

DEUTSCH IM GYMNASIALEN UNTERRICHT: DEUTSCHLAND, LUXEMBURG UND DIE DEUTSCHSPRACHIGE SCHWEIZ IM VERGLEICH

Winifred Davies ist
Dozentin für
Soziolinguistik an der
Universität
Aberystwyth.

Eva Wyss ist
Professorin für
Sprachwissenschaft
und Sprachdidaktik an
der Universität
Koblenz-Landau.

Melanie Wagner ist
Dozentin für
Soziolinguistik an der
Universität
Luxemburg.

In diesem Aufsatz wird über erste Erkenntnisse unseres Forschungsprojekts „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“ berichtet. Das Projekt wird von zwei Kolleginnen – Melanie Wagner von der Universität Luxemburg und Eva Wyss von der Universität Koblenz-Landau – und mir getragen. Ein Hauptziel besteht darin, die Rolle von GymnasiallehrerInnen als NormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten in drei deutschsprachigen Ländern zu beleuchten und zu vergleichen (und dabei Informationen über die Akzeptanz standardisierter und stigmatisierter Sprachformen bei Sprachnormautoritäten zu sammeln). Das Projekt baut teilweise auf frühere Studien zur Normvermittlung an deutschen Schulen und zum Normwissen von Lehrkräften auf, die von mir in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (Davies 2000) und von Wagner im Raum Trier durchgeführt wurden (Wagner 2009). In diesem Kontext bezieht sich der Begriff ‚Norm‘ (Sprachnormautoritäten, Normvermittler) auf die Norm der Standardsprache, einer Varietät, die in Deutschland wohl als unumstrittene Prestigevarietät angesehen werden kann, während ihr Status in Luxemburg und der Schweiz weniger eindeutig ist. In diesen zwei Ländern wird (Standard-)Deutsch unter ganz anderen soziolinguistischen Bedingungen und in anderen gesell-

schaftlichen Konstellationen als in Deutschland unterrichtet, und wir interessieren uns in unserem Projekt dafür, wie das Verhältnis zwischen (Standard-)Deutsch und den anderen Sprachen und Varietäten in den schweizerischen und luxemburgischen Bildungs- und Lehrplänen dargestellt wird.

Die Studie soll auch Licht auf die Frage der Relevanz der Plurizentrik für verschiedene Gruppen von SprachbenutzerInnen werfen. Unter SprachwissenschaftlerInnen ist das plurizentrische Modell wohl das dominante Modell, wenn es darum geht, die sprachliche Realität einer Ebene der soziolinguistischen Realität des Deutschen zu beschreiben. Clyne (1984, S. 1) definiert eine plurizentrische Sprache als eine Sprache „with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms“. Der Hinweis auf „kodifizierte Normen“ macht deutlich, dass Clyne hier an Standardvarietäten denkt (andere Varietäten, z. B. regionale Dialekte, haben zwar auch Normen, sie sind aber nicht präskriptiv und in Nachschlagewerken – einem Kodex – festgelegt). Laut Ammon et al. (2004, S. XXXII) sind diese „nationalen Varietäten“ als gleichberechtigte Formen der Sprache anzusehen, nicht als „Abweichungen von einer nationenübergreifenden deutschen Standardsprache“.

Ein nicht immer explizit genannter Grund für die Durchsetzung des plurizentrischen Modells unter SoziolinguistInnen scheint der Wunsch zu sein, den Status von anderen Standardvarietäten im Vergleich zum deutschländischen Standard anzuheben und Varietäten wie die oft als peripher behandelte luxemburgische oder schweizerische Standardvarietät vom Stigma des Defizitären zu befreien, eine Auswirkung des „Differenz- statt Defizit“-Ansatzes.¹ Da das Bildungssystem bei der Legitimation bestimmter Varietäten und der Stigmatisierung anderer eine wesentliche Rolle spielt, kann ein solches Ziel in der Praxis nur erreicht werden, wenn es von den DeutschlehrerInnen als Sprachnormautoritäten und den VerfasserInnen von Bildungsplänen und Curricula unterstützt wird.

