

Handbücher für den Unterricht.
Thema Sprache

Hrsg. von Birgit Mesch, Florian Radvan und Björn Rothstein

Band 1

**Kernbegriffe der
Sprachdidaktik Deutsch
Ein Handbuch**

herausgeben von

Björn Rothstein & Claudia Müller

unter Mitarbeit von Sandra Hiller & Melanie Banken



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

wenn überhaupt – im Herkunftssprachenunterricht (↗ Herkunftssprache) thematisiert, dessen Angebot je nach Bundesland unterschiedlich ausfällt.

Literatur: Apeltauer, E. (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. München. ♦ Ivo, H. (1994): *Muttersprache, Identität, Nation. Sprachliche Bildung im Spannungsfeld zwischen einheimisch und fremd*. Opladen. ♦ Rössler, D. (2004): *Erstsprache – Muttersprache*. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, 305-311. ♦ Siebert-Ott, G. (2006): *Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität*. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn, 30-41.

Material: *Der Deutschunterricht* 6/97 (Fremdheit in der Muttersprache). ♦ *Deutschunterricht* 2/11 (Tendenzen der Gegenwartssprache). ♦ *Der Deutschunterricht* 1/09 (Sprachstile). ♦ *Deutschmagazin* 6/08 (Gegenwartssprache). ♦ *Praxis Deutsch* 221 (Schriftstrukturen entdecken).

BJÖRN ROTHSTEIN

N

NONVERBALE KOMMUNIKATION

↗ Kommunikation

NORM Normen sind Erwartungen, die an den ↗ Sprachgebrauch herangetragen werden und alle sprachlichen Ebenen betreffen, d.h. von der ↗ Rechtschreibung und Aussprache (↗ Artikulation) (über die ↗ Grammatik bis hin zur Textgestaltung (↗ Text) und zum Gesprächsverhalten (↗ Gespräch) reichen. In diesem Sinne stellen sprachliche Normen eine Teilmenge sozialer Normen dar (vgl. Popitz 2006); sie beruhen auf den Handlungsmaximen und Wertevorstellungen einer Gesellschaft. Diese Erwartungen können unausgesprochen bleiben, aber dennoch als selbstver-

ständig vorausgesetzt werden (= *subsistente Normen*), sie können ihre Verbindlichkeit aber auch dadurch erhalten, dass sie schriftlich fixiert sind (= *statierte Normen*) und ihre Geltung in einem institutionellen Rahmen eingefordert wird (vgl. Gloy 2004).

Zu den statuierten sprachlichen Normen gehören die Regeln, die in Wörterbüchern des Deutschen niedergeschrieben sind und die Aussprache oder die Orthographie (↗ Rechtschreibung) betreffen. Ebenso fallen die in Grammatiken und anderen Nachschlagewerken formulierten Angaben zum standardsprachlich korrekten Sprachgebrauch darunter (z.B. Duden 2009). Die Normaussagen in diesen Kodizes lassen sich präskriptiv, d.h. als Handlungsanweisungen mit Verpflichtungscharakter, lesen (vgl. Klein 2010) und stellen in dieser Funktion – z.B. für Deutschlernende – eine wichtige Orientierung dar (vgl. „Stelle das finite Verb in einem deutschen Nebensatz ans Ende“). Sie können aber auch deskriptiv aufgefasst werden – in dem Sinne, dass sie Ratsuchenden eine wichtige Information zum Sprachgebrauch in der Standardsprache geben (z.B. „In einem deutschen Nebensatz steht das finite Verb am Ende“). Als Standardsprache gilt hierbei die überregionale, in der öffentlichen ↗ Kommunikation verwendete Sprachform (= Varietät) (↗ Register). Es ist in der Regel diese Varietät, die in den Bildungseinrichtungen (↗ Bildung) eines Landes gelehrt und im Fremdsprachenunterricht (↗ Fremdsprache) als Zielvarietät vermittelt wird. Legt man in der ↗ Sprachwissenschaft den deskriptiven Normenbegriff zugrunde, dann orientiert man sich an dem, was im Sprachgebrauch tatsächlich vorkommt, also am ‚Seins-Aspekt des Normalen‘ und nicht am ‚Sollens-Aspekt der Vorschrift‘ (vgl. Gloy 2004: 392). Konkret heißt dies,

dass man auf der Basis großer Textmengen (= Korpora) untersucht, welche Phänomene in einer bestimmten Häufigkeit tatsächlich vorkommen, und auf dieser Basis Normaussagen formuliert. Dahinter steht die Auffassung von Eugenio Coseriu, der zwischen dem *System* (= das, was in einer bestimmten ↗ Sprache überhaupt möglich ist) und der *Norm* (= das, was in dieser Sprache tatsächlich realisiert wird) unterscheidet (vgl. Coseriu 1988) und das als normgemäß ansieht, was in einem bestimmten Kontext die übliche, normale Realisierung eines sprachlichen Phänomens darstellt. In diesem Sinne lässt sich dafür argumentieren, dass die Normen, die in der Standardsprache gelten, zum Teil andere sind als die Normen in den Dialekten und ↗ Soziolekten des Deutschen (z.B. in der Jugendsprache). Das gilt auch für die Unterscheidung von ↗ gesprochener und ↗ geschriebener Sprache. So wird man in einem Gespräch nicht die Forderung aufrecht erhalten, dass der andere stets in ganzen Sätzen antworten müsse. Auch wird man in der gesprochenen Sprache bestimmte grammatische Phänomene eher akzeptieren (und sie möglicherweise selbst verwenden), die im Geschriebenen als unangemessen gelten (↗ Mündlichkeit/Schriftlichkeit). Das lässt sich an der Äußerung „Ich komme nicht, weil ich keine Zeit“ zeigen, in der das finite Verb im Nebensatz an zweiter Stelle und nicht am Ende steht. Diese Verbstellung im Nebensatz entspricht nicht den Erwartungen, die man mit der geschriebenen Standardsprache in Verbindung bringt. In der gesprochenen Sprache kommt sie aber häufig vor und kann – im Coseriu’schen Sinne – als „normal“ gelten. In der siebten Auflage des *Duden. Richtiges und gutes Deutsch* (2011) wird diesem Umstand denn auch Rechnung getragen. Hier wird darauf hin-

gewiesen, dass eine solche Verbstellung in der gesprochenen Standardsprache unter bestimmten Bedingungen vorkommt (= deskriptive Norm), dass ein solcher Gebrauch in der geschriebenen Standardsprache aber als nicht korrekt gilt (= präskriptive Norm).

