguistisch gesehen eine autonome Varietät ist, die ihren eigenen Regeln folgt (vergleiche WIESE 2012), werden die varietätenspezifischen Merkmale durch die Autoren kategorisch als Fehler eingeordnet, die es vor dem Hintergrund standardsprachlicher Regeln zu verbessern gilt. Zum Schluss wird auch noch die Frage an die Schüler gestellt: „Welche *Gefahr* steckt in der häufigen Verwendung dieser Sprache?“ (MATTHIESSEN et al. 2007, 125; Hervorhebung von mir – P.M.), welche die Aussage impliziert, dass die Verwendung von Kiezdeutsch – warum und für wen/was auch immer – eine Gefahr darstellt. Insgesamt wird also Kiezdeutsch den Schülern als eine Sprachform vor Augen geführt, die nicht nur falsch bzw. fehlerhaft, sondern sogar auch noch gefährlich ist. Eine vergleichbare – wenn auch moderater vermittelte – Einstellung ist auch im Zusammenhang mit der Sprache in den neuen Medien bzw. der SMS-Kommunikation in BANNERT et al. (2003, 135) erkennbar, wo die Schüler die „Gefahr“ beurteilen sollen, dass „Schüler durch die SMS-Sprache zunehmend Abkürzungen und unvollständige Sätze verwenden“.

Die letzten Beispiele zeigen nicht nur eine starke *standardistische* Grundeinstellung, sondern lassen zugleich auch eine Tendenz zum sprachlichen *Konservatismus* erkennen, indem jüngere und für Jugendliche charakteristische sprachliche Erscheinungen und Varietäten als gefährliche bzw. Verfallserscheinungen dargestellt werden. Und dies ist – über den oben beschriebenen Umgang mit regionalen Varietäten hinaus – ein weiteres Indiz für die Kluft, die zwischen der in den Schulbüchern verwendeten und propagierten Sprachform einerseits und den von den Schülern in die Schule mitgebrachten Sprachformen andererseits besteht. Es ist TRUDGILL (1996) zuzustimmen, dass eine gewisse Distanz zwischen den beiden wohl unbedingt notwendig ist, da die Schüler ja sonst nichts dazulernen würden, der allzu große Unterschied aber pädagogisch wie sozial schädlich sein kann. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann auch die Frage, welches Bild vom Standarddeutschen an die Schüler vermittelt und als sprachliches Ideal hingestellt wird.



4.3. Das merkwürdige Bild vom Standarddeutschen

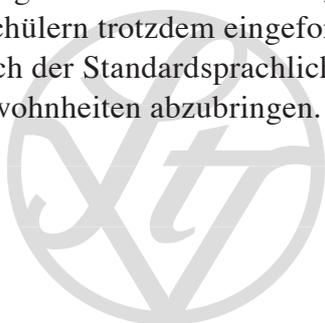
Dass dieses Bild ein verzerrtes ist, indem die Variabilität des Standarddeutschen ausgeblendet wird, haben wir oben bereits gesehen. Es gibt aber auch weitere Indizien dafür, dass nicht selten selbst das Standarddeutsche auf eine Art und Weise präsentiert wird, die von der sprachlichen Wirklichkeit bzw. der sprachlichen Lebenswelt der Schüler weit entfernt ist. In MÜLLER/GAISER (2011, 19) werden etwa im Anschluss an eine längere Erzählung folgende Fragen an die Schüler gestellt:

2. Der Textausschnitt des niederbayerischen Autors ist nicht im Dialekt geschrieben, aber auch nicht in reinem Standarddeutsch.
 - a) „Da ist neben mir in der Bank der Schüler Stefan gesessen...“ (Z.1): In welcher Weise wird hier von der Standardsprache abgewichen?
 - b) Untersuche den Tempusgebrauch des Textes: Welche Abweichung vom standardsprachlichen Tempusgebrauch kannst du feststellen?