Diese Gruppen spielen eine Vermittlerrolle zwischen der soziolinguistischen Theoriebildung und der Alltagspraxis. Deshalb wollten wir diese beiden Gruppen untersuchen und ihre Einstellungen mit denen von SprachwissenschaftlerInnen vergleichen. Bei den DeutschlehrerInnen gehen wir davon aus, dass diese im Lauf ihres Studiums an einer Universität durch den Besuch von Einführungskursen oder speziellen Seminaren eine gewisse linguistische Expertise erworben haben, die aber nicht mit der Expertise einer/eines professionellen Linguistin/Linguisten gleichgesetzt werden kann.

Plurizentrik im DaF- und Erstsprachunterricht

Der plurizentrische Ansatz hat unseres Erachtens auf jeden Fall erreicht, dass sowohl SprachwissenschaftlerInnen als auch einige LehrbuchautorInnen – allerdings meistens auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache – für die nationale Dimension der Variation in der deutschen Sprache sensibilisiert worden sind, obwohl einige KritikerInnen der Meinung sind, dass dieser Ansatz den Staatsgrenzen zwischen den deutschsprachigen Ländern zu viel Gewicht beimisst (vgl. zum Beispiel Scheuringer 1996).

Was den DaF-Bereich angeht: Auf der internationalen Deutschlehrertagung 1986 in Bern wurde beschlossen, dass Lehrbücher die Plurizentrik der deutschen Sprache berücksichtigen sollten, „um der sprachlichen Wirklichkeit gerecht zu werden, allerdings mit unterschiedlichen Prioritäten je nach sprachlicher Ebene“. In der Praxis bedeutet dies, dass nicht jede/r Lernende mit jeder nationalen Variante vertraut sein bzw. sie aktiv beherrschen müsse (Clalüna et al. 2007, S. 45). Durrell und Langer (2005) stellten fest, dass in Großbritannien und Irland Theorie und Praxis nicht immer einhergehen: Auch wenn die in ihrer Untersuchung befragten universitären DaF-Lehrenden das plurizentrische Modell prinzipiell akzeptierten, wussten sie doch oft nicht, welche konkreten Varianten in welchem deutschsprachigen Land als standardsprachlich gelten. Viele, die behaupteten, sie würden schweizerisches oder österreichisches Hochdeutsch akzeptieren, ga-

ben gleichzeitig an, sie würden Formen wie *vergessen auf* (A) oder *Trottoir* (CH) als falsch anstreichen.

WIR WISSEN IMMER NOCH RELATIV WENIG DARÜBER, WELCHE RELEVANZ DAS MODELL DER PLURIZENTRIK FÜR ‚DEUTSCH ALS ERSTSPRACHUNTERRICHT‘ HAT.

Auch wenn wir einiges über die Relevanz der Plurizentrik für den DaZ- oder DaF-Unterricht erfahren haben, wissen wir immer noch relativ wenig darüber, welche Relevanz das Modell für den Deutsch als Erstsprachunterricht hat, zum Beispiel haben wir in den deutschen und luxemburgischen Lehrplänen gar keine Hinweise darauf gefunden. Als wir die Curricula für die Deutschschweiz untersuchten, fanden wir in den Curricula für Fribourg/Freiburg und Sankt Gallen einige relativ vage Hinweise auf „die charakteristischen Merkmale der Schweizer Sprachsituation“, und in Sankt Gallen wird gefordert, dass SchülerInnen „über Besonderheiten der schweizerischen Sprachsituation Bescheid wissen“ sollten, doch es gibt keine konkreten Informationen darüber, welche Besonderheiten hier gemeint sind. Zudem sprechen die meisten Curricula von „Standardsprache“ oder „Hochdeutsch“ ohne nähere Angabe. Im Berner Lehrplan wird ausnahmsweise davon gesprochen, dass die SchülerInnen „korrekt Schweizer Standarddeutsch“ verwenden soll-



