

Sprachliche Diskriminierung. Voraussetzungen und Wirkungsweise einer sozialen Praxis in Gesellschaft und Schule

Maximilian Weber

Abstract: Diskriminierung aufgrund von Sprache ist ein wenig beachtetes Phänomen. Die negativen sozialen Folgen, die damit einhergehen, verlangen von der Linguistik jedoch, über die Mechanismen ihres Zustandekommens aufzuklären. Als zentrale Bausteine erweisen sich dabei sprachliche Ideologien und Mythen, auf deren Basis bestimmte Sprechweisen entweder auf- oder abgewertet werden. Sprachliche Diskriminierung als soziale Praxis wird bereits in der Schule eingeübt. Der vorliegende Beitrag legt die Überzeugungen von und Einstellungen zu Sprache offen, die sprachlicher Diskriminierung zugrunde liegen, und verdeutlicht, wie mit ihrer Hilfe soziale Hierarchien hergestellt werden. Im Anschluss daran wird anhand des Lehrwerks *Deutschbuch* (Cornelsen-Verlag) gezeigt, dass ebendiese sprachlichen Ideologien und Mythen auch dem schulischen Nachdenken über Sprache nicht fremd sind.

Zur Person: Maximilian Weber studierte Gymnasiallehreramt für die Fächer Englisch, Deutsch und Deutsch als Zweitsprache. Der vorliegende Beitrag basiert auf seiner Zulassungsarbeit. Betreuerin: PD Dr. Nicole Eller-Wildfeuer.

Schlagwörter: sprachliche Diskriminierung; Standardsprache; Variation; Schulbuchanalyse; Diskursanalyse

Unter dem Begriff ‚Diskriminierung‘ versteht man in den Sozialwissenschaften eine soziale Praxis, bei der Menschen¹ auf Basis ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen unterschieden und bewertet werden. Durch die Aufwertung der Eigengruppe wird die Fremdgruppe unweigerlich abgewertet (Gomolla / Radtke, 2009: 15). Diskriminierung als soziale Praxis ist also als gesellschaftliches Ordnungsprinzip zu verstehen (Mecheril / Scherschel, 2007: 554), aus dem heraus soziale Hierarchien erwachsen (Gomolla /

¹ Aus platzökonomischen Gründen wird bei Personenbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet, ohne dabei sprachlich diskriminierend wirken zu wollen. Menschen aller Geschlechteridentitäten sind gleichermaßen mitgemeint.

Radtke, 2009: 15); in diesem Sinne werden derartige Unterscheidungen und Bewertungen als „machtvoll“ (Mecheril / Scherschel, 2007: 556) beschrieben. Man geht davon aus, dass Diskriminierung auf Basis von Vorurteilen erfolgt, dass sie also Verallgemeinerungen zur Grundlage hat, welche die Komplexität der Wirklichkeit reduzieren sollen (Fischer et al., 2013: 98).

Trotz ihrer ‚Funktion‘ ist Diskriminierung in der Gesellschaft unerwünscht, und vom Staat wird erwartet, dass er ihr entgegenwirkt. Dies geschieht unter anderem durch das Anerkennen internationaler Richtlinien oder das Verabschieden nationaler Gesetze, in Deutschland z. B. des sogenannten Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), umgangssprachlich auch Antidiskriminierungsgesetz genannt. Unabhängig davon kennt Diskriminierung viele verschiedene Spielarten: Sie kann beispielsweise unbewusst oder bewusst, auf individueller oder institutioneller Ebene, direkt oder indirekt, gewalttätig oder symbolisch erfolgen (Mecheril / Scherschel, 2007: 558). Zudem wird auf Basis ganz unterschiedlicher Merkmale unterschieden: Sie können biologischer oder kultureller Disposition sein, diskriminiert wird aufgrund von Hautfarbe, Geschlecht, Religion, Werten, Gewohnheiten, der Sprache usf. (ebd.: 556). Auch wenn Diskriminierung in der Gesellschaft grundsätzlich unerwünscht ist, so gilt das nicht für alle Arten der Diskriminierung gleichermaßen:

In an age when discrimination in terms of race, colour, religion or gender is not publicly acceptable, the last bastion of overt social discrimination will continue to be a person's use of language. (J. Milroy, 1998: 64 f.)

Sprachliche Diskriminierung² ist demnach ‚salonfähig‘, obwohl sie nach denselben gängigen Prinzipien funktioniert wie auch jede andere Art der Diskriminierung: Bestimmte Sprech- bzw. Schreibweisen werden gegenüber ihr abweichenden abgewertet. Dies geschieht auf Basis sprachlicher Ideologien und Mythen zur Herstellung oder Aufrechterhaltung sozialer Strukturen. Als Messlatte dient dabei nicht selten die sogenannte Standardsprache. Linguizismus, wie man diese Art der Diskriminierung auch nennt, führt zu sozialer Benachteiligung, wenn aufgrund einer bestimmten Sprechweise z. B. schlechte Noten in Bildungseinrichtungen vergeben werden oder einer Person die Eignung für einen bestimmten Beruf a priori abgesprochen wird (Elspaß / Maitz, 2011a: 8). Schon allein aus diesem Grund ist sprachliche Diskriminierung inakzeptabel. Spätestens wenn durch derartige Praktiken auch soziale Identitäten verletzt oder zerstört werden (Maitz, 2014: 6), muss

² Im vorliegenden Beitrag ist mit sprachlicher Diskriminierung – im Sinne J. Milroys – Diskriminierung *aufgrund* eines bestimmten Sprachgebrauchs gemeint. Natürlich wird auch *durch* Sprache, also durch bestimmte Sprechakte (z. B. durch Benennen, Beleidigen) diskriminiert (Elspaß / Maitz, 2011b: 2).

man sprachliche Diskriminierung auch als moralisch verwerflich sehen. Es existieren sogar gesetzliche Vorschriften, die auch diese Art der Diskriminierung verbieten: Aus Art 3 (3) des Grundgesetzes ergibt sich das Verbot der Benachteiligung oder Bevorzugung von Menschen aufgrund von Sprache, und auch mit der Ratifizierung der Charta der Grundrechte der EU (2010) sowie der Charta der Regional- und Minderheitensprachen (1998) hat sich die BRD dem Schutz und der Achtung sowie zu einem Diskriminierungsverbot, u. a. durch Sprache, verpflichtet (Elspaß / Maitz, 2012: 44). Trotz all dem fehlt in der BRD das Bewusstsein für diese Art der Diskriminierung (Elspaß / Maitz, 2011b: 8). Symptomatisch für Letzteres ist, dass im eingangs erwähnten AGG ‚Sprache‘ nicht als personenbezogenes Merkmal erscheint (ebd.: 3).

Die Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprache werden unter anderem durch die Schule, vor allem den Deutschunterricht, weitergegeben und verfestigt (Löffler, 2010: 42). Man dürfte folglich auch dort den sprachlichen Ideologien und Mythen begegnen, die sprachlicher Diskriminierung Tür und Tor öffnen. Zugänglich sind jene „nur durch die qualitative Analyse von authentischen Metasprachdiskursen“ (Maitz, 2014: 4), sodass vor allem der Bereich der Sprachbetrachtung in Lehrbüchern in Betracht kommt. Schulbücher erlauben zwar keine direkten Rückschlüsse auf die im Unterricht tatsächlich vermittelten Einstellungen, eignen sich aber aufgrund ihrer Fixiertheit für die Diskursanalyse. Angesichts der Tatsache, dass die Bücher der staatlichen Genehmigung bedürfen, können durch sie Erkenntnisse über die vom Staat vertretenen Norm- und Wertvorstellungen bezüglich der Sprache gewonnen werden (Maitz / Foldenauer, 2015: 221).