Abb. 3: „Wie Dialekt die Schriftsprache beeinflussen kann“ (MÜLLER/GAISER 2011, 19), © C. C. Buchner Verlag

Frage 2a) zielt offensichtlich auf den vermeintlich fehlerhaften Gebrauch des Perfektauxiliars *sein* beim Verb *sitzen* ab, auf ein Phänomen, das auch in der sprachpflegerischen Literatur zu den Evergreens gehört. Die mit *sein* gebildete Perfektform wird von den Autoren als kein „reines Standarddeutsch“ eingeordnet, obwohl diese (auch) in Bayern weitgehend verbreitet und fester Bestandteil des regionalen Standards ist (vergleiche AdA 2003 ff., DUDEN 2005, 660). Wir sehen also wieder einmal die Folgen des *Hannoverismus*: Nicht einmal innerhalb der Standardsprachlichkeit wird Bayerisches gelten gelassen, stattdessen werden die Schüler in Richtung des norddeutschen Standards orientiert. Auch Frage 2b) scheint ein Standarddeutsch zu propagieren, das sich mit dem bayerischen Gebrauchsstandard, wie die Schüler ihn kennen und sprechen dürften, schwer vereinbaren lässt. Angespielt wird auf den durchgängigen Gebrauch des Perfekts für die erzählte Vergangenheit im behandelten Text, der wiederum als fehlerhaft angesehen wird – erzählt wird ja laut Lehrerhandbuch (vergleiche MÜLLER/GAISER 2012, 10) angeblich im Präteritum. Im Hintergrund dieser Normvorstellung steckt der sprachliche *Konservatismus*: Das Präteritum wird für richtig gehalten, weil es im Vergleich zum Perfekt die ältere, traditionelle Form darstellt, die vor dem Präteritumsschwund in dieser Funktion gebräuchlich war.

Dass gerade diese zwei grammatischen Phänomene thematisiert werden, ist natürlich kein Zufall. Auch hier gilt: Wenn eine grammatische Regel in einem Schulbuch für Muttersprachler thematisiert wird, dann ist dies ein sicherer Hinweis dafür, dass es sich dabei um eine Regel handelt, die selbst von Muttersprachlern nicht befolgt wird (vergleiche TRUDGILL 1996, 3–4). Dass die Befolgung der zwei Regeln bei den Schülern trotzdem eingefordert wird, hat den einzigen Zweck, sie selbst im Bereich der Standardsprachlichkeit von ihren regional üblichen Sprachgebrauchsgewohnheiten abzubringen.



Ähnliches lässt sich auch in anderen Schulbüchern beobachten. In KNAPP/SCHILLER (2007, 22) findet sich zum Beispiel folgende Aufgabe (siehe Abb. 4)

- 8 Folgende Aussagen sind alle umgangssprachlich. Welche Gemeinsamkeit haben die beiden äußeren Aussagen, welche die mittleren?

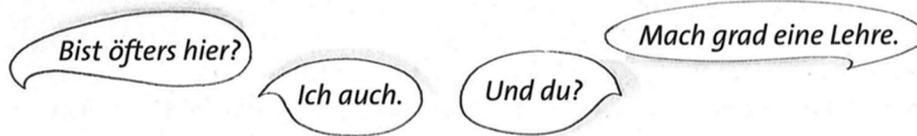


Abb. 4: Standardsprache – Umgangssprache – Dialekt (KNAPP / SCHILLER 2007, 22), © Oldenbourg Verlag

In den Sprechblasen finden sich vier Sätze, die von den Lehrbuchautoren als umgangssprachlich, das heißt als Nonstandarddeutsch ausgewiesen werden. Eine explizite Stigmatisierung wird zwar vermieden, in impliziter Weise findet aber eine Einordnung als standardsprachlich problematisch statt. Es lässt sich unschwer erkennen, dass diese Einordnung aufgrund der Ellipsen bzw. der Tilgung des Subjektpronomens erfolgt. Hergeleitet werden soll dadurch die Regel, wonach im Standarddeutschen „in ganzen Sätzen gesprochen wird“ – eine Regel, die aber faktisch sowohl für das gesprochene als auch das geschriebene Standarddeutsch problematisch ist. Sätze wie die genannten sind nämlich bei weitem nicht nur in Bayern, sondern bundesweit auch im gesprochenen Gebrauchsstandard üblich, elliptische Sätze wie *Ich auch.* / *Und du?* sogar durchaus auch im geschriebenen Standarddeutsch. Der Formalitätsgrad der Kommunikationssituation mag beim Gebrauch solcher Konstruktionen tatsächlich eine Rolle spielen, dieser Faktor wird jedoch von den Autoren nicht angesprochen. Stattdessen wird der Eindruck vermittelt, dass diese Konstruktionen *ab ovo* nicht standardsprachlich sind. Wir haben es also erneut mit einem Fall zu tun, der darauf hinweist, dass die Schule die von zu Hause mitgebrachte Sprache der Schüler nicht nur im Nonstandard, sondern selbst sogar im Standardbereich als defizitär erscheinen lässt.