Foto: Knipseline, Pixelio

ten, doch wie sollen Lehrende diese Forderung mit einer anderen Forderung in demselben Lehrplan in Einklang bringen, dass „Helvetismen“ (also gerade die spezifischen Merkmale der Schweizer Standardsprache) von den SchülerInnen zu erkennen und zu *überwinden* seien? Im Curriculum der Zentralschweiz steht, dass sich die schweizerische Standardsprache von denjenigen anderer Regionen des deutschsprachigen Raumes unterscheidet, und an anderer Stelle desselben Dokuments lesen wir: „Obwohl im täglichen Leben weitgehend in Mundart gesprochen wird, begegnet man ab und zu Situationen, welche eine gepflegte Standardsprache erfordern, ohne dass dabei die deutschschweizerische Herkunft verleugnet werden müsste.“ Es bleibt aber unklar, was unter „gepflegter Standardsprache“ konkret verstanden wird und welche Folgen diese Aussagen für den Deutschunterricht haben sollten.

Einige Studien haben die Gültigkeit und die Relevanz des plurizentrischen Modells für NichtsprachwissenschaftlerInnen empirisch untersucht, z.B. stellte Scharloth (2005)



Abbildung 1: zitiert nach Ammon et. al. (2004, S. XXXIII)

fest, dass SprecherInnen in der Deutschschweiz die Tendenz haben, das Schweizerhochdeutsch im Vergleich zum deutschländischen Standard abzuwerten, und die von Ammon befragten schweizerischen und österreichischen Lehrenden tendierten dazu, die eigenen nationalen Varianten zu korrigieren und durch im Deutschen gebräuchliche Varianten zu ersetzen (Ammon 2004, S. 17).

Soziolinguistischer Kontext

Der soziolinguistische Kontext in den drei Ländern in unserem Projekt unterscheidet sich stark, und ich kann im Rahmen dieses relativ kurzen Überblicks die ganze Komplexität der verschiedenen Situatio-

nen nicht ausführlich und ausreichend differenziert darstellen, werde aber kurz einige Eckdaten und einige der auffälligsten (und meines Erachtens relevantesten) Merkmale nennen.

Deutschland

Im plurizentrischen Modell wird Deutschland immer als *Vollzentrum* angesehen (s. Abb. 1), u. a. weil es viele Nachschlagewerke gibt, die in dem Land erarbeitet und veröffentlicht werden (d. h. Deutschland hat einen umfassenden endonormativen Kodex, vgl. Ammon 1995). Was sprachliche Einstellungen angeht:

Ammon (2004, S. 12) wird wohl Recht haben, wenn er schreibt, dass unter den BewohnerInnen Deutschlands die Vorstellung von der Einheitlichkeit des Standarddeutschen weit verbreitet sei. In der Praxis hat dies dann zur Folge, dass es vielen Deutschen nicht bewusst ist, dass es „deutschländische“ Varianten gibt, die in anderen deutschsprachigen Ländern nicht gebräuchlich sind (Elsaß 2005, S. 300), d. h. Deutsche tendieren dazu, (Standard-)Deutsch mit deutschländischem Standarddeutsch gleichzusetzen. Unsere Daten für Deutschland wurden in Nordrhein-Westfalen gesammelt, wir haben aber vor, die Datensammlung auf andere Teile Deutschlands auszuweiten. Wie oben gesagt, Melanie Wagner und ich hatten bereits Studien zu Lehrkräften als NormvermittlerInnen in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg durchgeführt, was bedeutet, dass wir die aktuelle Untersuchung mit diesen früheren Studien in anderen Teilen Deutschlands werden vergleichen können. Wir wurden auch durch folgende Aussage zur Lage in NRW angespornt: „Nicht nur bei Lehrern ist noch viel Aufklärungsarbeit zu leisten und zwar nicht nur im Hinblick auf die genaue Kenntnis des regionalen Standards und des Substandards, sondern auch im Hinblick auf Einstellungen und Bewertungen.“ (Menge 2000, S. 347). Zudem ist die sprachliche Konstellation in den Schulen in NRW sehr vielfältig: Es werden viele verschiedene Sprachen gesprochen, und 2008-2009 kamen sogar 16% der Schüler aus Familien, in welchen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (Stiller 2010, S. 153).