In der ↗ Sprachdidaktik nimmt die Reflexion über Normen und ihren Geltungsbereich einen großen Raum ein. Die folgenden Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang: Wie können sprachliche Normen im ↗ Unterricht vermittelt werden, welchen Stellenwert haben sie (z.B. bei der ↗ Korrektur von Deutschaufsätzen), was gilt als korrektes Deutsch, was nicht? Weiter stellt sich die Frage, wie Normen, die in Relation zur jeweiligen Kommunikationssituation bzw. zur jeweiligen Textsorte (↗ Text) variieren, im Unterricht erarbeitet werden können. Diese stilistisch-pragmatischen Normen haben zwar nur eine beschränkte Reichweite, weil sie nicht absolut gelten, sondern nur in der jeweiligen Situation. In dieser haben sie aber ihre Gültigkeit; ein Verstoß würde auffallen. Im ↗ Deutschunterricht werden sprachliche Normen in der Regel dann thematisiert, wenn es um die Frage geht, welche Faktoren beim Verfassen eines Textes zu berücksichtigen sind (z.B. der intendierte Leserkreis, das Thema des Textes). So gelten für das Verfassen eines Leser-Kommentars in einer Online-Zeitung andere stilistische (↗ Stil) Normen als für das ↗ Formulieren eines Bewerbungsschreibens. Ziel des Unterrichts muss es sein, bei den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, was als situationsangemessenes ↗ Sprechen und ↗ Schreiben gilt, und ihnen zu zeigen, wie man dieses ↗ Wissen in der eigenen mündlichen und schriftlichen ↗ Kommunikation umsetzen kann.

Literatur: Coseriu, E. (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Bearbeitet und herausgegeben von H. Weber. Tübingen. ♦ Duden 4 (2009): *Die Grammatik*. Mannheim et al. ♦ Duden 9 (2011): *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*. Mannheim et al. ♦ Gloy, K. (2004): Norm. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Band 1. Berlin, 392-399. ♦ Klein, W. P. (2010): Grammatik zwischen Deskription und Präskription. In: Habermann, M. (Hrsg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim, 97-111. ♦ Popitz, H. (2006): *Soziale Normen*. Frankfurt.

Material: *Der Deutschunterricht* 3/98 (Sprachnormen), 1/09 (Sprachstile), 1/12 (Orthographische und grammatische Spielräume).

CHRISTA DÜRSCHIED

O

OBJEKTSPRACHE ↗ Sprache

OFFENER UNTERRICHT Der Begriff „Offener Unterricht“ wird in der Literatur und in der Praxis unterschiedlich benutzt. In der Regel ist er als Oberbegriff für „offene Unterrichtsformen“ wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Lernzirkel oder ↗ Stationenlernen, ↗ Werkstattunterricht oder Projektunterricht zu finden, die sich vor allem durch größere Wahlmöglichkeit der Kinder vom herkömmlichen Frontalunterricht abheben. Statt direkter Anweisungen durch einen Lehrgang oder einen ↗ Lehrer erfolgt eine indirekte Lenkung durch einen Plan oder eine Zusammenstellung von Arbeitsmitteln. Da schon in Jahrgangsklassen im Durchschnitt Entwicklungsunterschiede von drei bis vier Jahren bei den Schülern vorzufinden sind, soll durch größere Möglichkeiten der ↗ Differenzierung/Individualisierung in offenen Unterrichtsformen eine entsprechend bessere Passung von

Lehrstoff und Lernendem erreicht werden. Wichtige Vorläufer der o.g. offenen Unterrichtsformen findet man in der Reformpädagogik (Denken „vom Kinde aus“) (↗ Pädagogik). Dabei stehen stark führungsgeprägte Konzepte (Montessoripädagogik, Petersen- bzw. Jenaplanpädagogik) neben Auffassungen, die eine religiöse oder nationalistische Beeinflussung vermeiden und Lehrerautorität relativieren wollen (Freinetpädagogik). Auch die aus der anti-autoritären Erziehungsbewegung hervorgegangenen „Freien Alternativschulen“ (in der Tradition der „Progressive Schools“) streben vor allem eine Demokratisierung und damit ein anderes Lehrer-Schüler-Verhältnis an. Aber auch wissenschaftlich bzw. politisch wird seit den sechziger Jahren verstärkt eine Grundschulreform gefordert – mit dem Resultat sehr fortschrittlicher Richtlinien, die ein hohes Maß an Differenzierung/Individualisierung einfordern. Die Idee „offener“ Curricula spiegelt sich auch in den aktuellen Richtlinien/↗ Lehrplänen wider, in denen vor dem Hintergrund kompetenzorientierter (↗ Kompetenz) Lernformen immer klarer die Forderung nach vom Schüler selbst gesteuertem ↗ Unterricht formuliert wird, wenn inputorientierte Lehrpläne zu outputorientierten Kompetenzvorgaben werden (↗ Bildungsstandards).

Die unterrichtliche Umsetzung in der Schule hinkt diesen Vorgaben allerdings stark hinterher, wie die wenigen existierenden Untersuchungen schnell zeigen: Die proklamierte Öffnung des Unterrichts existiert im Grunde nicht als durchgehendes Unterrichtskonzept, mehr als 95% der (kleinen) Gruppe der Lehrer, die überhaupt eine Öffnung ihres Unterrichts zulassen (!), öffnen ihren Unterricht höchstens eine Stunde pro Tag. Dabei sehen sie die offenen Unterrichtsformen selbst als durchaus

lehrgesteuert an, nur 1% der Lehrer lässt in den offenen Phasen überwiegend Aufgaben zu, die nicht explizit vom Lehrer vorbereitet und eingeführt wurden. Die Aufgaben der umfangreichsten Lernarrangements bleiben im Prinzip die gleichen wie im Frontalunterricht.