Überzeugungen von und Einstellungen zu Sprache: Sprachliche Mythen und Ideologien

Zunächst stellt sich die Frage, wie sich sprachliche Ideologien und Mythen überhaupt fassen lassen. Metaphorisch könnte man sie mit Maitz als eine Brille sehen, durch die die sprachliche Wirklichkeit rezipiert wird (2014: 4). Damit sind „kulturspezifische sprachliche Norm- und Wertvorstellungen“ (Elspaß / Maitz, 2012: 35) gemeint, die prägend für unser Sprachdenken und -verhalten sind. Sie stellen Bestandteile des kulturellen Wissens dar und bedürfen als Überzeugungen keiner rationalen Begründung, da sie nicht zwingend auf Erkenntnis beruhen. Dass diese Überzeugungen in der Folge unbemerkt bzw. unbewusst existieren und immer weiter tradiert werden, erklärt, warum das gesellschaftliche und sprachpolitische Problem der sprachlichen Diskriminierung unhinterfragt bleibt. Sprachliche Mythen sind als Reflexe der zugrundeliegenden Ideologien zu sehen und unterfüttern diese gewissermaßen.

Standardismus und Homogenismus

Elspaß und Maitz zufolge sind in der bundesdeutschen Sprachgemeinschaft vor allem zwei sprachliche Ideologien besonders wirkmächtig, und zwar die sogenannte Standardsprachenideologie sowie die Homogenitätsideologie (2013: 35).

Man versteht unter der Standardsprachenideologie die Überzeugung, dass der Standardsprache im Varietätenspektrum³ eine herausragende Bedeutung zukomme, dass sie allein der Maßstab der Sprachrichtigkeit und für den gesellschaftlichen Fortschritt unabdingbar sei (Elspaß / Maitz, 2013: 35). Wie tief diese Ideologie in der BRD verwurzelt ist, lässt sich an dem hohen Standardisierungsgrad der sogenannten Hochsprache zu erkennen. Damit sind mehrerlei Dinge gemeint, die sich mitunter gegenseitig bedingen.

Erstens unterliegt die Standardsprache einer weitgehenden Normierung, was bedeutet, dass sie für die Bereiche Orthografie, Aussprache, Grammatik und Lexik Normkodizes besitzt, die annähernd vollständig vorliegen (Dittmar, 1997: 205).

Zweitens ist für (bundesdeutsche) Sprecher des Deutschen ein ausgeprägter Normgehorsam charakteristisch. Obwohl sich die Linguistik als Wissenschaft der Deskriptivität verschrieben hat und es als ihre Aufgabe ansieht, die deutsche Sprache in ihrem Gebrauch abzubilden, ohne sie zu bewerten oder den Sprechern Vorschriften zu machen, werden Sprachkodizes von den Benutzern für präskriptiv oder gar amtlich geltend⁴ gehalten, selbst dann wenn sich Kodifizierer der Deskriptivität verpflichtet fühlen⁵ (Davies / Langer, 2006: 26). Das ist damit zu erklären, dass in der hierarchischen Dreiteilung Hochsprache – Umgangssprache – Mundart die Standardsprache an höchster Stelle steht und somit die Prestigeform darstellt (Löffler, 2010: 114). Die Höherbewertung der Standardsprache ist teils zurückzuführen auf die von Bernstein eingeführte Unterscheidung von sogenannten restringierten, standardfernen Codes einerseits und den elaborierten, standardnahen Codes andererseits. Demnach seien restringierte Codes gekennzeichnet durch ihren vermeintlich defizitären Charakter (Barbour / Stevenson, 1998: 203); Schul-schwierigkeiten dialektprechender Kinder wurden in der Vergangenheit häufig auf den Gebrauch der Mundart zurückgeführt (Neuland / Hochholzer, 2006: 179). Die These, dass Sprecher einer standardfernen Varietät als kognitiv benachteiligt zu gelten hätten, ist längst widerlegt (Holmes, 2013: 356), und

³ Varietät meint eine bestimmte Ausprägung einer Sprache, hier konkurrieren mehrere Einteilungen. Löffler beispielsweise untergliedert nach Standard – Substandard – Dialekt bzw. Nonstandard (2005: 11). Dies vereinfacht natürlich die Verhältnisse, eine einwandfreie Trennung der Varietäten darf als unmöglich gelten. Man geht für das bundesdeutsche Sprachgebiet von einem Kontinuum aus (Löffler, 2010: 57).

⁴ Amtlich geregelt ist heute nur die Rechtschreibung (Elspaß / Maitz, 2012: 53).

⁵ Vgl. etwa Duden-Grammatik (2016: 5).

die Standardsprache ist auch längst nicht mehr die einzige im Deutschunterricht behandelte Varietät. Letztendlich ist sie aber dennoch das „Ziel aller sprachdidaktischen Bemühungen“ (Dittmar / Schmidt-Regener, 2001: 525). Das Beherrschen des Standards „in Wort und Schrift als grundlegendes Mittel der Persönlichkeitsbildung ermöglicht“ dem bayerischen Kultusministerium zufolge „Selbstbestimmung, Toleranz und Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen der Zeit“ (KM Bayern, 2004a: Fachprofil Deutsch). Standardkompetenz wird also verstanden als ein Vehikel zur gesellschaftlichen Partizipation (Davies / Langer, 2006: 37); die deutsche Standardsprache ist eine Bildungssprache, die es zum Zwecke des Wissenserwerbs zu beherrschen gilt. Entsprechend kann man die Standardkompetenz auch als symbolisches Kapital im Sinne Pierre Bourdieus bezeichnen (Dittmar, 1997: 126)

Laut Ammon ist einer der Hauptzwecke sprachlicher Standardisierung, „dialektale Kommunikationsschranken zu überbrücken“ (2005: 29). Die Notwendigkeit der Standardsprache wird also damit gerechtfertigt, dass sie die kommunikative Effizienz gewährleiste. Dieser Glaube ist sowohl unter linguistischen Laien wie auch unter Forschern weit verbreitet, allerdings bedarf er einer gewissen Einschränkung. Der Fall der deutschsprachigen Schweiz etwa, wo in der „formellen wie informellen Mündlichkeit bis heute die Dialekte“ (Elspaß / Maitz, 2011a: 13) dominieren, zeigt nämlich, dass es „keine *objektive* Notwendigkeit für eine homogene und zu Lasten aller anderen Sprachgebrauchsformen bevorzugte Standardsprache gibt“ (ebd.; Hervorhebung M. W.). Verständnisschwierigkeiten werden hier ganz selbstverständlich durch die gegenseitige Anpassung überwunden. Ob nur die Standardvarietät erfolgreiche überregionale Kommunikation ermöglichen kann, ist zumindest fraglich (Davies, 2006: 488). Man kann davon ausgehen, dass (vermeintliche) Sprachbarrieren nicht aufgrund zu großer Verschiedenheit zweier Systeme zustande kommen, sondern dass ein „erheblicher Barrierencharakter aus der negativen Einstellung und damit einer geringen sozialen Einschätzung und verminderten Konsensbereitschaft“ (Löffler, 2010: 42 f.) zwischen Sprechern folgt. In jedem Falle ist Standardsprache als öffentliches Verständigungsmittel „von Fall zu Fall mit wesentlich mehr als nur gelingender oder misslingender Kommunikation verbunden“ (Klein, 2013: 21).