Die Schweiz

Auch die deutschsprachige Schweiz wird im plurizentrischen Modell üblicherweise als Vollzentrum beschrieben (Ammon 1995, S. 96; 246-250; s. Abb. 1), weil argumentiert wird, dass auch die DeutschschweizerInnen über einen in der Schweiz produzierten „Binnenkodex“ verfügen, in dem sie die Regeln ihres Standarddeutschen nachschlagen können. Scharloth (2005) ist aber skeptisch, ob die in der Schweiz erstellten Nachschlagewerke tatsächlich den gleichen Status haben wie der „Außenkodex“, d. h. die Werke, die in Deutschland verfasst und veröffentlicht werden (z. B. die Duden-Reihe), und ob sie in der Praxis genau so oft verwendet werden. In der (allerdings relativ kleinen) Untersuchung von Läubli (2006) behaupteten Lehrende in der Deutschschweiz, sie würden generell sowohl ein in der Schweiz verfasstes Werk (*Wort für Wort*) als auch den Rechtschreibduden verwenden, aber bei der Unterrichtsvorbereitung würden sie sich lieber auf den umfassenderen Duden-Band stützen. In unserem Projekt gehen wir auch dieser Frage nach und befragen Lehrende zu den Nachschlagewerken, die sie bei der Lösung von Zweifelsfällen zu Rate ziehen.

Bei Ferguson (1959) wird die Deutschschweiz als Musterbeispiel für eine diglossische Gemeinschaft vorgestellt, in der es eine klare

funktionelle Trennung zwischen zwei Varietäten einer einzigen Sprache gibt: in diesem Fall zwischen Schweizerstandarddeutsch als „hoher“, d. h. prestigereicher Varietät, und den schweizerdeutschen Lokaldialekten als „niedrigen“, alltäglichen und informellen, nur mündlich vorkommenden Sprachformen. Inzwischen ist es allerdings viel weniger klar, ob die Situation als diglossisch beschrieben werden kann, da die Dialekte häufig in Textsorten und für Interaktionstypen verwendet werden, die ehemals Standarddeutsch vorbehalten waren. Berthele (2004) zum Beispiel meint, der Begriff „Zweisprachigkeit“ beschreibe die aktuelle Situation in der Deutschschweiz treffender, weil dies eher der Wahrnehmung der SprachbenutzerInnen entspricht. Sein Argument scheint auch durch den Vorschlag von Politikern, Lehrkräfte aus Deutschland anzuwerben, weil sie angeblich kompetenter Standarddeutsch unterrichten würden, Unterstützung zu gewinnen (Altwegg 2004).

Luxemburg

Im plurizentrischen Modell wird Luxemburg in der Regel als Halbzentrum beschrieben (s. Abb. 1), d. h., es besitzt keinen eigenen Binnenkodex, obwohl Clyne (1984) der Meinung ist, dass dort einige SchreiberInnen/SprecherInnen als Modell für korrektes und akzeptables luxemburgisches Deutsch fungieren. Luxemburg legt Wert auf sein Image als dreisprachiges Land, in dem die meisten Einheimischen

Französisch, Deutsch und Luxemburgisch sprechen, auch wenn die sprachlichen Kompetenzen der Einzelnen stark variieren. Luxemburgisch ist eine Varietät, die aufs Engste mit dem moselfränkischen Dialekt auf der anderen Seite der Grenze zu Deutschland verwandt ist. Im offiziellen Diskurs in Luxemburg werden allerdings Deutsch und Luxemburgisch konsequent als zwei autonome Sprachen dargestellt, und das Sprachgesetz von 1984 beschreibt Luxemburgisch als *Nationalsprache*. In Leserbriefen und ähnlichen Schreiben wird auch oft über den deutschen Einfluss auf das Luxemburgische geklagt und für feste undurchdringliche Grenzen zwischen den Varietäten plädiert (Horner 2005, S. 169). Trotzdem wird in Bildungskontexten die nahe Verwandtschaft der Sprachen und die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen in den Vordergrund gerückt und als Begründung für die Entscheidung angeführt, die Kinder durch die deutsche Sprache und nicht durch das Französische zu alphabetisieren. Deutsch ist die Unterrichtssprache der Grundschule, in der Kinder Lesen und Schreiben lernen, nicht Luxemburgisch.