Entsprechend passen die hehren Ziele, mit denen offener Unterricht begründet wird, nur selten mit der tatsächlichen Umsetzung zusammen. Kritiker werfen der Praxis vor, den offenen Unterricht auf einzelne reproduktiv angelegte Übungsphasen mit hoher Materialvorgabe zu begrenzen. Dabei halten die meisten Angebote einer kritischen didaktischen (↗ Didaktik) Überprüfung nicht stand und erweisen sich als viel zu aufwändig, undifferenziert, konstruiert, verspielt und fachdidaktisch (↗ Fachdidaktik) kontraproduktiv – offener Unterricht wird so zur Beschäftigungstherapie. Die selbstverantwortliche und selbstgesteuerte Erarbeitung neuer Lerninhalte wird in der Regel nicht zugelassen. Eine Öffnung erfolgt nur ansatzweise im organisatorischen Bereich, sodass nur für das Lernen eher unwichtige Komponenten freigegeben werden (Zeit, Ort, ↗ Sozialform, Arbeitsform). Lerninhalte und Lernwege werden wie im Frontalunterricht weitestgehend durch Lehrer und Arbeitsmittel vorgegeben.

Die Prinzipien und Zielsetzungen des offenen Unterrichts schrumpfen zu fleißig benutzten Begriffen – ohne aber wirklich umgesetzt zu werden:

- Die Eigenverantwortung des Lernens wird reduziert auf die Auswahl aus dem vorgegebenen Angebot.
- Das selbstgesteuerte Lernen wird reduziert auf die Bestimmung der Reihenfolge abzuarbeitender Aufgaben oder die Wahl des Arbeitsortes.

- Die Handlungsbefähigung wird reduziert auf tätigkeitsintensive Beschäftigungen.
- Die Selbstkontrolle wird reduziert auf die Fremdkontrolle durch das Material (↗ Unterrichtsmaterial).

Es ist also in der Schulpraxis weniger eine neue Lehrerrolle vorzufinden als eine Verschiebung der ursprünglichen Lehrerrolle in die Arbeitsmaterialien. Der Unterricht wird weniger lehrerorientiert und mehr „materialorientiert“, der Lehrgang bleibt aber im Grunde erhalten. Ob die größere Materialorientierung automatisch eine größere Schülerorientierung bedingt – was zumindest implizit unterstellt wird –, bleibt zu überprüfen.

Zur Abgrenzung und Sicherung der Unterrichtsqualität schlagen einige Autoren deshalb vor, Offenen Unterricht nicht als Oberbegriff offener Unterrichtsformen zu verwenden sondern diesen als eigenständige Unterrichtsform nach bestimmten Unterrichtsprinzipien zu betrachten, um Kindern maximalen Freiraum in ihrem schulischen Lernen zu ermöglichen. Dann ist Offener Unterricht keine einfache Unterrichtsmethode (↗ Methode), kein didaktisches Arrangement mehr, sondern folgt einem bestimmten Welt- bzw. Menschenbild, das neben der Freigabe der Lerninhalte und Lernwege durch Eigenproduktionen (freies Schreiben, freies Lesen, freies Forschen, Arbeit an eigenen Themen, natürliche Mathematik, freier Ausdruck) von einer herausfordernden und demokratiebewussten Lerngemeinschaft zwischen Schülern und Lehrern ausgeht (Kinderrecht, Klassenrat) – und damit die Rollenmuster in der Schule nachhaltig verändert (Peschel 2002). Erste Evaluationen dieses Ansatzes zeigen auch in fachlicher Hinsicht gute Ergebnisse (Peschel 2003).

fasst die Beziehungs- bzw. Kommunikationsstrukturen (↗ Kommunikation) zwischen den am ↗ Unterricht Beteiligten. Relevant wird die Sozialform vor allem in Verbindung mit der Unterrichtsmethode (dem Unterrichtsverfahren; so schließen sich bspw. dauerhafter Lehrervortrag und eine handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethode (↗ handlungs- und produktionsorientierte Methoden) aus). Als „gebrauchstübliche“ Sozialformen gelten der Klassenunterricht (oft auch: Frontalunterricht), die Gruppenarbeit, die Partnerarbeit und die Einzelarbeit.

Traditionell bestand Unterricht vor allem aus dem Lehrervortrag; später wurden Aufgaben integriert, die in Einzelarbeit gelöst werden mussten. Eine Interaktion zwischen den Schülern war nicht vorgesehen. Mit der Demokratisierung und Öffnung der Schule etablierten sich die Sozialformen der Partner- und Gruppenarbeit.

Die Wahl der Sozialform ist Bestandteil der ↗ Unterrichtsplanung der Lehrkraft. Dabei spielen viele Faktoren eine Rolle: Die Persönlichkeit der Lehrkraft und ihre Tendenz zu lehrerzentrierten oder schülerzentrierten Unterrichtsformen; die pädagogische Sozialisation der Lehrkraft (positive und negative Vorbilder; Instruktion in Studium und Referendariat usw.), Zeitvorgaben und Stoffverteilung, und nicht zuletzt die zu vermittelnden Inhalte.