Ganz unabhängig davon, wie hoch man den Wert der deutschen Standardsprache für das Gelingen überregionaler Kommunikation einschätzt, ist es zweifelsfrei problematisch, von *einer* Standardsprache zu sprechen. Dieser Tatsache trägt z. B. das „Variantenwörterbuch“ (im Folgenden: VWB) Rechnung, das lexikalische Besonderheiten für das Deutsche und ihre areale Verteilung dokumentiert. Es gesteht dem Deutschen verschiedene regionale Standards zu, wobei Unterschiede besonders zwischen dem Norden und dem Süden deutlich würden (Ammon et al., 2004: XLV). Exemplarisch sei dies an

einigen oft zitierten Beispielen verdeutlicht: Was man im Süden Deutschlands landläufig als *Bub* bezeichnet, wird im Norden Deutschlands *Junge* genannt (ebd.: 140); der im Süden als *Samstag* bezeichnete Wochentag wird im Norden *Sonnabend* genannt (ebd.: 653); findet im Südosten Deutschlands etwas *beuer* statt, so bezeichnet man diesen zeitlichen Umstand im restlichen Sprachgebiet als *dieses Jahr* (ebd.: 348). Einige der Lemmata im VWB sind zudem mit zusätzlichen Kommentaren versehen, die beispielsweise auf grammatikalische Besonderheiten hinweisen. So wird beim Verb *sitzen* die Perfektbildung kommentiert, die für den Norden und die Mitte Deutschlands mit *haben* erfolgt, während im Süden Deutschlands *sein* verwendet wird (ebd.: 721).

Für verschiedene Regionen der BRD nimmt heute beispielsweise auch der Aussprache-Duden jeweils einen „sogenannten ‚Gebrauchsstandard‘ der betreffenden Regionen“ (2015: 10) an, und die Autoren heben hervor, dass diese Tatsache „nur in den seltensten Fällen ein Kommunikationshindernis“ (ebd.: 30) darstelle. Letztendlich erachte man es

als sinnvoll und nützlich, Sprachformen, die teilweise von Millionen von deutschen Muttersprachlern ganz selbstverständlich in formellen Sprechsituationen [...] verwendet und als situationsangemessen eingestuft werden, als standardsprachlich (im Sinne eines „Gebrauchsstandards“) anzusehen. (ebd.: 31)

Zum hohen Standardisierungsgrad gehört weiterhin, dass die Standardsprache einen verhältnismäßig großen Funktionsbereich einnimmt. Das bedeutet, dass sie in vielen Kontexten erwartet wird (Elspaß / Maitz, 2013: 38). Ganz besonders deutlich wird die Wirkung der Standardideologie, wenn man bedenkt, dass Standarddeutsch in seiner gesprochenen Form in manchen Teilen des Sprachgebiets auch in der informellen Mündlichkeit verwendet wird (ebd.). Dabei ist, wie eben dargelegt, eine gesprochene Form der Standardsprache für die überregionale Kommunikation vermutlich weder zwingend notwendig noch ist sie, vergleicht man europaweit, allgemein üblich (ebd.: 39). Die Autoren sehen durch die fortschreitende Standardisierung der gesprochenen Sprache die Dialekte bedroht und bezeichnen die gesprochene Standardsprache infolgedessen als „glottophage Varietät“ (ebd.: 41).

Verbunden mit der Standardideologie ist die sogenannte Homogenitätsideologie, die sich als die „Überzeugung, dass die sprachliche Vielfalt ein negatives / abnormales / gefährliches Phänomen darstellt“ (ebd.: 36), beschreiben lässt.⁶ Diese Einstellung schlägt sich sodann in der Vorstellung von

⁶ Sprachliche Vielfalt bedeutet in diesem Zusammenhang insbesondere Vielfalt innerhalb des deutschen Sprachsystems. Natürlich herrscht auch gegenüber dem Deutschen fremden Sprachen Skepsis, was im Zusammenhang mit der Schule mit dem vielzitierten ‚monolingualen Habitus‘ nach Gogolin beschrieben worden ist. Schader (2012) etwa präsupponiert

„einem ‚einheitlichen, überregionalen Hochdeutsch‘“ (ebd.: 41) nieder, die in rigide Richtig-falsch-Kategorisierungen mündet und auch ihren Einfluss auf die Vermittlung des Deutschen in Bildungseinrichtungen hat. Variation ist mit der Homogenitätsideologie unvereinbar.

Gerade in Bezug auf die gesprochene Sprache ist festzustellen, dass ihre Eigengesetzlichkeiten lange missachtet wurden (ebd.: 41 f.). Die kodifizierte Schriftsprache wird auch heute noch vielfach unreflektiert als Bewertungsmaßstab für sprachliche Äußerungen jeglicher Art verwendet, was zur Abwertung von Standardabweichungen oder -variation führen kann. Als Beispiel sei hier ein vor allem sprechsprachliches Phänomen angeführt, gegen das sich beispielsweise Sick in seiner „Zwiebelfisch“-Kolumne zu wehren versucht: *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung. Als Aufhänger dient in dieser Kolumne ein Lokalbesuch, bei dem eine der anwesenden Personen erklärt:

[E]s [i. e. *weil* mit V2-Stellung] ist eine neue Entwicklung, die mit den Regeln der Grammatik bricht. Und wenn sie sich weiter so ungehemmt ausbreitet, steht zu befürchten, dass sich die Grammatikwerke dem irgendwann anpassen und die Einleitung von Hauptsätzen mit ‚weil‘ und ‚obwohl‘ als zulässig erklären. (Sick, 2005)

Der Sprecher missachtet hierbei einen Umstand, der 2005 schon längst von der sprachwissenschaftlichen Forschung herausgearbeitet worden war. So zeigt etwa Günthner schon 1993, dass es sich bei der *weil*-Konstruktion mit V2-Stellung funktional nicht um ein Äquivalent zu der Nebensatz-Konstruktion mit Verbletzstellung handelt – die Äußerung *der Bildschirm ist kaputt – weil da ist nur noch schwarz aufm Schirm* (Beispiel aus Günthner, 1993: 42) – beinhaltet ein epistemisches bzw. schlussfolgerndes *weil* (Duden-Grammatik, 2016: 1222 f.): Der Bildschirm ist nicht deshalb kaputt, weil nichts außer ein schwarzes Bild auf ihm zu sehen ist, sondern der Sprecher geht davon aus, dass der Bildschirm kaputt ist, denn ein schwarzes Bild auf dem Bildschirm deutet darauf hin.⁷ Hier werden also beide Konstruktionen – *weil* mit V2-Stellung sowie *weil* mit Verbletzstellung – in einen Topf geworfen und für beide Konstruktionen wird der kodifizierte schriftliche Standard als Maßstab für die Bewertung der Konstruktionen angewandt, was den Sprecher zu dem Schluss kommen lässt, dass *weil* mit V2-Stellung das Ende des Nebensatzes bedeuten könnte. Einer solchen Sichtweise liegt unverkennbar eine Kombination aus der Standardsprachenideologie und der Homogenitätsideologie zugrunde,

bereits mit seinem Titel – „Sprachenvielfalt als Chance“ –, dass Sprachenvielfalt gemeinhin *nicht* als Chance begriffen wird – ein Zeichen für die tiefe Verwurzelung des Homogenitätsstrebens im kollektiven Sprachdenken.

⁷ Hier liegt folglich kein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang vor. Das epistemische *weil* ist daher mit *nämlich* semantisch austauschbar.

denn der kodifizierte Standard fungiert hier zum einen als Bewertungsgrundlage von Sprachrichtigkeit, wobei die kodifizierte Regel für den geschriebenen Standard unreflektiert auf die konzeptionelle Mündlichkeit übertragen wird. Zum ändern scheint es der Sprecher hier nicht in Betracht zu ziehen, dass mehrere Formen nebeneinander bestehen können, und so kann er die *weil*-Konstruktion mit V2-Stellung – ganz in Einklang mit der Homogenitätsideologie – nur als einen Bruch mit den Regeln der Grammatik erachten.