Methoden

Zusätzlich zu einer Analyse und Auswertung von Curricula und Dokumenten zur Sprachpolitik in den Bildungssystemen der drei Länder haben wir auch eine Gruppe von



Foto: Dieter Schütz, Pixelio

Deutschlehrenden in jedem Land per Fragebogen befragt, um einiges über ihre Praxis, ihre Einstellungen und ihre Einschätzung der jeweiligen aktuellen soziolinguistischen Lage zu erfahren. Alle unterrichten Deutsch an Gymnasien. Wir sind uns der Probleme, die mit Fragebogenerhebungen verbunden sind, durchaus bewusst, es lässt sich aber trotzdem auf diese Weise am ehesten eine vergleichbare und standardisierbare Auswertung durchführen. Die Fragebogenerhebung gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil folgen nach einigen demografischen Angaben Fragen zur Einschätzung der Sprachsituation vor Ort, d. h. zu den didaktischen Spezifika des Deutschunterrichts als Erst-, Zweit- oder gar Fremdsprache, dann kommen Fragen zur Nutzung der Kodizes, und im letzten Teil haben wir den Lehrenden 27 ausgewählte Konstruktionen zur Einschätzung ihrer grammatischen Richtigkeit bzw. Akzeptabilität in spezifischen Kontexten oder Textsorten vorgelegt.

Bisher haben wir 150 Fragebogen zurückerhalten, an deren Auswertung wir zurzeit arbeiten. Für den schulischen Bereich fanden wir diese Rücklaufquote recht gut.

Erste Ergebnisse

Im Rest dieses Aufsatzes werde ich über einige erste Ergebnisse berichten, indem ich die Antworten auf drei Fragen beschreibe. Anschließend werde ich ein paar Ansatzpunkte für die weitere Analyse vorschlagen.

Wie wird Deutsch Ihrer Meinung nach an Deutschschweizer (bzw. an luxemburgischen) Gymnasien unterrichtet? Als Fremdsprache; als Erstsprache; als Zweitsprache; anders: wie?

Wie wir oben sahen, sind sich die ExpertInnen nicht einig, ob man in der Deutschschweiz treffender von Diglossie oder von Zweisprachigkeit spricht. Laut Berthele hat die Frage eine soziale Dimension: Vor allem Gebildete fürchteten, dass der Zweisprachigkeitsbegriff mit einem „verborgenen Willen zur Abkoppelung vom deutschen Sprachraum“ verbunden sei, was ihre Berufsaussichten eventuell gefährden könnte (Berthele 2004, S. 131). Die Antworten auf diese Frage in unserer Untersuchung zeigen, dass das sprachwissenschaftliche plurizentrische Modell nicht ohne Weiteres die Einschätzung der Lage durch die Lehrenden widerspiegelt. Bei dieser Frage gibt eine große Mehrheit der Schweizer Lehrpersonen (82%) an, Deutsch werde als Erstsprache unterrichtet. Allerdings weichen fast 20% von dieser Meinung ab und sprechen von einer Zweitsprache (10%) beziehungsweise von anderen Konzepten (8%). Einige Lehrende, die sich für diese letzte Kategorie entscheiden, begrün-

den ihre Entscheidung mit Bemerkungen wie: „eine von zwei Erstsprachen“, „als Erst- und Zweitsprache“, „als Fast-Erstsprache“, „als ungeliebte Erstsprache oder Bankert“.

„WIR TUN SO, ALS OB HOCHDEUTSCH DIE MUTTERSPRACHE DER SCHÜLER WÄRE, OBSCHON DIE SCHÜLER SICH NICHT ALS MUTTERSPRACHLER FÜHLEN.“

Die Komplexität der sprachlichen Lage in der deutschsprachigen Schweiz kommt in folgendem Zitat klar zum Vorschein: „Wir tun so, als ob Hochdeutsch die Muttersprache der Schüler wäre, obschon die Schüler sich nicht als Muttersprachler fühlen.“ Interessanterweise wird die Mehrsprachigkeit in diesen Antworten kaum thematisiert.

