

Erscheint in: Eva Neuland (Hrsg.): Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht. Peter Lang i. Dr. unter Abschnitt III.3 Soziokulturelle Varietäten, soziale Stile

Beate Henn-Memmesheimer, Manfred Hofer

Variantenwahl und Lernmotivation 4

1. Die Voraussetzungen

1.1 Die Ordnung des Standard

Sprachwahl und Sprachwahrnehmung sind im Deutschen unabdingbar geprägt durch das Wissen von einer Standardsprache. Dieses Wissen basiert für die meisten Sprecher auf der Erfahrung, dass in der Schule manche sprachliche Formen als korrekt, andere als falsch bewertet werden, außerdem auf der Tatsache, dass es Fixierungen der Regeln des Standards in Lexika und Grammatiken gibt. Wissen und Anerkennung dieses Standards sind unabhängig davon, dass keine dieser Kodifikationen unumstritten ist, dass viele Sprecher die Regeln nicht genau kennen und dass als Vorbilder anerkannte Personen (Nachrichtensprecher, Journalisten bestimmter Zeitschriften, Lehrer, Literaten u.a.) keineswegs einheitliche Regeln verfolgen. Der Standard ist fest assoziiert mit der Erfahrung einer legitimen Regelmäßigkeit, also mit Ordnung. Verwendung von Nonstandard wird mit Bezug auf diese Ordnung und von ihr unterschieden wahrgenommen. Diese relationale Sicht der Dinge ist sowohl subjektiv als auch intersubjektiv.

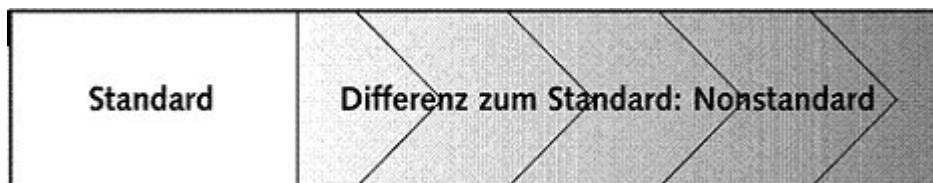


Abb. 1: Die Dimension "Ordnung – Spontaneität"

Sprechende zeigen generell oder auch nur von Situation zu Situation unterschiedliche Einstellungen zu dieser Ordnung. Die von manchen oder in bestimmten Situationen geschätzte Ordnung des Standards erscheint für andere oder in anderen Situationen langweilig und öde, da allzu sehr den Erwartungen und Konventionen gemäß. Der Ordnung steht Spontaneität gegenüber. Der Terminus *Spontaneität* wird hier nach Schulze (1997)¹ verwendet und zwar für Ereignisse, die dem, was die Sprechenden als legitimierte Ordnung empfinden, entgegengesetzt sind, auch wenn sich bereits alternative Konventionen herausgebildet haben. Aus dieser schematischen Wahrnehmung ergibt sich eine erste semantische Dimensionen, innerhalb derer sprachliche Äußerungen verortet werden können.

¹ Schulze 1997, S. 343-348, 564.

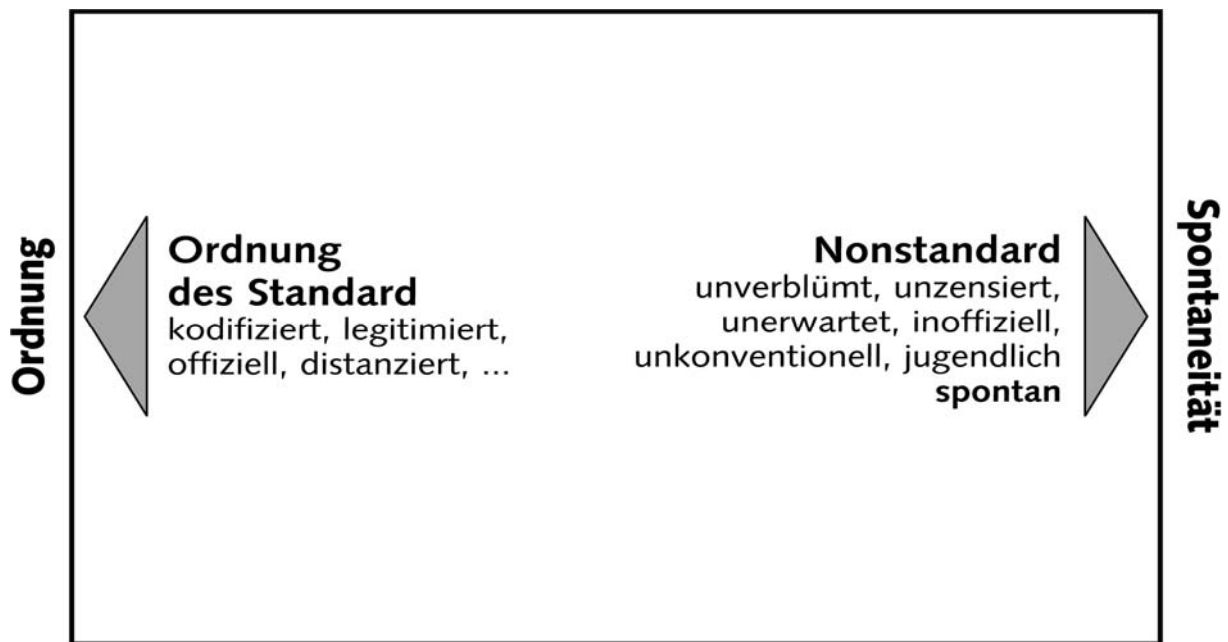


Abb. 2: Semantik: Bedeutungen des Nonstandard

Ein nicht-sprachliches Beispiel: Man weiß, was "ordentliche Kleidung" ist, man interpretiert löchrige Jeans auch dann noch als dieser Ordnung entgegengesetzt, wenn diese Jeans in der eigenen Gruppe längst zur Konvention geworden sind, d.h. wenn sie längst den Erwartungen in dieser Gruppe entsprechen.