Es ist keinesfalls so, als ließen sich solche sprachlichen Ideologien nur unter selbsternannten Sprachpflegern wie Sick nachweisen; die Homogenitätsideologie liegt augenfällig auch vor, wenn man sich darum bemüht, die Aussprache zu normieren. Auch hier nimmt die BRD eine Sonderstellung ein, denn „eine mit der deutschen vergleichbare kodifizierte Aussprachenorm existiert [z. B. in den USA und Großbritannien] nicht“ (Elspaß / Maitz, 2013: 42). Eine völlig einheitliche Aussprache muss als ein „Konstrukt der Wörterbücher“ (ebd.) gelten, und nach Barbour und Stevenson gelingt es vielen Sprechern auch gar nicht, „gewisse regional-akzentuale Elemente aus ihrer Rede zu eliminieren“ (1998: 157). Warum sich Sprecher überhaupt darum bemühen, solche Merkmale abzulegen, das wird aus einem Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* von Kratzer ersichtlich:

Bei einem Berufungsverfahren für einen germanistischen Lehrstuhl in Bayern fiel laut König zu einer Bewerbung mit bairischem Akzent der Satz: „Die Frau kann ja nicht mal richtig Hochdeutsch!“ – und das nur deswegen, weil sie den a-Laut dunkler aussprach als die anderen Kandidaten. Wenn aber in vergleichbaren Kontexten Bewerber Fund statt Pfund, lecht statt legt, Tach statt Tag sagen, wird ihr Deutsch in der Regel als korrekt empfunden. „Das strahlt Kompetenz aus“, sagt König, denn in der öffentlichen Meinung gilt, dass ein reines Deutsch nur in Norddeutschland gesprochen wird. (Kratzer, 2012: 1)

Zum einen ist hier zu erkennen, wie es aufgrund von sprachlichen Merkmalen zu sozialer Benachteiligung kommen kann, zum ändern wird deutlich, wie der sprachliche Homogenismus hier von einem Mythos gestärkt wird, nämlich dem sogenannten Hannoverismus, der besagt, das beste Hochdeutsch werde um Hannover gesprochen (Maitz, 2014: 5). Schenkt man diesem Mythos Glauben, so würde das bedeuten, dass alle Sprecher, die sich nicht an die im Aussprache-Duden kodifizierten Regeln halten, keine Standardsprecher sind.

In der Konsequenz wirken regionale Eigenheiten im Sprachgebrauch (wie etwa der genannte dunklere a-Laut oder ein gerolltes /r/) als sogenannte Schibboleths, das heißt, dass Sprecher aufgrund dieser Merkmale einer bestimmten regionalen und / oder sozialen Herkunft zugeordnet werden. In dem in der *Süddeutschen Zeitung* geschilderten Fall führt das zur Stigmatisierung, denn regionale Färbung wird hier mit prestigelosem Dialektgebrauch

gleichgesetzt (Elspaß / Maitz, 2011a: 11), der als unangemessen wahrgenommen wird. Es handelt sich hier offenkundig um einen Fall von Linguizismus. Aus diesem Grund kommen Elspaß und Maitz zu dem Schluss, dass ein einheitliches gesprochenes Standarddeutsch nicht nur nicht nötig, sondern darüber hinaus auch sozial schädlich sei (2013: 44 f.).

Angesichts der beschriebenen Verhältnisse wird ersichtlich, warum Individuen ein ausgeprägtes Interesse an einer ‚korrekten‘ Verwendung von Sprache bzw. der Vermeidung solcher Schibboleths haben. Auf diese Weise entsteht sodann Nachfrage nach Orientierungshilfen bzw. Antworten auf Sprachrichtigkeitsfragen. Sprachpfleger und teils auch Kodexersteller bzw. die dahinterstehenden Verlage profitieren hier vom Vorherrschen sowohl des Standardismus und des Homogenismus.

Sprachliche Mythen als Stützpfiler sprachlicher Ideologien

In Sicks Kolumne wird die Standardideologie vom Mythos des Defektivismus gestützt, der besagt, dass „es in der Sprache Strukturen geben kann, die von vornherein, vom Äußerungskontext vollkommen unabhängig, falsch, schlecht oder inkorrekt sind“ (Maitz, 2014: 9). Daher wird die epistemische *weil*-Konstruktion als ein Bruch mit den Regeln der Grammatik erachtet, die es vorsehe, dass das Verb im Nebensatz die letzte Position einnehme (Sick 2005). Den sprachlichen Defektivismus versteht Maitz gar als fundamental, denn

[g]äbe es keine solchen [i. e. ‚fehlerhaften‘] Strukturen, so wäre die Tätigkeit von Sprachpflegern von vornherein unnötig, sprachpflegerische Werke wären unverkäuflich. Der sprachliche Defektivismus hat also die Funktion, sprachpflegerische Aktivitäten zu legitimieren, diese Tätigkeiten als wichtig, nützlich, ja unentbehrlich erscheinen zu lassen [...]. (ebd.)

Das Nachweisen von Defiziten auf Sprecherseite stellt so gesehen die Daseinsberechtigung der Sprachpflege dar. „In diesem Sinne lässt sich die Sprachpflege mit einem klassischen Fall der Werbewirtschaft vergleichen: Sie schafft Bedürfnisse oder – noch schlimmer – Probleme, die vorher keiner hatte“ (Maitz, 2010: 11). Auf diese Weise betrachtet wäre ‚schlechtes Deutsch‘ nichts anderes als ein diskursives Erzeugnis,⁸ das den Zweck hat, die Nachfrage nach sprachlichen Orientierungshilfen zu sichern, und die Tradierung sprachlicher Mythen ist ein bewährtes Mittel dazu.

⁸ Zur diskursiven Stigmatisierung verschiedener Konstruktionen, darunter z. B. temporales *wo, tun* als Hilfsverb, bestimmte Pluralformen oder *wegen* mit Dativ, siehe ausführlich Davies / Langer (2006).

Wenn in Sicks Kolumne nun befürchtet wird, dass die Grammatikwerke die *weil*-Konstruktion mit V2-Stellung irgendwann als zulässig erklären könnten, dann liegt dieser Befürchtung die Annahme zugrunde, dass der Kodex allein die Deutungshoheit über ‚richtig‘ und ‚falsch‘ innehat. L. Milroy bezeichnet diese Ideologie als Präskriptivismus (1998: 96). Dass hier überhaupt eine Befürchtung ausgesprochen wird, ist als Indiz für den sehr prominenten Mythos des Dekadentismus (auch: Sprachverfallsmythos⁹) zu deuten, der den Sprachwandel in eine falsche Richtung laufen sieht (Maitz, 2014: 10). Die Verbindung zwischen Dekadentismus und Homogenismus wird deutlich, wenn man mit Holmes Sprachwandel als „variation over time“ (2013: 207) versteht. Wenn Variation schon als etwas Unerwünschtes gesehen wird, so erfährt Wandel zwangsläufig eine solch kulturpessimistische Aufladung. So wird auch verständlich, warum Sick den fiktiven Gesprächsteilnehmer sagen lässt:

„Ich habe ja nie behauptet, dass ich gegen Wandel in der Sprache sei. [...] Ich trete lediglich für einen bewussten Umgang mit der Sprache ein. Und ich bin absolut dafür, die Möglichkeiten der Sprache voll auszus schöpfen – dort, wo es *sinnvoll* ist.“ (2005; Hervorhebung M. W.)

Hier wird implizit gesagt, dass das in der Kolumne thematisierte Exempel des Sprachwandels als sinnlos zu betrachten sei. Die Existenz eines funktionierenden Satzbaumusters für die *weil*-Konstruktion scheint ein alternatives Muster mit V2-Stellung obsolet zu machen. Das Aussprechen gegen Formenvielfalt wird vielfach mit der Berufung auf das sogenannte Ökonomieprinzip gerechtfertigt, nach dem mit möglichst geringem Aufwand möglichst hohe kommunikative Effizienz erreicht werden soll (Bußmann, 1996: 643). Nach dem Motto ‚In der Kürze liegt die Würze‘ kommt es so zur Stigmatisierung etwa doppelter Verneinungen oder doppelter Pluralbildungen,¹⁰ wobei das Stigma vom sogenannten Rationalitätsmythos gestützt wird, durch das der „Sprachpflege auch alles zum Opfer fallen [kann], was nicht zur besseren Verständlichkeit beiträgt“ (Maitz, 2010: 8).