Im Gegensatz dazu sind nur 34% der Lehrkräfte in Luxemburg der Meinung, Deutsch werde als Erstsprache unterrichtet, während 44% meinen, es werde als Fremd- oder Zweitsprache gelehrt. Laut Wagner (in Vorb.) zeigt eine Analyse von Dokumenten zur Bildungs- und Sprachenpolitik und von einer Fernsehdiskussion über das gleiche Thema, wie schwierig es ist, eine klare Antwort auf die Frage zu finden, wie die deutsche Sprache in Luxemburg unterrichtet wird. Laut Wagner ist man sich darüber einig, dass Deutsch Alphabetisierungssprache wie auch Fach- und Unterrichtssprache an luxemburgischen

Schulen ist: Darüber hinaus aber gehen die Meinungen auseinander, und der Deutschunterricht an luxemburgischen Schulen wird sowohl als Fremd- wie auch Zweitsprachenunterricht verstanden oder sogar als nicht zu kategorisieren. Dies scheint auch der Fall bei den luxemburgischen Lehrkräften in unserer Untersuchung zu sein.

Wenn Sie einen grammatischen Zweifelsfall vorliegen haben, wie gehen Sie damit um? (i) Ich schlage in einem Nachschlagewerk nach; (ii) Ich frage jemanden; (iii) Ich mache etwas anderes.

Im deutschsprachigen Raum wird normalerweise der Kodex bzw. die schriftliche Kodifizierung als sehr wichtig für die Bestimmung einer Standardvarietät angesehen, und die deutsche Sprache ist ausführlich kodifiziert, auch wenn der Kodex nicht im Auftrag des Staates und auch nicht unter der Schirmherrschaft einer Institution wie einer Akademie erstellt wurde. Übrigens ist es nicht immer klar, welche Werke dem Kodex angehören, aber am besten bekannt sind wohl die Duden-Bände, die vom privaten Dudenverlag herausgegeben werden. Der vergleichsweise hohe Status des Duden zeigt sich daran, dass Lehrende (auch außerhalb Deutschlands) häufig angeben, sie würden bei Unsicherheit über sprachliche Regeln die Duden-Bände verwenden, (wenn sie überhaupt ein Nachschlagewerk verwenden). In Deutschland behaupten 88% der Lehrenden, sie würden ein Nachschlagewerk verwenden, und 65% aller Nennungen eines Nachschlagewerkes beziehen sich auf einen

Duden-Band. In der Schweiz sagen 92% der LehrerInnen, sie würden ein Nachschlagewerk verwenden, und 64% aller Nennungen erwähnen einen Duden-Band. In Luxemburg behaupten 84% der Lehrenden, sie würden ein Nachschlagewerk verwenden, und 95% aller Nennungen gelten einem Duden-Werk.

Die Duden-Werke werden am häufigsten von LehrerInnen aus Luxemburg genannt, was aber nicht weiter verwunderlich ist, weil Luxemburg nicht über einen endonormativen (in Luxemburg erstellten) Kodex verfügt. In der Schweiz soll das anders sein (siehe oben), aber auch da wird der Duden häufig genannt, während endonormative Werke nur zwölfmal erwähnt werden. Unsere Daten stützen daher die These Scharloths (2005, S. 263), dass die endonormativen Kodizes nicht wirklich so oft verwendet werden wie die Kodizes, die in Deutschland hergestellt werden. Damit scheint Ammons (1995) Behauptung, dass die Schweiz unbestritten über einen endonormativen Kodex verfügt, etwas übertrieben.

Zweifelsfälle

Um ein bisschen mehr über die Alltagspraxis der Lehrenden herauszufinden, haben wir ihnen eine Liste von Sätzen vorgelegt, die gut bekannte Zweifelsfälle enthielten, und sie gebeten, diese zu korrigieren, wenn sie dachten, dies sei nötig.



Foto: Dieter Schütz, Pixelio

Sie konnten zwischen drei Beurteilungen wählen: (i) eine Korrektur ist immer nötig; (ii) eine Korrektur ist nie nötig; (iii) die Konstruktion ist akzeptabel in bestimmten Textsorten, aber unangemessener Gebrauch könnte die Benotung negativ beeinflussen.

Die erste Analyse scheint darauf hinzuweisen, dass die Beurteilungen eine gewisse Übereinstimmung innerhalb „nationaler“ Lehrergruppen zeigen. Doch gleichzeitig handelt es sich um unklares Plurizentrik-Wissen, wie wir anhand eines Beispiels sehen können.