5. Die Schule im Dienst sprachlicher Hegemonie: Schlussfolgerungen

Die oben durchgeführten Analysen bestätigen eindeutig: Der *Standardismus* ist in den Schulbüchern des Faches Deutsch stark vertreten und hat die implizite oder explizite Stigmatisierung von Nonstandardvarietäten jeglicher Art zur Folge. Die starre Standardorientierung der Lehrbuchautoren manifestiert sich vor allem in der einseitigen, negativen Charakterisierung von Nonstandardvarietäten, die besonders im Zusammenhang mit neuen Varietäten und Kommunikationsformen bis hin zur Konstruktion von Bedrohungsszenarien reichen kann. Der Widerspruch zwischen explizit und implizit vertretener sprachlicher Ideologie ist stellenweise auch in diesem Fall zu beobachten: Selbst dort, wo in der Kapitelüberschrift von

Dialekten als „Reichtum der Sprache“ die Rede ist (vergleiche MÜLLER/GAISER 2011, 14), werden Dialekte als Sprachbarrieren dargestellt. Insgesamt vermitteln die allermeisten analysierten Schulbücher den Schülern den Eindruck, dass es sich bei den Dialekten um kommunikativ wertlose Varietäten handelt, die es bestenfalls zu schätzen und zu pflegen, nicht aber zu sprechen gilt. Regionales wird aber mehrfach nicht einmal im Bereich der Standardsprachlichkeit toleriert: Vor dem Hintergrund *hannoveristischer* Überzeugungen werden, wie oben gezeigt, mehrfach selbst süddeutsche Standardvarianten als fehlerhaft bzw. als Nonstandard ausgewiesen.

Im Lichte der analysierten Schulbücher scheint also die Schule zweifelsfrei eine wichtige Rolle in der Verbreitung und Verfestigung *standardistischer* und auch *hannoveristischer* sprachlicher Norm- und Wertvorstellungen zu spielen. Diese beiden Ideologien dürften, wie eingangs erwähnt, in kausalem Zusammenhang mit der Stigmatisierung und Diskriminierung von Sprechern (auch) bayerischer Nonstandard- und auch Standardvarietäten und -varianten stehen und maßgeblich für die Zurückdrängung dieser Varietäten und Varianten verantwortlich sein. Beide Ideologien können somit im Sinne von WILEY (2000, 113) als hegemoniale Ideologien angesehen werden:

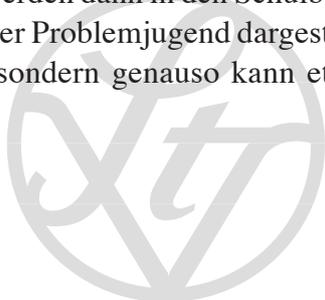
Linguistic hegemony is achieved when dominant groups create a consensus by convincing others to accept their language norms and usage as standard or paradigmatic. Hegemony is ensured when they can convince those who fail to meet those standards to view their failure as being the result of the inadequacy of their own language.

Somit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Schule offenbar auch in Bayern bzw. in Deutschland maßgeblich zur Herstellung, Legitimierung und Aufrechterhaltung hegemonialer sprachlicher Verhältnisse beiträgt. Diese Schlussfolgerung steht im Einklang mit WILEYS einschlägiger Behauptung, wonach

[s]chools have been the principle instruments in promoting a consensus regarding the alleged superiority of standardized languages. (WILEY 2000, 113)

Folgende Abbildung aus einem Schulbuch (JAKOB et al. 2007) fasst in prägnanter Weise den Wirkungsmechanismus dieser Ideologien, ihre sprachlichen bzw. sozialen Folgen sowie die Rolle der Schule bei ihrer Verbreitung zusammen.