In einem letzten Schritt werden in Sicks Kolumne sodann nach dem Muster der oben angesprochenen Sprachbarrierendiskussion denjenigen Sprechern die kognitiven Fähigkeiten abgesprochen, die ‚falsche‘ bzw. ‚unschöne‘ Sprache verwenden:

⁹ Nach einer von Maitz zitierten repräsentativen Allensbach-Umfrage „sollen auch heute noch 65% der Deutschen der Meinung sein, dass die deutsche Sprache immer mehr verkomme [...].“ (2010: 2)

¹⁰ Bei doppelten Pluralbildungen, etwa wie in **Praktikas*, werden in der Regel sprachhistorische Argumente bemüht, um die ‚richtige‘ Form von der ‚falschen‘ zu unterscheiden. Beide Phänomene wurden auch von Sick mit je einer eigenen Kolumne, Sick, 2006 sowie Sick, 2004, bedacht. Für Informationen zur Stigmatisierung dieser Konstruktionen sei einmal mehr auf Davies / Langer (2006) verwiesen.

Das ist für manch einen offenbar zu kompliziert. [...] Ein Nebensatz aus sechs Wörtern, das ist doch eine überschaubare Angelegenheit, und trotzdem war der Sprecher mit der korrekten Platzierung des Prädikats überfordert. (Sick, 2005)

Analog werden Sprecher der Unachtsamkeit bzw. der Nachlässigkeit bezichtigt, wenn als Grund für die Verwendung von *weil* mit V2-Stellung die „Bequemlichkeit“ (ebd.) genannt wird. Was hier zu beobachten ist, ist die Verbindung von Sprachgebrauch und Moral. Schlechter sprachlicher Ausdruck wird als Verfehlung der moralischen Pflicht zum besonnenen Gebrauch von Sprache verstanden (Davies / Langer, 2006: 52).

Sprachliche Ideologien und Mythen im *Deutschbuch* des Cornelsen-Verlags

Die im Folgenden analysierten Abschnitte des *Deutschbuchs* entstammen einer Einheit aus der achten sowie der neunten Jahrgangsstufe aus dem Bereich ‚Reflexion über Sprache‘. Als Hilfsmittel fungieren zum Teil die vom Verlag herausgegebene Handreichung zum jeweiligen Lehrwerk sowie ein gesondert erschienenes Grundwissen-Buch des Verlags. In der Handreichung wird bisweilen die Intention der Einheit erläutert, das Grundwissen-Buch bietet ein eigenes Kapitel zur Sprachbetrachtung, in dem Fachtermini erläutert werden, sodass auch hier das von den Autoren intendierte Verständnis der Begriffe herausgelesen werden kann.¹¹

Deutschbuch 8: Fremdwortgebrauch und Anglizismen

Das *Deutschbuch 8* beinhaltet ein Kapitel mit dem Titel „Stylish, trendy, hip – Die Entwicklung des Wortschatzes“. Damit knüpft das Buch an die Forderung des Lehrplans an, derzufolge die Schüler „die Entwicklung des Wortschatzes nachvollziehen“ (KM Bayern, 2004b: Lehrplan 8) sollen. Das Kapitel ist in drei Unterkapitel unterteilt, 1) „Fun, Fitness, Food, Fashion – Der Wortschatz des Deutschen“ (*Deutschbuch 8*: 127–137), 2) „A la mode“ oder ‚Trend‘ – Sprache als Spiegel der Zeiten“ (ebd.: 138–141) sowie 3) „Denglisch droht! Ist die deutsche Sprache noch zu retten? – Eine Debatte“ (ebd.: 142–146). Das Kapitel nimmt die Möglichkeit wahr, beim Thema ‚Fremdwörter‘ auch die Sprachpflege zu thematisieren.

¹¹ Um die schnellere Orientierung zu gewährleisten, wird aus den verwendeten Lehrwerken nicht wie bisher nach dem Schema ‚Autor, Jahr: X-Y‘ zitiert, sondern anstelle des Autors wird der Titel des Lehrwerks bzw. der Handreichung zum Lehrwerk genannt. Auf die Nennung des Erscheinungsjahrs wird verzichtet: ‚Deutschbuch/ Handreichung Jahrgangsstufe: X-Y‘.

Teilkapitel 1) präsentiert verschiedene Zeitschriftenartikel, informierende Texte, einen Liedtext sowie Gebrauchstexte, die entweder Fremdwörter behandeln oder als Exempel für Fremdwortgebrauch fungieren. Laut der Handreichung zum *Deutschbuch 8* liegt der Schwerpunkt des Kapitels auf der „Auseinandersetzung mit der Verwendung von Fremdwörtern und speziell Anglizismen im heutigen Sprachgebrauch“ (98). Erklärtes Ziel ist es, das Wissen der Schüler „über die Geschichte der deutschen Sprache und über aktuelle Tendenzen der sprachlichen Entwicklung [zu] erweitern“, wobei sie auch „den eigenen Sprachgebrauch reflektieren [und] zu einer differenzierten Einstellung gegenüber Fremdwörtern gelangen“ (ebd.) sollen. Mit Beendigung der Einheit sollen sich die Schüler also eine eigene fundierte Meinung zum Thema ‚Fremdwörter‘ gebildet haben, um so erfolgreich darüber debattieren zu können. Dementsprechend wird dem Fremdwortgebrauch gegenüber auch eine vermeintlich neutrale Haltung eingenommen.

Zunächst wird in das Kapitel mit zwei Zeitschriftenartikeln zum Thema ‚Anglizismen‘ eingeführt, zum einen Bastian Sicks „Wo lebt Gott eigentlich heute?“ (*Deutschbuch 8*: 127 f.), zum andern Birgit Tanners „Man spricht deutsch“ (ebd.: 129 f.). Beide Texte geben zu verstehen, dass man dem Einfluss des Englischen auf das Deutsche kritisch gegenüber eingestellt sein kann. Die Texte machen deutlich, dass Sprachkritik auch Kulturkritik bedeuten kann, denn Sicks „[i]ronische Bemerkungen [...] lassen erkennen, dass er [die] Vorbildrolle [der Vereinigten Staaten] in manchen Bereichen in Frage stellt“ (*Handreichung 8*: 100). „Man spricht deutsch“ berichtet von einer WG, die sich selbst der Sprachpflege verschrieben hat, indem sie nach bestem Gewissen auf Anglizismen im eigenen Sprachgebrauch verzichtet. Interessant ist das in diesem Falle pointierte Ende von Sicks Artikel, der seinem Erzähler, der den Einfluss des Englischen auf das Deutsche beklagt, das Wort „Bullshit“ (*Deutschbuch 8*: 128) in den Mund legt. Ähnlich resignativ endet der Artikel von Tanner, denn auch hier wird deutlich gemacht, dass es ein beinahe unmögliches Unterfangen ist, Anglizismen völlig aus dem Sprachgebrauch zu eliminieren (ebd.: 130 sowie *Handreichung 8*: 102). Mit Aufgabe 2 c) auf S. 130 zu „Man spricht Deutsch“ wird jedoch implizit Stellung bezogen, denn hier wird von den Schülern gefordert, zu besprechen, in welchen Fällen man im Text „überflüssig[e]“ Anglizismen „durch einen genauso gut geeigneten deutschen Begriff“ (*Deutschbuch 8*: 130) ersetzen könne. Dabei wird gewissermaßen durch die Aufgabenstellung schon suggeriert, dass in all denjenigen Fällen, in denen man einen ‚deutschen‘ Begriff verwenden könnte, dieser ‚fremden‘ Optionen vorzuziehen sei.

Die Vorstellung der sogenannten Anglizismenflut ist auf spezifische Weise mit dem Mythos des Dekadentismus (und somit der Homogenitätsideologie) verbunden. Laut Davies und Langer (2006: 20) gibt es Sprecher, die glauben, es gäbe heutzutage viel mehr Anglizismen als in der ‚guten alten Zeit‘ und

dass diese Anglizismen in absehbarer Zukunft den Tod des Deutschen bedeuten könnten.