Der Satz „Der Entscheid ist mir nicht leicht gefallen“, in dem der Helvetismus *der Entscheid* vorkommt, wurde von 60% der deutschen Lehrkräfte und von 62% der luxemburgischen, aber von nur 18% der schweizerischen Lehrkräfte korrigiert. Keiner der deutschen oder der luxemburgischen Lehrenden erwähnte, dass *der Entscheid* eine schweizerische Variante sei. Das wäre aber vielleicht zu viel erwartet, da es in keinem von zwei einschlägigen Wörterbüchern (Duden: Deutsches Universalwörterbuch (2011) und Wahrig: Deutsches Wörterbuch (2011)) als solche beschrieben wird. Angesichts des Eintrags in Ammon et al. (2005), in dem steht, dass *der Entscheid* ein Helvetismus sei, der in der Schweiz gebräuchlicher sei als *die Entschei-*

dung, wundert man sich schon, dass nur 66% der Deutschschweizer LehrerInnen angaben, sie würden die Variante nie korrigieren. Bei einem anderen Helvetismus (*das Kamin*) gaben nur 24% der Lehrenden in der Deutschschweiz an, sie würden den Helvetismus immer unkorrigiert stehen lassen.

IN KEINEM DER DREI LÄNDER BIETEN DIE LEHRPLÄNE DEN DEUTSCHLEHRENDEN KONKRETE HINWEISE DARAUF, WAS FÜR EIN STANDARDDEUTSCH SIE VERMITTELN SOLLTEN.

Zusammenfassung und Ausblick

Die ersten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die von Scharloth (2005) beobachtete Abwertung der Schweizer Standardsprache auch hier zu finden ist. So waren beispielsweise im Fall von Helvetismen (*das Kamin, der Entscheid*) die Beurteilungen der Schweizer Lehrpersonen nicht so positiv, wie man es für Schweizer Standarddeutsch hätte erwarten können. Im Fall von *das Kamin* ist dies besonders augenfällig. Diese ersten Ergebnisse

lassen schlecht auf ein klares Bewusstsein für getrennte nationale Normen schließen, und man fragt sich auch, wie zutreffend einige Beschreibungen des Schweizerhochdeutschen in unseren Lehrbüchern (für DaF zum Beispiel) sind.

In keinem der drei Länder bieten die Lehrpläne den Deutschlehrenden konkrete Hinweise darauf, was für ein Standarddeutsch sie vermitteln sollten. Das ist sogar in Deutschland der Fall (vgl. Davies und Langer 2014), aber deutsche Lehrende verfügen über einen umfassenden endonormativen Kodex. Die aktuelle Situation dürfte unseres Erachtens zu lehrer- und schülerseitigen Verunsicherungen führen und müsste sich deshalb für den Deutschunterricht als nicht förderlich herausstellen. Das Problem kann allerdings unseres Erachtens nicht allein durch sprachwissenschaftliche Beiträge gelöst werden, sondern man sollte diesen Fragen nun weiter – im Dialog mit LehrerInnen – nachgehen. Wir planen deshalb eine Reihe von Interviews mit Lehrpersonen, durch die wir eruieren möchten, in welchem Grad die Plurizentrikvermittlung nützlich sein könnte, um die Handlungskompetenz der Lehrenden nachhaltig zu verbessern und ihnen mehr Sicherheit im Umgang mit dieser Ebene der Variation in der deutschen Sprache zu geben.

Literatur

Altwegg, Jürg (2004): Bitte kein Hochdeutsch! Entscheidet sich das Schicksal der Reform in der Schweiz? In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (17.08.2004).

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin / New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2004): Sprachliche Variation im heutigen Deutsch: nationale und regionale Standardvarietäten. In: Der Deutschunterricht LVI, Heft 1/04, S. 8-17.

Ammon, Ulrich et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin / New York: de Gruyter.

Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hg.): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Praesens Verlag, S. 111-136.

Clalüna, Monika et al. (2007): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch 37, S. 38-45.

Clyne, Michael (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge: University Press.