Die auf den Bildern dargestellten Szenen zeigen die sozialen Konflikte bzw. den Prozess, wie die Schule die Schüler von ihrer eigenen, auch familiären Lebenswelt entfremden kann, indem sie ihnen den Eindruck vermittelt, die von ihnen zu Hause gesprochenen Sprachformen seien – im Gegensatz zum schulischen Standarddeutsch – falsch, schlecht, zumindest aber unangemessen. Dieser Eindruck kann zum Beispiel dadurch sehr effektiv vermittelt werden, dass die den Schülern vertrauten Sprachgebrauchsweisen mit negativ auffälligen sozialen Verhaltensweisen in Verbindung gebracht werden. Durch diese Ikonisierung (vergleiche IRVINE/GAL 2000) werden dann in den Schulbüchern nicht nur jugendliche Sprechweisen als Sprache der Problemjugend dargestellt (vergleiche MAITZ/FOLDENAUER 2015, 226–231), sondern genauso kann etwa – wie in diesem Fall –



Arbeit oder Maloche?



1. Vergleiche die Reaktionen des Vaters und des Lehrers und suche Gründe für das Verhalten.
2. Sammelt Situationen, in denen es eurer Meinung nach nicht angebracht ist, sich in Dialekt oder Umgangssprache zu äußern.
3. Nennt Situationen, in denen man als Dialektsprecher den Dialekt oder die Umgangssprache der Hochsprache vermutlich vorzieht.

Abb. 5: „Arbeit oder Maloche?“ (JAKOB et al. 2007, 71), © C. C. Buchner Verlag

die informelle Alltagssprache ikonisch mit Derbheit und Aggressivität verknüpft werden. Diese Ikonisierung findet hier durch die visuelle Charakterisierung des Vaters, durch die von ihm gegebene Ohrfeige (siehe letztes Bild) sowie durch die Derbheit der von ihm verwendeten Lexik (*Rotzbengel*) statt und erweckt den Eindruck, Derbheit und Aggressivität seien natürliche, wesentliche Eigenschaften der Sprecher dieser Varietät.

6. Schluss

Gewiss darf in unserem Zusammenhang der Umstand nicht außer Acht gelassen werden, dass die Schule in Deutschland die Schüler auf ein Leben in einer stark normativen Sprachgemeinschaft (vergleiche DURRELL 1999, MAITZ/ELSPASS 2012, 46–52) vorbereiten muss. Dennoch sollte und dürfte die Schule kein Instrument zur Herstellung, Verfestigung und Legitimierung von sprachlicher Hegemonie und daraus resultierenden sprachsozialen Missständen werden. Stattdessen sollte sie durch die kritische Reflexion hegemonialer sozialer und sprachlicher Praktiken und der hinter ihnen stehenden sprachlichen Ideologien zu deren Überwindung beitragen. Dies scheint die notwendige Voraussetzung auch dafür zu sein, die deklarierten Intentionen von Bund und Land zum Schutz vor sprachlicher Diskriminierung bzw. zu Schutz und Pflege der Dialekte (vergleiche ELSPASS/MAITZ 2011, 3–4) umsetzen zu können. Und nicht zuletzt kann nur durch diese kritische Reflexion von hegemonialen Ideologien und Praktiken verhindert werden, dass die Schüler die Schule mit sprachlichen Defizitgefühlen verlassen oder sich gar für ihre identitätsstiftenden, regional markierten Erstvarietäten schämen müssen.

LITERATUR

Schulbücher

- BANNERT, MARTIN/CHRISTOPH KASSECKERT/ADELHEID KAUFMANN/CLAUS-PETER LIPPERT/STEPHANIE LÜTHGENS/PETRA SHAQUIRI/ALEXANDRA WASCHNER (2001): *Mit eigenen Worten 7 – Realschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- BANNERT, MARTIN/NATALIE CHRIST/KAROLA KAINDL/CHRISTOPH KASSECKERT/ADELHEID KAUFMANN/STEPHANIE LÜTHGENS/ALEXANDRA WASCHNER-PROBST (2003): *Mit eigenen Worten 9 – Realschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- BANNERT, MARTIN/NATALIE CHRIST/KAROLA KAINDL/CHRISTOPH KASSECKERT/ADELHEID KAUFMANN/STEPHANIE LÜTHGENS/ALEXANDRA WASCHNER-PROBST (2004): *Mit eigenen Worten 8 – Realschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- BÖTTGER, HEINER/RUDOLF DILL/ERWIN GEITNER/SIBYLLE KRETZSCHMAR/WILLY LEOPOLD/INGRID REHM-KRONENBITTER/MARKUS SCHÖNBERGER/BRIGITTE STEIFENHOFER/DAGMAR WITSCHAS (Hg.) (2006): *Mit eigenen Worten 9 – Hauptschule Bayern*. Braunschweig: Westermann.
- GAISER, GOTTLIEB/CLAUDIA HÖGEMANN/REINHILD MIĘDZYBROCKI (Hg.) (2005): *Kombiniere Deutsch 5. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern*. Bamberg: C. C. Buchner / München: Oldenbourg Schulbuchverlag.