Nachdem die lehrerzentrierte Unterrichtsarchitektur mit dem Klassenunterricht als tragender Säule in Verruf gekommen war, ist diese in den letzten Jahren als festes Element des Unterrichtsgeschehens in vielen Aspekten rehabilitiert worden. Entscheidender für den Unterrichtserfolg als die Wahl der Sozialform dürfte die Umsetzung der jeweiligen Methode in der gewählten Sozialform sein. Wählt sich die Lehrkraft bspw. die Vermittlung der Ei-

genschaften von Adjektiven als Lernziel, so ist die Aufbereitung des Unterrichtsinhalts grundlegend von der Entscheidung für die Sozialform und Unterrichtsmethode abhängig. Steht am Beginn des Unterrichts eine Instruktion durch die Lehrkraft (Lehrervortrag), kann sich daran eine selbsttätige Übung der Schüler (in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) anschließen. Erarbeiten sich die Schüler die Adjektiv-Eigenschaften selbsttätig, wird die Ergebnissicherung oft im Unterrichtsgespräch (↗ Gespräch) stattfinden. Dennoch sind für den ↗ Deutschunterricht gewisse Tendenzen festzustellen, welche Sozialformen sich in welchen Unterrichtssituationen besonders eignen:

Die *Einzelarbeit* ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Schüler eigenständig zu Lösungen kommen können (aufgrund ihres ↗ Vorwissens: praktische Anwendung erarbeiteter Regeln oder Prozeduren – also bspw. beim Wiederholen oder Üben) oder müssen (Textproduktion im Vorfeld einer Leistungserhebung, die alleine bewältigt werden muss; das Auswendiglernen eines Gedichts). Einzelarbeit kann auch die ↗ Kompetenz schulen, ↗ Hausaufgaben selbstständig zu erledigen. Bei schwierigeren Aufgaben, die z.B. einen Transfer voraussetzen, können Partner- und Gruppenarbeit günstigere Alternativen sein. *Partnerarbeit* ermöglicht es schwächeren Schülern, von stärkeren zu profitieren (auch in Tutorensystemen). Schwierige oder Mehr-Komponenten-Aufgaben, die eine Arbeitsteilung ermöglichen, können in Partnerarbeit effektiver und mit höherem Lernerfolg absolviert werden. *Gruppenarbeit* bedeutet im Vergleich zur Partnerarbeit eine sehr deutliche Öffnung des Unterrichts: Kooperation, ↗ Kommunikation und ↗ Diskussion müssen hierbei eine wichtige Rolle spielen. Gerade im

Deutschunterricht eignen sich Aufgaben, die das kreative Potential der Schüler ausschöpfen wollen, für die Bewältigung in Gruppenarbeit. Doch das Setting der Gruppenarbeit ist auch für den Erwerb deklarativen ↗ Wissens zu modellieren: Beispielsweise ermöglicht die Erarbeitung eines Unterrichtsgegenstands in Stamm- und Expertengruppen den Schülern idealerweise die mehrmalige kommunikative Kontextualisierung des neugewonnenen Wissens – ein Umstand, der nachweislich einen positiven Effekt auf den Wissenserwerb hat.

Dem *Frontalunterricht* (ob als *Lehrervortrag* oder *Unterrichtsgespräch*) wird inzwischen wieder die wichtige Funktion zugeschrieben, dass er alle Schüler gleichmäßig mit Wissen versorgt. Deswegen schließen ↗ Lehrer an Arbeitsphasen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit meist eine frontal gesteuerte Ergebnissicherungsphase an. Darauf kann als Vertiefung (↗ Stundenverlauf) auch eine *Diskussion* über ein aus dem Lerninhalt der Stunde resultierendes Problem aufbauen.

Literatur: Kunze, I. (2004): *Konzepte von Deutschunterricht*. Wiesbaden. ♦ Meyer H. (2010): *Unterrichtsmethoden*. Band 1: *Theorieband*; Band 2: *Praxisband*. Berlin.

MICHAEL RÖDEL

SOZIALKOMPETENZ Unter Sozialkompetenz versteht man die Fähigkeit, das individuelle Handeln mit dem Handeln einer Gruppe in Einklang zu bringen.

Sozialkompetenz wird zu den ↗ Schlüsselkompetenzen gerechnet, zu deren Erreichung in der Schule alle Fächer einen Beitrag leisten müssen; sie wird in der Schule häufig über Schulregeln, Klassenregeln einzuüben versucht. Was im Einzelnen zur sozialen Kompetenz zu rechnen ist, ist umstritten, sodass es auch keine anerkannte

Operationalisierung von Sozialkompetenz gibt. Unbestritten ist, dass selbstbezügliche Faktoren wie Selbstachtung und Selbstwertgefühl, und fremdbezügliche Faktoren wie Respekt, Toleranz, Kritik- und Konfliktfähigkeit, zunehmend auch interkulturelle Kompetenz (↗ interkultureller Ansatz) zur Sozialkompetenz gehören.

Der Anteil der ↗ Sprachdidaktik am Ausbau der Sozialkompetenz liegt vor allem im Bereich des Erwerbs von mündlichen und schriftlichen Sprachregistern (↗ Register), die einen höflichen, sozial angemessen kommunikativen Umgang miteinander gewährleisten. Dazu gehört der korrekte Gebrauch der höflichen Anrede mündlich und schriftlich (↗ Großschreibung), Gebrauch der *bitte*-Partikel, Formen der Zurückhaltung, z.B. durch den Gebrauch des Konjunktivs und/oder durch Modalverben (*dürfte ich...*, *könnten Sie...*), das Einüben sprachlicher Höflichkeitsmuster (vgl. Haferland/Paul 1996). Die entsprechenden Kapitel enthält in der einen oder anderen Form jedes Deutschlehrwerk (↗ Unterrichtsmaterial), wobei die letzteren sprachlichen Verhaltensweisen meistens durch ↗ Rollenspiele erzielt werden sollen.

Literatur: Haferland, H./Paul, I. (1996): *Höflichkeit*. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 52. Oldenburg.