In Anbetracht dessen ist auch die Wahl der einführenden Texte kritisch zu sehen, denn beide sind tendenziell anglizismenkritisch und dürften die Meinung der Schüler in eine bestimmte intendierte Richtung lenken. Die Tatsache, dass mit „Der Wortschatz des Deutschen in Zahlen“ auf S. 133 f. klargemacht wird, dass sich das Entstehen und gleichzeitige Verschwinden von Fremdwörtern die Waage halten, und die Furcht von einer Anglizifizierung somit zumindest übertrieben sein dürfte, ändert daran wenig.

Zum einen sind nämlich – wenn man einmal das gesamte Kapitel betrachtet – Texte, welche die Gefahr von Anglizismen relativieren, Mangelware. Überdies ist in der Kurzbeschreibung des Teilkapitels 1) in der Handreichung wortwörtlich von der „aktuellen Anglizismenflut“ (*Handreichung 9*: 98) die Rede. Auch wenn man gegen den Einfluss des Englischen wohl nicht ankommen könne – so die Message – bleibt dieser Einfluss doch in gewisser Weise eine Bedrohung. Zwar folgen den Artikeln sodann Texte, die auch die Leistungen von Fremdwörtern herausstellen (*Deutschbuch 8*: 136 f.), beispielsweise höhere Präzision als Teil des Fachwortschatzes in einem Kochrezept oder die Signalfunktion in Werbetexten (*Handreichung 8*: 109).

Mit einem Zitat von Jil Sander, das durch eine überdurchschnittliche Zahl an Anglizismen gekennzeichnet ist, wird die dekadentistische Grundeinstellung allerdings überdeutlich. Unter dem Text wird nämlich erwähnt, dass Jil Sander im Jahre 1997 den vom „Verein Deutsche Sprache“ verliehenen Preis des „Sprachpanschers des Jahres“ erhielt. Damit soll die Absicht hinter sprachpflegerischen Bemühungen exemplarisch aufgezeigt werden. Problematisch ist sodann der Verweis auf die Homepage des „Vereins Deutsche Sprache“, und das nicht etwa deshalb, weil auf die Auseinandersetzung mit Sprachpflege verzichtet werden sollte, sondern weil der Verein in der Handreichung in einem apologetischen Duktus als nur gemäßigt fremdwortfeindlich beschrieben wird und so Sprachpflege implizit für gerechtfertigt erklärt wird, solange sie nicht radikal erfolgt (*Handreichung 8*: 111).

Auf der Homepage des „Vereins Deutsche Sprache“ wird zu verstehen gegeben, dass man die deutsche Sprache „vor dem Verdrängen durch das Englische zu bewahren sucht“ (Verein Deutsche Sprache, o. J.). Hier wird ein Untergangsszenario erzeugt, wobei damit der oben beschriebene Glaube vieler Sprecher, dass Anglizismen ein Vorbote vom Tod des Deutschen seien, ausgenutzt wird. Zwar beteuert der Verein, keine „engstirnigen nationalistischen Ziele“ (ebd.) zu verfolgen und gewisse englische Fremdwörter zu billigen. „Wörter [...], mit denen gewöhnliche Dinge zur großartigen Sache hochgehobelt werden“ seien aber abzulehnen, da so viele Mitbürger ausgegrenzt würden, „die über keine oder nur eingeschränkte Englischkenntnisse verfü-

gen“ (ebd.). Dieses Argument erscheint vorgeschoben, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Sprecher, die für den Geschmack des Vereins zu viele Fremdwörter benutzen mit einem eigens dafür ins Leben gerufenen Preis dem Hohn und Spott der Öffentlichkeit bewusst ausgesetzt werden. Es braucht keine nationalistischen Ziele, um sprachlich diskriminierend zu wirken.

Mit der Empfehlung des „VDS“ wird implizit die soziale Praxis der sprachlichen Diskriminierung gutgeheißen, denn keine Stelle in der Handreichung problematisiert die sprachpflegerischen Bestrebungen des Vereins. Tendenziell wäre hier sicherlich die Möglichkeit gegeben, sprachpflegerische Tätigkeiten als sozial schädlich zu entlarven, der intendierte Weg scheint allerdings in die andere Richtung zu laufen. In diesem Kontext ist sodann auch der Titel der Debatte zu sehen, welche die Unterrichtseinheit abschließen soll: „Denglisch droht! Ist die deutsche Sprache noch zu retten? – Eine Debatte“. Auch wenn es sich nicht leugnen lässt, dass dem Titel ein gewisses Maß an Ironie innewohnt, die aus der Anspielung auf die Redensart „Bist du noch zu retten?“ erwächst, wird hier stillschweigend der Verfallszustand, die Bedrohung durch das Englische, vorausgesetzt. Es sollte eher der Frage auf den Grund gegangen werden, ob die deutsche Sprache denn überhaupt der Rettung bedarf. Auch die Wahl der Texte – sowohl in den Teilkapiteln zuvor als auch im dritten Teilkapitel – erweist sich als weitgehend einseitig und meinungssteuernd. Denn in Ruprecht Skasa-Weiß‘ „Die Kraft und die Pauer“ (*Deutschbuch 8*: 144 f.) wie auch in Dagmar Decksteins „Werbung aus Kannitverstan“ (ebd.: 146) werden anglizismenkritische Meinungen geäußert.

Abschließend sei hier noch auf die im Grundwissen-Band vertretene Auffassung von Sprachkritik Bezug genommen. Dort wird behauptet, alle Sprachteilhaber seien auch Sprachkritiker, und dass Sprachkritik ausgelöst würde „durch unterschiedliche Auffassungen von sprachlicher Angemessenheit, Schönheit und Wahrhaftigkeit“ (*Deutschbuch Grundwissen*: 211). Es wäre wünschenswert, wenn herausgestellt würde, dass subjektive Einstellungen auf Basis der genannten Kriterien durchaus legitim sind. Wenn man anhand solcher Kriterien jedoch andere Sprecher herabwürdigt, wie dies die Sprachpflege tut, dann darf in einem Deutschbuch für solch eine Institution nicht noch geworben werden.

Wird die Lehrkraft diesen Rudimenten von sprachlichen Ideologien und Mythen gewahr und weiß sie um deren soziale Schädlichkeit, so bietet das Kapitel sicherlich die Möglichkeit zu einer tiefgründigen Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachpflege und sprachlichen Ideologien. Ist dies jedoch nicht der Fall, so birgt die Einheit die Gefahr, mit der unreflektierten Tradierung sprachlicher Ideologien und Mythen sprachliche Diskriminierung in der Gesellschaft zu begünstigen.

Deutschbuch 9: Jugendsprache und Sprachkritik

Mit der Einheit, die sich „Sprachgebrauch kritisch untersuchen – Unterschiedliche Sprach- und Stilebenen erkennen“ nennt, soll das im Lehrplan formulierte Ziel erreicht werden, verschiedene Sprechweisen zu untersuchen und darüber hinaus „diskriminierenden Sprachgebrauch [zu] kennzeichnen und [zu] beurteilen“ (KM Bayern, 2004c: Lehrplan 9). Relevant für den vorliegenden Beitrag sind die Teilkapitel 1) „Jugendsprache unter der Lupe“ (*Deutschbuch 9*: 121–125) sowie 3) „Kann Jugendsprache diskriminierend sein? – Ein Projekt“ (ebd.: 135 f.). Insgesamt möchte das Kapitel einen Beitrag zur Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachkompetenz der Schüler leisten (*Handreichung 9*: 102).