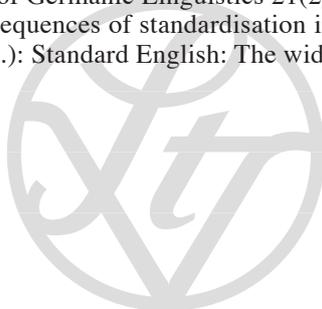
- HERTEL, HANS (Hg.) (2002): Sprache gestalten. Sprachbuch Deutsch. Jahrgangsstufe 8. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- HÖGEMANN, CLAUDIA/GOTTLIEB GAISER (Hg.) (2008): Kombiniere Deutsch 7. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.
- HÖGEMANN, CLAUDIA/GOTTLIEB GAISER/KARLA MÜLLER (Hg.) (2012): Kombiniere Deutsch 10. Lese- und Sprachbuch für Realschulen in Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.
- JAKOB, HEINRICH et al. (2007): Wort & Co 9. Bamberg: C. C. Buchner.
- KNAPP, WERNER/IRMGARD SCHILLER (Hg.) (2007): Deutschprofi B9. Lese- und Sprachbuch für das 9. Schuljahr. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- MATTHIESSEN, WILHELM et al. (Hg.) (2007): Deutschbuch 9. Berlin: Cornelsen.
- MÜLLER, KARLA/GOTTLIEB GAISER (Hg.) (2011): Kombi-Buch Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Neue Ausgabe Bayern. Bamberg: C. C. Buchner.
- MÜLLER, KARLA/GOTTLIEB GAISER (Hg.) (2012): Kombi-Buch Deutsch 8. Lese- und Sprachbuch für Gymnasien. Neue Ausgabe Bayern. Lehrerhandbuch. Bamberg: C. C. Buchner.

Sekundärliteratur

- AdA (2003 ff.) = ELSPASS, STEPHAN/ROBERT MÖLLER (2003 ff.): Atlas der deutschen Alltagssprache (AdA). URL: <<http://www.atlas-alltagssprache.de/>>.
- ANDROUTSOPOULOS, JANNIS (2007): Ethnolekte in der Mediengesellschaft. Stilisierung und Sprachideologie in Performance, Fiktion und Metasprachdiskurs. In: FANDRYCH, CHRISTIAN/REINER SALVERDA (Hg.): Standard, Variation und Sprachwandel in germanischen Sprachen/Standard, Variation and Language Change in Germanic Languages. Tübingen: Narr, 113–155.
- AUER, PETER/HELMUT SPIEKERMANN (2010): Die Variabilität der Sprache und der Deutschunterricht. In: FREDERKING, VOLKER/HANS-WERNER HUNEKE/AXEL KROMMER/CHRISTEL MEIER (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 72–87.
- BLOMMAERT, JAN (1997): Introduction: Language and politics, language politics and political linguistics. In: BLOMMAERT, JAN/CHRIS BULCAEN (eds.): Political Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (Belgian Journal of Linguistics. 11), 1–16.
- COBARRUBIAS, JUAN (1983): Ethical issues in status planning. In: COBARRUBIAS, JUAN/JOSHUA A. FISHMAN (eds.): Progress in Language Planning. International Perspectives. Berlin/New York: De Gruyter, 41–85.
- DAVIES, WINIFRED V. (2006): Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In: NEULAND, EVA (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Frankfurt a. M.: Lang, 483–492.
- DOROSTKAR, NIKU (2012): Linguistischer Paternalismus und Moralismus. Sprachbezogene Argumentationsstrategien im Diskurs über ‚Sprachigkeit‘. In: Aptum 8 (1), 61–84.
- DUDEN (2005): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung 2006 überarbeiteter Neudruck der 7., völlig neu erarbeiteten und erweiterten Auflage. Mannheim [u. a.]: Dudenverlag (Duden. 4).
- DURRELL, MARTIN (1999): Standardsprache in England und in Deutschland. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 27, 285–308.
- ELSPASS, STEPHAN/PÉTER MAITZ (2011): Sprache und Diskriminierung: Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 63 (6), 2–6.
- GAL, SUSAN (2006): Migration, minorities and multilingualism: Language ideologies in Europe. In: MAR-MOLINERO, CLARE/PATRICK STEVENSON (eds.): Language Ideologies, Policies and Practices. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 13–27.
- GAL, SUSAN/JUDITH T. IRVINE (1995): The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. In: Social Research 62, 966–1001.
- GARDT, ANDREAS (2000): Sprachnationalismus zwischen 1850 und 1945. In: GARDT, ANDREAS (Hg.): Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Berlin/New York: De Gruyter, 247–271.