JAKOB OSSNER

SOZIOLEKT Als Soziolekt bezeichnet man die ‚Redeweise‘ (↗ Rede) (griech. *-lektos*) einer gesellschaftlich abgrenzbaren Gruppe. Dahinter steht die Annahme, dass der ↗ Sprachgebrauch einer Gruppe ein soziales Phänomen ist, das durch außersprachliche Faktoren (wie z.B. das Alter oder das Geschlecht) bestimmt wird. Eine solche Annahme ist kennzeichnend für die Soziolinguistik (↗ Sprachwissenschaft), die das

Verhältnis von Sprache und Gesellschaft untersucht. In der Soziolinguistik wird aber keineswegs angenommen, dass ein Faktor allein, wie z.B. die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, den Ausschlag für einen bestimmten Sprachgebrauch gibt. Auch ist zu betonen, dass in dieser Disziplin nicht nur der Sprachgebrauch sozialer Schichten (wie z.B. der Unterschicht) als *Soziolekt* angesehen wird, sondern auch der anderer sozialer Gruppierungen. So kann der Sprachgebrauch, wie er beim Militär oder unter Jugendlichen verwendet wird, ebenfalls als *Soziolekt* bezeichnet werden. Gelegentlich findet man hierfür aber auch die Bezeichnung *Sondersprache* oder – v.a. in neueren Arbeiten (vgl. Neuland 2006) – *Varietät*. Auch die Fachsprachen können damit erfasst werden. Diese sind durch einen bestimmten Stil gekennzeichnet, der für das jeweilige Tätigkeitsfeld (z.B. im Bereich der Technik) charakteristisch ist. Grundsätzlich gilt also, dass unter *Soziolekt* die sprachlichen Eigenheiten jeder Gruppe gefasst werden, die durch gemeinsame außersprachliche Merkmale konstituiert ist (z.B. das Alter, die berufliche Tätigkeit, das Geschlecht).

Legt man in der Soziolinguistik eine solch weite Begriffsfassung von *Soziolekt* zugrunde, dann geht man davon aus, dass es sprachliche Eigenheiten gibt, die kennzeichnend für Gruppen von Individuen sind, die diesen also gewissermaßen anhaften. Dabei handelt es sich aber keineswegs um exklusive Merkmale dieser Gruppen; oft liegt der Unterschied zwischen verschiedenen Soziolekten nur in der Frequenz bestimmter Wörter, die Übergänge sind fließend. Daneben gibt es aber auch eine engere Auffassung von *Soziolekt*, die den Geltungsbereich dieses Begriffs auf solche sprachliche Eigenheiten einschränkt, die das soziale Ansehen einer

Gruppe betreffen (vgl. dazu Löffler 2010). Im Zentrum steht hier die Frage, welches Prestige mit dem Vorkommen bestimmter sprachlicher Merkmale verbunden ist und welche Statusmerkmale die Gruppe hat, die diese sprachlichen Eigenheiten aufweist. In den Anfängen der Soziolinguistik, d.h. in den 1960er Jahren, wurden solche Werturteile an den Unterschieden zwischen dem Sprachgebrauch der Unterschicht und dem der Mittel- und Oberschicht festgemacht. Danach galt der Unterschichtsoziolekt als defizitär; er stelle, so die Annahme des britischen Linguisten Basil Bernstein, aufgrund der sprachlichen Ausdrucksmittel (z.B. einfache Sätze, wenig Variation in der Wortwahl) einen restringierten Kode dar, der die unteren Schichten daran hindere, sozial erfolgreich zu sein. Das Ziel müsse folglich sein, diese Defizite auszugleichen, die Sprachbarrieren zu überwinden und die Unterschichtkinder an den Sprachgebrauch der Mittel- und Oberschicht heranzuführen. Aus einer solch politisch brisanten (und in der Folge heftig kritisierten) Auffassung ergab sich denn auch die Forderung, auf der Basis geeigneter Lehrmittel im Zuge einer ‚kompensatorischen Spracherziehung‘ diese Chancenungleichheit (↗ Heterogenität) zu beheben.

Wie man an dieser Diskussion sieht, ist die Bewertung des Sprachgebrauchs ein wichtiges Kriterium zur Charakterisierung eines Soziolekts. Weiter wird daran deutlich, worin der Unterschied zwischen den Bezeichnungen *Soziolekt* und *Dialekt* besteht. Denn auch die Sprecher einer Dialektregion bilden eine gesellschaftliche Gruppe, doch steht in diesem Fall ihre regionale Herkunft im Zentrum der sprachwissenschaftlichen Forschung (z.B. in der Dialektologie) und nicht die Eigen- und Fremdeinschätzung dieser Gruppe und die damit

verbundenen Statusurteile. Das gilt auch für die Abgrenzung von *Soziolekt* und *Umgangssprache*: So heterogen der Begriff *Umgangssprache* auch ist, lässt sich doch generell sagen, dass dieser Ausdruck den Sprachgebrauch zwischen den lokalen Dialekten und der überregionalen Standardsprache (= Hochsprache) (↗ Norm) meint und, anders als der Terminus *Soziolekt* (im engeren Sinne), nicht mit Werturteilen verbunden ist.

In der neueren Sprachwissenschaft spielt der Terminus *Soziolekt* nur noch eine nachgeordnete Rolle, heute verwendet man anstelle von *Soziolekt* eher den Terminus *Varietät* oder spricht von *sprachlicher Variation* (↗ Register). Das zeigt sich auch in sprachdidaktischen Arbeiten, wo sich zwar zahlreiche Vorschläge finden, wie man das Thema im Unterricht behandeln kann (vgl. den Sammelband von Neuland 2006), diese aber alle nicht (mehr) den Ausdruck *Soziolekt* im Titel tragen. Häufig thematisieren solche Arbeiten die sprachlichen Merkmale bestimmter Gruppen (z.B. unter dem Stichwort *Jugendsprache* oder *Frauensprache*). Auch in den ↗ *Bildungsstandards für das Fach Deutsch* tritt der Terminus *Soziolekt* nicht auf, sinngemäß wird aber daran angeknüpft. So wird im Kompetenzbereich (↗ Kompetenz) „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ Folgendes ausgeführt: „„Sprachen in der Sprache“ kennen und in ihrer Funktion unterscheiden: z.B. Standardsprache, Umgangssprache, Dialekt; Gruppensprachen, Fachsprachen; gesprochene und geschriebene Sprache.“ (Bildungsstandards 2004) Dieser Passus ist ein Hinweis darauf, dass das Themenfeld *Soziolinguistik* und *Soziolekt* (wenn auch unter anderem Vorzeichen) im ↗ Deutschunterricht nach wie vor eine wichtige Rolle spielt.