Das erste Teilkapitel präsentiert zunächst einen Beitrag im Rundfunk Berlin-Brandenburg von Stephan Düfel mit dem Titel „Das Letzte: Wörterbuch der Jugendsprache“ (*Deutschbuch 9*: 121). Im Text werden Beispiele der Jugendsprache (vor allem einfallsreiche Neologismen) vorgestellt, und die Schüler bekommen die Aufgabe, diese auf ihre Authentizität hin zu überprüfen, bevor sie sodann „jedes Wort ins Hochdeutsche (Standarddeutsch)“ (ebd.: 122) übersetzen sollen. In dieser kontrastiven Methode der Sprachbetrachtung dient das Standarddeutsche als Vergleichsmaßstab, wobei durchaus die Gefahr besteht, die hier analysierte Jugendsprache der Standardsprache gegenüber als unterlegen zu verstehen. Die Jugendsprache, diesen Eindruck könnte man gewinnen, muss erst in eine allgemein verständliche Varietät übersetzt werden, bevor man mit ihr arbeiten kann.

Der zweite Text, der in dem Teilkapitel thematisiert wird, ist ein Ausschnitt aus dem Vorwort zu Hermann Ehmanns „Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache“ (ebd.: 123). Dabei wird vor allem der „Protestaspekt“ herausgestellt, der sich in einem bewussten Bruch mit „den herrschenden Normen“ (ebd.) äußere. Das Lernziel hinter der Präsentation der beiden Texte ist es, „die eigene Jugendsprache als Sprachvariante [sic] zu reflektieren, deren Leistung und Einschränkung zu erkennen und kritisch zu beleuchten“ (*Handreichung 9*: 102). Die eben angedeutete Einstellung zur Jugendsprache wird hier schon deutlicher, wenn von der „Leistung und Einschränkung“ der Jugendsprache die Rede ist. Hier wird implizit an einen Unzulänglichkeits-Diskurs angeknüpft, der nur zustande kommen kann, wenn man Jugendsprache mit der Standardsprache vergleicht. Sicherlich wäre die Jugendsprache nicht als Wissenschaftssprache geeignet, es ist aber auch nicht der intendierte Zweck einer solchen Varietät, der Vergleich ist folglich überflüssig. Überdeutlich wird die standardistische Grundausrichtung aber an einer anderen Stelle in der Handreichung, in der es bezüglich des ersten Textes heißt:

Der Text [...] dient [...] der Erkenntnis weiterer, bisher nicht beachteter sprachlicher Besonderheiten in der Jugendsprache, wie ungewöhnliche oder falsche Wortstellung, grammatikalisch unvollständige oder nicht korrekte Sätze, Verkürzung von Wörtern, Füllwörter und unpräzise Wörter („irgendwie“, „so“). (ebd.: 106)

Das eigentliche Problem ist nicht die Tatsache, dass sich hier eines Vergleichspunktes bedient wird, der in diesem Fall die Standardsprache darstellt. Bedenklich ist aber, dass hier von einer dezidiert falschen Wortstellung die Rede ist, auch die Formulierung „unvollständige oder nicht korrekte Sätze“ oder der Verweis auf „unpräzise Wörter“ stellen die Jugendsprache der Standardsprache gegenüber unterlegen dar und verweisen deutlich auf den Mythos des Defektivismus.

Der Rest des Teilkapitels ist der sogenannten ‚Kanak Sprak‘ (auch Kiezdeutsch genannt) gewidmet und wird in einem Beitrag von Maitz und Foldenauer (2015) analysiert. Die Autoren kritisieren unter anderem die stereotypische Darstellung der Sprecher als Problemjugendliche, wobei der Sprachgebrauch mit dem Wesen der Sprecher in Zusammenhang gebracht wird (Maitz / Foldenauer, 2015: 239). Hinzu kommt, dass das Kiezdeutsche lediglich als Kunstsprache abgetan wird, wodurch alles andere als ein realistisches Bild dieser Varietät gezeichnet wird (ebd.: 230). Besonders stören sich die Autoren an der Aufgabenstellung auf S. 124, die wie folgt lautet: „Schreibt die Texte in der Standardsprache (Hochdeutsch) nieder und verbessert dabei alle sprachlichen Fehler“ (*Deutschbuch 9*). Und weiter: „Vergleicht die Texte und bestimmt dann die Merkmale der Kanak-Sprak genau. Untersucht dazu Wortwahl, Satzbau, Grammatik und Stil“ (ebd.). Die Aufgabenstellung, die indirekt auf einen defektivistischen Diskurs Bezug nimmt, sehen Maitz und Foldenauer als „eine typische Manifestation [...] des *sprachlichen Standardismus*“ (231). Auch die Aufgabenstellung, die den drei Statements auf S. 125 folgt, halten sie für bedenklich. In Teilaufgabe 2b) heißt es nämlich: „Bewertet diesen Sprachtrend. Warum findet er so viele Nachahmer? Welche Gefahr steckt in der häufigen Verwendung dieser Sprache?“ (*Deutschbuch 9*). Es sei klar, was mit dieser Art der Fragestellung evoziert werden soll: Die Schüler sollen, dem Sprachverfallsmythos folgend, das Kiezdeutsche als „minderwertige, gefährliche Varietät“ (Maitz / Foldenauer, 2015: 231) bewerten. „Das ganze Kapitel ist [...] so aufgebaut, dass der Schüler nur zu dem Schluss kommen kann, diese Varietät wäre per se etwas Schlechtes“ (ebd.). Tatsächlich bestätigt die Handreichung die Einschätzung der Autoren, wenn zu verstehen gegeben wird:

Als Lernziel ist hier vor allem die Erkenntnis der Gefahren solcher Sprachtrends hervorzuheben: Deren Etablierung kann diskriminierend

oder bewusst ausschließend gemeint sein. Als Identifikationsmittel einer Gruppe fördern sie Parallelgesellschaften. (*Handreichung 9*: 108)

Es ist nicht ersichtlich, auf welche Weise die Etablierung des Kiezdeutschen (das hier als schlichter „Sprachtrend“ bezeichnet wird) „diskriminierend oder bewusst ausschließend gemeint sein“ soll. Diskriminierend sind vielmehr die stereotype Darstellung der Sprecher und die Parallelisierung von einer angeblich defizitären Sprechweise mit dem Wesen ihrer Sprecher. Es ist nicht das Kiezdeutsche, das Parallelgesellschaften fördert, es ist eine unreflektierte, intolerante Sprachbetrachtung, die hier in der Schule (!) vorgenommen wird.

Im dritten Teilkapitel werden Materialien präsentiert, die auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Kann Jugendsprache diskriminierend sein?“ vorbereiten. Zu kritisieren ist hier weniger das Material, das durchaus zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs anregt, als die verkürzte Sicht auf sprachliche Diskriminierung, da lediglich Diskriminierung *durch* Sprache thematisiert wird. Entsprechend heißt es im Grundwissen-Band des Verlags zu sprachlicher Diskriminierung:

Unter sprachlicher Diskriminierung wird eine Form des Sprachgebrauchs verstanden, bei der andere Personen oder Gruppen bewusst oder unbewusst herabgesetzt, abgewertet, beleidigt oder angegriffen werden. Sprachlich diskriminiert werden kann man auf der Wort- oder Begriffsebene durch die Verwendung von Namen, Bezeichnungen und Begriffen, die Geringschätzung zum Ausdruck bringen, z. B.: *Neger* an Stelle von Afroamerikaner oder Schwarzer, *Dienstmädchen* statt Haushaltshilfe, *Weichei/Softi* für einen emanzipierten Mann. (*Deutschbuch Grundwissen*: 212)

Es spricht nichts dagegen, den Schülern zu verdeutlichen, welche Macht sprachlichen Zeichen innewohnt und welchen Einfluss eine vermeintlich bloße Bezeichnung auf die sich dahinter verbergende Idee nehmen kann. Allerdings fehlt hier klar die Dimension der Diskriminierung *aufgrund* von Sprache – ein Umstand, der einmal mehr verdeutlicht, wie wenig man sich dieser Art des Unterscheidens bewusst ist.