- GÄRTIG, ANNE-KATHRIN / ALBRECHT PLEWNIA / ASTRID ROTHE (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- GEHRIG, ANNA (2014): *Wortarten. Ein Vergleich von Schulbuch und Grammatik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- HALLIDAY, M.A.K. / ANGUS MCINTOSH / PETER STREVEN (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans.
- HERRGEN, JOACHIM (1986): *Koronalisierung und Hyperkorrektur. Das palatale Allophon des /ch/-Phonems und seine Variation im Westmitteldeutschen*. Stuttgart: Steiner.
- IRVINE, JUDITH T. / SUSAN GAL (2000): *Language ideology and linguistic differentiation*. In: KROSKRITY, PAUL V. (ed.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: University of American Research Press, 35–84.
- KLEINER, STEFAN (2014): *Die Kodifikation der deutschen Standardausssprache im Spiegel der faktischen Variabilität des Gebrauchsstandards*. In: PLEWNIA, ALBRECHT / ANDREAS WITT (Hg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin/Boston: De Gruyter, 273–298.
- KOERNER, E.F.K. (2001): *Linguistics and ideology in 19th and 20th century studies of language*. In: DIRVEN, RENÉ / BRUCE HAWKINS / ESRA SANDIKCIOGLU (eds.): *Language and Ideology. Volume 1: Theoretical Cognitive Approaches*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 253–276.
- KÖNIG, WERNER (2013): *Wir können alles. Außer Hochdeutsch. Genialer Werbespruch oder Eigentor des deutschen Südens? Zum Diskriminierungspotential dieses Slogans*. In: *Sprachreport 2013/4*, 5–14.
- KROSKRITY, PAUL V. (2000): *Regimenting languages: Language ideological perspectives*. In: KROSKRITY, PAUL V. (ed.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 1–34.
- LABOV, WILLIAM (1972): *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LANSTYÁK, ISTVÁN (2011): *A nyelvi ideológiák néhány általános kérdéséről [Über einige allgemeine Fragen von sprachlichen Ideologien]*. In: MISAD, KATALIN / ZOLTÁN CSEHY (szerk.): *Nova Posoniensia*. Bratislava: Szenczi Molnár Albert Egyesület-Kalligram Kiadó, 13–57.
- LIPPI-GREEN, ROSINA (2012): *English with an Accent. Language, Ideology, and Discrimination in the United States. Second Edition*. London/New York: Routledge.
- MACHA, JÜRGEN (1991): *Der flexible Sprecher. Untersuchungen zu Sprache und Sprachbewußtsein rheinischer Handwerksmeister*. Köln [u. a.]: Böhlau.
- MAITZ, PÉTER (2014): *Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will?* In: NIEHR, THOMAS (Hg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik. Perspektiven ihrer Vermittlung*. Bremen: Hempen, 9–26.
- MAITZ, PÉTER / STEPHAN ELSPASS (2007): *Warum der Zwiebelfisch nicht in den Deutschunterricht gehört*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache 34 (5)*, 515–526.
- MAITZ, PÉTER / STEPHAN ELSPASS (2011a): *Zur sozialen und sprachpolitischen Verantwortung der Variationslinguistik*. In: GLASER, ELVIRA / JÜRGEN ERICH SCHMIDT / NATASCHA FREY (Hg.): *Dynamik des Dialekts – Wandel und Variation. Akten des 3. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte. 144), 221–240.
- MAITZ, PÉTER / STEPHAN ELSPASS (2011b): *„Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht!“ Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland*. In: *Der Deutschunterricht 63 (6)*, 7–17.
- MAITZ, PÉTER / STEPHAN ELSPASS (2012): *Pluralismus oder Assimilation? Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo*. In: GÜNTNER, SUSANNE / WOLFGANG IMO / DOROTHEE MEER / JAN GEORG SCHNEIDER (Hg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm*. Berlin/Boston: De Gruyter (Reihe Germanistische Linguistik. 296), 43–60.
- MAITZ, PÉTER / MONIKA FOLDENAUER (2015): *Sprachliche Ideologien im Schulbuch*. In: KIESENDAHL, JANA / CHRISTINE OTT (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress, 217–234.
- McLELLAND, NICOLA (2009): *Linguistic purism, protectionism, and nationalism in the Germanic languages today*. In: *Journal of Germanic Linguistics 21(2)*, 93–113.
- MILROY, JAMES (1999): *The consequences of standardisation in descriptive linguistics*. In: BEX, TONY / RICHARD J. WATTS (eds.): *Standard English: The widening debate*. London/New York: Routledge, 16–39.