Literatur: Durrell, M. (2004): *Sociolect*. In:

Ammon, U. et al. (Hrsg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Band 1, Berlin, 200-205. ♦ Löffler, H. (2010): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin. ♦ Neuland, E. (2006) (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. ♦ Veith, W. H. (2005): *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.

Material: *Der Deutschunterricht* 3/93 (Soziolinguistik), 1/04 (Sprachvariation im heutigen Deutsch).

CHRISTA DÜRSCHIED

SOZIOLOGIE (↗ Bezugswissenschaft)
Wissenschaft von den Formen und Bedingungen menschlichen Zusammenlebens. Ihr Gegenstandsbereich umfasst das gesamte soziale Handeln des Menschen, insbesondere die Beschäftigung mit sozialen Normen, Rollen und Einstellungen und die Erforschung u.a. von sozialen Lebensbereichen, des Lebensalters und von sozialen Institutionen. Der Begriff S. geht auf Auguste Comte (1787-1857) zurück, der ab 1824 unter dieser Bezeichnung programmatisch folgenreich der Frage nachging, was gesellschaftliche Gruppen im Hinblick auf ihre Entwicklung und ihre Ordnung verbindet oder trennt. Nach Max Weber (Wirtschaft und Gesellschaft, 1920) ist Soziologie die Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will. Die Soziologie als Bezugswissenschaft zur ↗ Sprachdidaktik behandelt heute u.a. die generationenspezifische *Konfliktsoziologie*, die *Jugendsoziologie*, *Erziehungs- und Bildungssoziologie* (*pädagogische Soziologie*) sowie die Beobachtung und Reflexion des Erziehungssystems im Sinne der *Systemtheorie* von Niklas Luhmann. Im Überschneidungsbereich von Linguistik (↗ Sprachwissenschaft) und Soziologie liegt ferner die *Soziolinguistik* (*Sprachsoziologie*), die die

szeniert werden, entscheidend dafür sind, ob sich sprachliches Lernen auf ein rein deklaratives, für die Prüfung abrufbares und dann wieder absinkendes Wissen beschränkt oder ein situativ verfügbares Handlungswissen zur nachhaltigen Entwicklung sprachlicher Kompetenzen hervorbringt (Köller 1997: 22). Bezogen auf das Adjektiv als Thema des Sprachunterrichts heißt das: Lernende lernen anders und sie lernen auch etwas anderes, wenn sie in zusammenhanglosen und sinnfernen Beispielsätzen oder Wortreihen Adjektive bestimmen und anschließend steigern sollen oder wenn sie aus authentischem Textmaterial (Ebay-Produktbeschreibungstexten, Werbetexte usw.) die Adjektive herausuchen und über ihre leserlenkende Funktion nachdenken. Von prominenter Bedeutung für den Grammatikunterricht ist auch das methodisch-didaktische Konzept der Grammatikwerkstatt (Menzel 2010) (↗ Grammatikmethodik).

Im Gespräch mit Unterrichtspraktikern lässt sich mitunter eine Verabsolutierung der Methodenfrage beobachten. Fragen der reflektierten Auswahl und der didaktischen Modellierung von Unterrichtsgegenständen werden ausgeblendet, zugunsten eines auf den vordergründigen Unterhaltungseffekt ausgerichteten Spiel- und Spaßarrangements. Aus solchen Beobachtungen begründet sich das in der Fachdidaktik verbreitete Ressentiment gegen die reine, von der Auswahlproblematik abgelöste Methodik.

Die Frage nach der Methodik (↗ Methode) des Sprachunterrichts gewinnt besonders in solchen Forschungsprojekten an Bedeutung, die auf eine kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption von Sprachlehrwerken wie Sprachbüchern und Schülerhilfen (↗ Unterrichtsmaterial) ausgerichtet sind.

Perspektivierung: Die Notwendigkeit sprachdidaktischer Forschung –

Sprachdidaktische Reflexion wird im deutschen Sprachraum seit der Institutionalisierung von muttersprachlichem Unterricht (↗ Muttersprache) betrieben. Dennoch ist nicht davon auszugehen, dass diese kognitiven (↗ Kognition) Bemühungen um den Sprachunterricht zu einem Abschluss gebracht werden können. Vielfältige Gründe lassen sich dafür anführen.

Problematisch ist unter anderem das nach wie vor wahrnehmbare Missverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Dieses Missverhältnis manifestiert sich beispielsweise in der Realität des täglich praktizierten Grammatikunterrichts, wenn man einen Bezug zu den didaktischen Hochwert-Formulierungen des Bildungsplans herstellt, wo beispielsweise postuliert wird, dass Grammatikunterricht „die Schülerinnen und Schüler befähigen [soll], über die eigene Sprache reflektiert zu verfügen“. Auch die in sprachdidaktischen Forschungen dokumentierte Folgenlosigkeit des Sprachunterrichts verweist auf diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Ivo/Neuland 1991). Ähnliche Diagnosen lassen sich unter Umständen nicht nur für den Grammatikunterricht, sondern beispielsweise auch für den Leseunterricht (PISA-Studie), aber auch für den Schreibunterricht (↗ Schreiben) stellen, der häufig eher dazu beiträgt, Schreibhemmungen hervorzubringen, als zur Entfaltung schriftsprachlicher Kompetenzen anzuregen.