Ausblick

Aus all dem ließe sich nun die Forderung an alle Sprecher formulieren, dass sie ihre ‚Brillen‘ abnehmen mögen, um so der sprachlichen Diskriminierung Einhalt zu gebieten. Dass wir allerdings die Wirklichkeit auf Basis bestimmter Ideologien auffassen, in diesem Sinne also alle ‚Brillenträger‘ sind, darf als allgemeingültig gelten. Entscheidend sind daher vielmehr die Folgen, die sich aus den sprachlichen Ideologien ergeben. Sie müssen von der Linguistik

dahingehend geprüft werden, ob sie für die Gesellschaft wünschenswert sind (Maitz, 2014: 8) und / oder ob sie in Einklang mit gesetzlichen und moralischen Verpflichtungen des Staates stehen. Eine Aufgabe der Linguistik muss folglich darin bestehen, über sprachliche Ideologien bewusst zu reflektieren, sie zu entlarven und kritisch zu hinterfragen (ebd.: 16).

Weiterhin gilt es, die Etablierung des Gebrauchsstandard-Konzeptes auch außerhalb der professionellen Linguistik stärker zu propagieren, um so das enge Standardverständnis der Öffentlichkeit zu überwinden. Auch hier sei die Sprachwissenschaft in die Pflicht genommen.

Zuletzt ist die Schule ein geeigneter Ort, sich des Zustandekommens der eigenen sprachlichen Einstellungen und Überzeugungen bewusst zu werden. Möchte der Deutschunterricht zur Offenheit und Toleranz erziehen, so ist ein Hinterfragen der festgefahrenen Werte und Normen gerade hier von größter Notwendigkeit. Das wäre im Sinne einer toleranten, pluralistischen Gesellschaft.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2005): „Standard und Variation; Norm, Autorität, Legitimation“, in: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?*, Berlin: de Gruyter, 28–40.
- Ammon, Ulrich et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*, Berlin: de Gruyter.
- Barbour, Stephen / Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*, Berlin: de Gruyter.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004a): *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachprofil Deutsch*, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1_neu/g8.de/index.php?StoryID=26358.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004b): *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Jahrgangsstufe 8*, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1_neu/g8.de/index.php?StoryID=26272.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004c): *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Jahrgangsstufe 9*, http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1_neu/g8.de/index.php?StoryID=26241.
- Bußmann, Hadumod (1996): *The Routledge Dictionary of Language and Linguistics*, London, New York: Routledge.
- Davies, Winfred V. (2006): „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften“, in: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, Frankfurt a. M.: Lang, 483–491.
- Davies, Winfred V. / Langer, Nils (2006): *The Making of Bad Language. Lay Linguistic Stigmatisations in German: Past and Present*, Frankfurt a. M.: Lang.
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*, Tübingen: Niemeyer.
- Dittmar, Norbert / Schmidt-Regener, Irena (2001): „Das Deutsche in Deutschland und seine regionalen Varianten“, in: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 520–532.
- Duden (2015): *Ausdrachwörterbuch. Unentbehrlich für die richtige Aussprache*, Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2016): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Berlin: Dudenverlag.
- Elspaß, Stephan / Maitz, Péter (2011a): „„Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht!“ Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland“, in: *Der Deutschunterricht*, 63, 6, 7–17.

- Elspaß, Stephan / Maitz, Péter (2011b): „Sprache und Diskriminierung. Einführung in das Themenheft“, in: *Der Deutschunterricht*, 63, 6, 1–6.
- Elspaß, Stephan / Maitz, Péter (2012): „Pluralismus oder Assimilation? Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo“, in: Günthner, Susanne et al. (Hrsg.): *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*, Berlin: de Gruyter, 43–60.
- Elspaß, Stephan / Maitz, Péter (2013): „Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘“, in: Hagemann, Jörg et al. (Hrsg.): *Pragmatischer Standard*, Tübingen: Stauffenberg, 35–48.
- Fischer, Peter et al. (2013): *Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen, Hören, Lernen im Web*, Berlin / Heidelberg: Springer.
- Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden: VS.
- Günthner, Susanne (1993): „...weil man kann es ja wissenschaftlich untersuchen“ – Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in Weil-Sätzen“, in: *Linguistische Berichte*, 143, 37–59.
- Holmes, Janet (2013): *An Introduction to Sociolinguistics*, London / New York: Routledge.
- Klein, Wolf Peter (2013): „Warum brauchen wir einen klaren Begriff von Standardsprachlichkeit und wie könnte er gefasst werden?“, in: Hagemann, Jörg et al. (Hrsg.): *Pragmatischer Standard*, Tübingen: Stauffenberg, 15–34.
- Kratzer, Hans (2012): „Bairisch als Anlass für Diskriminierung – Deutsch können nur die anderen“, in: *Süddeutsche Zeitung* Online, <http://www.sueddeutsche.de/bayern/mundart-als-anlass-fuer-diskriminierung-deutsch-koennen-nur-die-anderen-1.1561015-2>.
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik*, Berlin: ESV.
- Maitz, Péter (2010): „Sprachpflege als Mythenwerkstatt und Diskriminierungspraktik“, in: *Ap-tum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 6, 1, 1–19.
- Maitz, Péter (2014): „Kann – soll – darf die Linguistik der Öffentlichkeit geben, was die Öffentlichkeit will?“, in: https://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrtuehle/germanistik/sprachwissenschaft/downloads/Maitz1/Maitz_final_2014.pdf.
- Maitz, Péter / Foldenauer, Monika (2015): „Sprachliche Ideologien im Schulbuch“, in: Kießendahl, Jana / Ott, Christine (Hrsg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*, Göttingen: V&R, 217–234.
- Matthiessen, Wilhelm et al. (Hrsg.) (2006a): *Deutschbuch 8. Handreichungen für den Unterricht*, Berlin: Cornelsen.
- Matthiessen, Wilhelm et al. (Hrsg.) (2006b): *Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch*, Berlin: Cornelsen.
- Matthiessen, Wilhelm et al. (Hrsg.) (2007): *Deutschbuch 9. Sprach- und Lesebuch*, Berlin: Cornelsen.
- Matthiessen, Wilhelm et al. (Hrsg.) (2008): *Deutschbuch 9. Handreichungen für den Unterricht*, Berlin: Cornelsen.
- Matthiessen, Wilhelm et al. (Hrsg.) (2010): *Deutschbuch. Grundwissen*, Berlin: Cornelsen.
- Mecheril, Paul / Scherschel, Karin (2007): „Rassismus“, in: Straub, Jürgen et al. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, Stuttgart: Metzler, 551–561.
- Milroy, James (1998): „Children Can’t Speak or Write Properly Any More“, in: Bauer, Laurie / Trudgill, Peter (Hrsg.): *Language Myths*, London: Penguin Books, 58–65.
- Milroy, Lesley (1998): „Bad Grammar is Slovenly“, in: Bauer, Laurie / Trudgill, Peter (Hrsg.): *Language Myths*, London: Penguin Books, 94–102.
- Neuland, Eva / Hochholzer, Rupert (2006): „Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht“, in: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, Frankfurt a. M.: Lang, 175–190.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*, Zürich: Orell Füssli.
- Sick, Bastian (2004): „Visas – die Mehrzahl gönnt mir“, in: *Spiegel Online. Zwiebelfisch*, <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-visas-die-mehrzahl-goenn-ich-mir-a-292063.html>.
- Sick, Bastian (2005): „Weil das ist ein Nebensatz“, in: *Spiegel Online. Zwiebelfisch*, <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-weil-das-ist-ein-nebensatz-a-350013.html>.
- Sick, Bastian (2006): „Nein, zweimal nein“, in: *Spiegel Online. Zwiebelfisch*, <http://www.spiegel.de/kultur/zwiebelfisch/zwiebelfisch-nein-zweimal-nein-a-394969.html>.
- Verein Deutsche Sprache (o. J.): *VDS in Kürze*, <http://www.vds-ev.de/verein>.