Davies, Winifred V. (2000): Linguistic norms at school: a survey of secondary-school teachers and trainee teachers in a central German dialect area. In: ZDL 67, S. 129-147.

Davies, Winifred V. / Nils Langer (2014): Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: das Dilemma der Lehrenden. In: Plewnia, Albrecht / Witt, Andreas (Hg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. Jahrbuch 2013 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin / New York: de Gruyter, S. 299-322.

- Dittmar, Norbert (1980): Soziolinguistik. Frankfurt a.M.: Athenäum.
- Durrell, Martin / Nils Langer (2005): Gutes Deutsch und schlechtes Deutsch an britischen und irischen Hochschulen. Zur Akzeptanz von Variation im DaF-Unterricht. In: Roggausch, Werner (Hg.): Germanistentreffen: Deutschland – Großbritannien – Irland. Bonn: DAAD, S. 297-314.
- Elspaß, Stephan (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation in der Standardsprache. In: Kilian, Jörg (Hg.): Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Mannheim et al.: Dudenverlag, S. 294-313.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. In: Word 15, S. 325-340.
- Horner, Kristine (2005): Reimagining the nation: discourses of language purism in Luxembourg. In: Langer, Nils / Winifred V. Davies (Hg.): Linguistic purism in the Germanic languages. Berlin / New York: de Gruyter, S. 166-185.
- Läubli, Martina (2006): Nationale Varietäten: Eine Herausforderung für die Lexikographie. Wie deutschsprachige Wörterbücher mit Helvetismen umgehen. In: Dürscheid, Christa / Martin Businger (Hg.): Schweizer Standarddeutsch. Tübingen: Narr, S. 113-130.
- Menge, Heinz H. (2000): Sprachgeschichte des Ruhrgebiets. In: Macha, Jürgen et al. (Hg.): Rheinisch-Westfälische Sprachgeschichte. Köln / Weimar / Wien: Böhlau (= Niederdeutsche Studien 46), S. 337-347.
- Scharloth, Joachim (2005): Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein: Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen? In: ZGL 33, S. 236-267.
- Scheuringer, Hermann (1997): Sprachvarietäten in Österreich. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen. Jahrbuch 1996 des Institut für Deutsche Sprache. Berlin / New York: de Gruyter, S. 332-345.
- Stiller, Edwin (2010): Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in der Lehrerbildung im Rahmen des neuen Lehrerbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen. In: Baur, Rupprecht S. / Dirk Scholten-Akoun (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. Publikation der Stiftung Mercator, S. 153-155. <www.fadaf.de/de/daf_angebote/daz/daz_in_der_lehrerbildung_juli_2010.pdf> (Stand: 14.5.2013).
- Wagner, Melanie (2009): Lay Linguistics and School Teaching. Stuttgart: Steiner Verlag.
- Wagner, Melanie (i. Vorb.): German at secondary schools in Luxembourg: The implementation of macro level language policies on the micro level of the Luxembourgish German-language classroom. In: Davies, Winifred V. / Evelyn Ziegler (Hg.): Language Planning and Microlinguistics. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Curricula

Fribourg/Freiburg: <www.fr.ch/s2/files/pdf17/deutsch_-_version_2006.pdf> (Stand: 24.7.2012)

Sankt Gallen: <www.ksbg.ch/fileadmin/Lehrplaene/Lehrplan_Gymnasium.pdf> (Stand: 24.7.2012)

Bern: <www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/gymnasium/lehrplan_maturitaetsausbildung.assetref/content/dam/documents/ERZ/MBA/de/AMS/ams_klm_deutsch.pdf> (Stand: 24.7.2012)

Zentralschweiz: <www.zebis.ch/Unterricht/schublade/9L6zXgh2WNmrv6JcpevBZy2TtMbWfM/docs/lp_deutsch_sek02_va.pdf> (Stand: 24.7.2012)

Anmerkung

¹ Der Differenz-Ansatz besagt, dass alle sprachlichen Varietäten, solange nicht das Gegenteil bewiesen ist, in ihren Ausdrucksmöglichkeiten und in ihrer logischen Analysekapazität einander funktional äquivalent sind (Dittmar 1980, S. 128).