Unterrichtskonzepte müssen auf sozialen Wandel reagieren. Sozialer Wandel ist deshalb relevant für die sprachlichen Lehr- und Lernprozesse, weil jede neue Lernergeneration ihre Schullaufbahn unter anderen Voraussetzungen antritt. Zum einen ändern sich die Sozialisationsbedingungen und damit auch die Sprachlernbedingun-

gen, unter denen junge Menschen heranwachsen, sei es beispielsweise durch die Erlebniswelten einer Medienkindheit oder durch die Erfahrung der ↗ Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Lebensbereichen (Deutsch als Zweitsprache). Zum anderen ändern sich aber auch die Lebensanforderungen, auf die der Sprachunterricht die Lernenden vorbereiten soll. Deutlich wahrnehmbar ist dies an neuen Schwerpunktsetzungen im Unterricht und im Prüfungswesen, wo inzwischen beispielsweise größerer Wert auf Präsentationsfähigkeit (↗ Präsentieren) gelegt wird, um Chancen im Berufsleben zu erhöhen.

Planer von Sprachunterricht müssen also immer wieder neu darüber nachdenken, welches sprachliche Wissen und Können für die Bewältigung einer veränderten Lebenswelt von Belang ist. Anders als noch in den 1960er Jahren stellt beispielsweise die Analyse von Medientexten, Werbespots und Internetangeboten für Kinder, die im 21. Jahrhundert aufwachsen und als Zielgruppe in den Focus der Werbeindustrie gelangt sind, ein notwendiges Unterrichtsprojekt dar, dass ihre Mündigkeit fördert.

Sprachdidaktik im Lehramtstudium –

Ein sprachdidaktisches Studium ist fester Bestandteil der Ausbildung von Deutschlehrern (↗ Lehrer). Würde ein Studiengang für das Lehramt Deutsch auf einen sprachdidaktischen Anteil verzichten, so wäre damit zu rechnen, dass der Innovationsschub, den man sich von der jeweils neuen Lehrerergeneration verspricht, ausbliebe und junge Lehrende ohne Perspektive für die Entwicklung eigener Entscheidungsräume zu reinen Wiederholungstätern würden, also einer Kopie des Sprachunterrichts nach-eiferten, den sie selbst erlebt haben. Ohnehin scheint es der Fall zu sein, dass

neuere didaktische Konzepte nur mit großer Verzögerung in den sich selbst reproduzierenden Traditionsraum Schule gelangen. Eine selbstkritische Analyse der Effizienz und Schulbezogenheit sprachdidaktischer Veranstaltungen im Hochschulstudium ist daher auch eine Notwendigkeit.

Literatur: Bredel, U. (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn. ♦ Bußmann, H. (2008) (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart. ♦ Ivo, H./Neuland, E. (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens. *Diskussion Deutsch* 121, 437-459. ♦ Köller, W. (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler. ♦ Menzel, W. (2010): *Grammatikwerkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts*. München. ♦ Müller, Chr. (2009): Hat das Eigenschaftswort auch Eigenschaften? – Grammatische Terminologie in der Grundschule. *Grundschulunterricht Deutsch* 3, 7-12. ♦ Ossner, J. (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. *Didaktik Deutsch* 32, 111-126. ♦ Rothstein, B. (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen. ♦ Weinert, F. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel.

CHRISTOPH MÜLLER

SPRACHE Die Sprache ist das dem Menschen eigene Kommunikationsmittel (↗ Kommunikation), das es ihm ermöglicht, in Interaktion mit anderen Menschen zu treten. Von natürlichen Sprachen (z.B. Deutsch, Französisch), die einer historischen Entwicklung unterworfen sind, unterscheidet man formale Sprachen, die in der Logik oder in der Informatik zur Anwendung kommen (z.B. Programmiersprachen). Die Frage, wie viele Einzelsprachen es auf der Welt gibt, ist umstritten. Schätzungen bewegen sich zwischen 6500 und

7000 (inkl. zahlreicher Dialekte (↗ Soziolekt) (vgl. Haarmann 2006). Dass die Zahlen schwanken, hängt damit zusammen, dass nicht alle Sprachen gleichermaßen gut dokumentiert sind und eine klare Grenzziehung zwischen einzelnen Sprachen nicht immer möglich ist (vgl. Adamzik 2004). Hinzu kommt, dass viele Sprachen vom Aussterben bedroht sind (bzw. schon ausgestorben sind) und die Zahl ihrer Sprecher immer weiter abnimmt. In der ↗ Sprachwissenschaft verwendet man – in Anlehnung an die französische Terminologie des berühmten Genfer Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure – den Ausdruck *Sprache* (= *langue*) auf drei Ebenen: Zum einen ist damit die grundlegende Sprachfähigkeit des Menschen gemeint (= *langage*), d.h. die Tatsache, dass jeder Mensch in der Lage ist, eine Sprache zu erwerben. Zum anderen bezieht sich der Ausdruck *Sprache* auf das System einer Einzelsprache, also auf die Art und Weise, wie die Elemente in einer Sprache (= die sprachlichen Zeichen) miteinander verknüpft sind (= *langue*). Die Verknüpfung dieser Zeichen erfolgt auf mehreren Stufen. So werden Wortbausteine (z.B. *krank, -heit*) zu Wörtern (*Krankheit*), diese wiederum zu Wortgruppen (*die Krankheit*) und diese zu Sätzen (*Die Krankheit ist überstanden*) zusammengefügt. Daneben stehen die Zeichen im Sprachsystem aber auch in einer Austauschrelation: In einer Wortgruppe beispielsweise kann ein Element durch ein anderes ersetzt werden (so der bestimmte durch den unbestimmten Artikel, vgl. *die* vs. *eine Krankheit*). Eine solche Austauschprobe zeigt an, welche Elemente gemeinsam eine Klasse (hier die ↗ Wortart Artikel) bilden. Auch auf der Bedeutungsebene besteht das Sprachsystem aus einem Netzwerk an Relationen. So gibt es Wör-