- NEUBAUER, SKADI (2009): *Gewinkt* oder *gewunken* – welche Variante ist richtig? Tendenzen und Veränderungen im Sprachgebrauch aus Sicht der Sprachberatungsstelle der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Frankfurt a. M.: Lang.
- POLLAK, ALEXANDER (2002): Kritische Diskursanalyse – ein Forschungsansatz an der Schnittstelle von Linguistik und Ideologiekritik. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 36, 33–48.
- SCHIEFFELIN, BAMBI B./KATHRYN A. WOOLARD/PAUL V. KROSKRITY (eds.) (1998): *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- SILVERSTEIN, MICHAEL (1979): Language structure and linguistic ideology. In: CLYNE, PAUL R./WILLIAM F. HANKS/CAROL L. HOFBAUER (eds.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society, 193–247.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, TOVE/JIM CUMMINS (eds.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters, 9–44.
- SPAENLE, LUDWIG (2015): Geleitwort des Bayerischen Bildungsministers. In: *Dialekte in Bayern. Handreichung für den Unterricht*. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 5.
- SPITZMÜLLER, JÜRGEN (2005): *Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption*. Berlin/New York: De Gruyter.
- STUKENBROCK, ANJA (2005): *Sprachnationalismus. Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945)*. Berlin/New York: De Gruyter.
- TRUDGILL, PETER (1996): Az olvasókönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból [Schulbücher und sprachliche Ideologien – aus soziolinguistischer Sicht]. In: CSERNICKÓ, ISTVÁN/TAMÁS VÁRADI (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Budapest: Tinta, 1–10.
- WIESE, HEIKE (2012): *Kiezdeutsch – Ein neuer Dialekt entsteht*. München: C. H. Beck.
- WIESE, HEIKE (2015): “This migrants’ babble is not a German dialect!”: The interaction of standard language ideology and ‘us’/‘them’ dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. In: *Language in Society* 44, 341–368.
- WILEY, TERENCE G. (2000): Language planning and policy. In: MCKAY, SANDRA LEE/NANCY H. HORNBERGER (eds.): *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 103–147.
- WODAK, RUTH (ed.) (2013): *Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- WOOLARD, KATHRYN A. (1992): Language ideology: Issues and approaches. In: *Pragmatics* 2 (3), 235–249.
- WOOLARD, KATHRYN A. (1998): Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, BAMBI B./KATHRYN A. WOOLARD/PAUL V. KROSKRITY (eds.): *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press (Oxford studies in anthropological linguistics. 16), 3–47.
- WOOLARD, KATHRYN A./BAMBI B. SCHIEFFELIN (1994): Language ideology. In: *Annual Review of Anthropology* 23, 55–82.

Adresse des Autors: Prof. Dr. Péter Maitz
 Lehrstuhl für Deutsche Sprachwissenschaft
 Universität Augsburg
 Universitätsstr. 10
 86159 Augsburg
 E-Mail: <peter.maitz@phil.uni-augsburg.de>