ter, die sich lautseitig unterscheiden, inhaltseitig aber dieselbe Bedeutung tragen (z.B. *Apfelsine – Orange*); andere Wörter fallen unter einen gemeinsamen Oberbegriff (z.B. *Stuhl/Tisch > Möbel*). Das Sprachsystem, die *langue*, stellt also ein Inventar sprachlicher Zeichen dar, zwischen denen in einer Einzelsprache vielfältige Relationen bestehen. Vom Sprachsystem zu unterscheiden ist der ↗ Sprachgebrauch, d.h. die Umsetzung dieses Systems in der konkreten ↗ Rede (= *parole*). Will man die grammatischen Regularitäten einer Einzelsprache beschreiben, dann kann man den Schwerpunkt auf die Untersuchung großer Datenmengen legen und diese daraufhin auswerten, welche Phänomene darin regelhaft vorkommen. Möglich ist aber auch, auf der Basis theoretischer Überlegungen (z.B. ausgehend von der Annahme, dass es eine dem Menschen angeborne, universale ↗ Grammatik gibt) zur Beschreibung des Systems zu gelangen. Diese Vorgehensweise ist kennzeichnend für die Generative Grammatik (vgl. hierzu die Arbeiten von Noam Chomsky). Dem gegenüber steht der pragmatische Ansatz, der die kommunikative Funktion von Sprache ins Zentrum rückt und den Sprachgebrauch in konkreten Äußerungssituationen analysiert. In der Geschichte der ↗ Sprachdidaktik spielen beide Positionen eine Rolle: In der 1970er Jahren verfolgte man, beeinflusst durch neuere Entwicklungen in der Sprachwissenschaft, den strukturalistisch-generativen Ansatz. Das zeigte sich beispielsweise darin, dass in Sprachbüchern (↗ Unterrichtsmaterial) Sätze auf generative Weise analysiert wurden oder der Aufbau von Wortgruppen aufbauend auf Termini aus dem Strukturalismus beschrieben wurde. Doch dieser Ansatz hatte wenig Erfolg; schon Mitte der 1970er Jahre kam es in der

Sprachdidaktik zur sog. ‚pragmatischen Wende‘. Diese war dadurch gekennzeichnet, dass anstelle grammatischer Analysen nun der Schwerpunkt auf Übungen zur ↗ Förderung der kommunikativen Kompetenz (↗ Gesprächskompetenz) (z.B. in Pro-Contra-Debatten (↗ Debatte)) gelegt wurde. Dahinter steht die Überlegung, dass es im ↗ Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ (↗ Sprachreflexion) nicht primär um die formale Betrachtung von Sprache gehen sollte, sondern der Sprachgebrauch in seinen verschiedenen Verwendungszusammenhängen untersucht werden müsse. Auch dieser Ansatz war durch aktuelle Arbeiten in der Sprachwissenschaft beeinflusst (vgl. hierzu die Publikationen von John Austin und John Searle), geht aber zurück bis auf das *Organon-Modell* des Wiener Sprachpsychologen Karl Bühler (1934). Bühler sieht die Sprache als ein Werkzeug an, das dazu dient, dass der Sender dem Empfänger etwas über einen Sachverhalt in der Welt mitteilt. Darauf aufbauend werden von ihm drei Funktionen von Sprache unterschieden: ihre ‚Darstellungsfunktion‘ (in Bezug auf Gegenstände und Sachverhalte in der Welt), ihre ‚Appellfunktion‘ (in Bezug auf den Adressaten) und ihre Ausdrucksfunktion (in Bezug auf den Sender). Karl Bühler stellt also nicht, wie Ferdinand de Saussure, die interne Struktur von Sprache ins Zentrum, sondern ihren Bezug zu Außersprachlichem und ihre kommunikative Funktion. Noch ein Wort zum ↗ Sprachunterricht: Eine der zentralen Aufgaben des ↗ Deutschunterrichts ist die Sprachförderung. Die Sprache nimmt dabei eine doppelte Funktion ein: Sie ist – im Bühler’schen Sinne – das Werkzeug, das der Kommunikation dient; sie ist aber auch der Gegenstand, auf den sich die Unterrichtskommunikation bezieht (vgl. Felder 2003).

Macht man Aussagen über Sprache, bewegt man sich auf metasprachlicher Ebene; bezieht man sich auf außersprachliche Sachverhalte, verwendet man Sprache auf objektsprachlicher Ebene. Im Deutschunterricht umfasst die Reflexion über Sprache eine Vielfalt von Themenfeldern, die sich den beiden Bereichen *Sprache als System* (z.B. Grammatik) und *Sprache im Gebrauch* zuordnen lassen (z.B. Umgang mit sprachlichen ↗ Normen). Übergeordnetes Ziel dabei ist, das Sprachbewusstsein (↗ Sprachbewusstheit) der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ihre sprachanalytischen Fähigkeiten zu erweitern und das Spektrum ihrer Ausdrucksmöglichkeiten in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation (↗ Mündlichkeit/Schriftlichkeit) zu vergrößern.

Literatur: Adamzik, K. (2004): *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen. ♦ Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena. ♦ Haarmann, H. (2006): *Weltgeschichte der Sprachen. Von der Frühzeit des Menschen bis zur Gegenwart*. München. ♦ Felder, E. (2003): *Sprache als Medium und Gegenstand des Unterrichts*. In: Bredel, U. et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – ein Handbuch*. Band 1. Paderborn, 42-51. ♦ Saussure, F. de (1916/1967): *Cours de linguistique générale*. Dt.: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin.

Material: *Der Deutschunterricht* 3/02 (Sprachbewusstsein), 5/04 (Sprache und Denken), 6/10 (Sprachförderung). ♦ *Deutschunterricht extra* (Thema des Heftes: Reflexion über Sprache (Sek. II)).

CHRISTA DÜRSCHIED

SPRACHGEBRAUCH bezeichnet in der Linguistik (↗ Sprachwissenschaft) die Verwendung eines sprachlichen Zeichensystems. In Abgrenzung von *Sprachgebrauch* (Aktualität von ↗ Sprache) spricht man von der ↗ *Sprachkompetenz* (Virtualität von Sprache), wenn man sich auf die sprachlichen Möglichkeiten bezieht, die