1.2 Die Komplexität der Argumentationen

Eine weitere Wahrnehmung an sprachlichen Äußerungen, die nicht zuletzt an schulische Erfahrungen gebunden ist, ist die kognitive Differenziertheit.² In den Formulierungen und in den Argumentationsweisen zeigen sich Rückgriffe auf unterschiedlich große Mengen an Information und unterschiedlich dichte Vernetztheit.

Auch hier lässt sich beobachten, dass Sprechende generell oder in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Einstellungen zu Komplexität zeigen. Die in wissenschaftlichen Argumentationen honorierte Komplexität der Argumentation erscheint in anderen Kontexten überzogen. Die nicht gemachten Hausaufgaben eines Schülers lassen sich mit komplexen soziologischen Modellen erklären, eine effiziente Ermahnung der Lehrenden wird mit einfacheren Darstellungen operieren, mit Erklärungen, die an das Wissen und die Formulierungen der Schüler anschließen.³ Komplexität und Einfachheit

² Vgl. Schulze 1997, 339-343.

³ Vgl. dazu unter anderem Sieber 2003, S. 51-53, wo auch ein kurzer Überblick gegeben wird über das Problem von sprachlich konstituierter Wirklichkeit, kindlichen

verhalten sich allerdings nicht – wie die Argumentation gegen Komplexität häufig vorgibt – zueinander wie "Theorie" und "Praxis". Einfache Weltmodelle sind ebenso wie komplexe dazu da, Orientierungen zu schaffen und Handlungen zu ermöglichen. Sie ergeben sich aus unterschiedlichen Präferenzen: aus der Freude an differenzierender Argumentation oder aus dem Bedürfnis nach simplifizierender Typisierung. An Stellungnahmen zu Kunst oder Literatur ist dieser Unterschied sehr deutlich wahrzunehmen. Die einfachste Stellungnahme lautet: "Das ist nichts für mich!" Auch sehr einfach, aber Teilnahme markierend ist: "Eine interessante Ausstellung!" oder: "Das ist ein gutes Buch". Offenbar stehen den Beurteilenden hier nur wenige Kategorien zur Verfügung: eine positive und eine negative. Komplexe Kategorisierungen beziehen sich auf das gesamte Feld der Kunst oder der Literatur. Sie stellen komplexe Bezüge des zu besprechenden Werkes zu seinem Umfeld her, beurteilen es aus den künstlerischen Konstellationen und Rezeptionen heraus. Komplex differenzierende Argumentationen sind auf nahezu allen Feldern an Standard gebunden. Im Deutschen ist, anders als z.B. in der Schweiz, nur der Standard für geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche oder sozialwissenschaftliche Felder ausgebaut. Daraus ergibt sich eine zweite, für die Wahrnehmung von Standard und Nonstandard relevante Dimension: Einfachheit versus Komplexität.



Abb. 3: Die 2. Dimension: "Einfachheit – Komplexität"

Wirklichkeitsmodellen, die Anschlussfähigkeit von Argumentationen und das Aushandeln von Wirklichkeitsmodellen in Argumentationen.

Wir haben nun ein 2-dimensionales semantisches Modell, eine Ebene, in der sich unterschiedliche Sprachverwendungen mit unterschiedlichen Bedeutungen verorten lassen.⁴

Modelle wie das hier vorgestellte mit zwei Koordinaten sind zur Orientierung in der Menge gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten sehr erfolgreich.⁵ Die in den Abschnitten 7 und 8 vorgestellten Werthaltungen, die für Untersuchungen zur Lernmotivation relevant gesetzt werden, werden als "zukunftsorientiertes Leistungsstreben" und "gegenwartsorientiertes Streben nach Wohlbefinden" bezeichnet. Sie lassen sich ebenfalls diesen zentralen Dimensionen zuordnen: "Zukunftsorientiertes Leistungsstreben" schließt das sich Einlassen auf Komplexität ein, entweder mehr ordnungsbezogen für bestimmte Berufe oder mehr spontaneitätsbezogen für andere Berufe (man spricht hier häufig von geforderter "Kreativität"). "Gegenwartsorientiertes Streben nach Wohlbefinden" ist bei Jugendlichen stark mit "Spontaneität" verknüpft, die eher wenig komplex realisiert wird. Solche Handlungsorientierungen sind mit spezifischen sprachlichen Formen assoziiert.

2. Unterrichtsgespräch aus Süddeutschland

Die folgenden Beispiele (UG1, UG2) stammen aus einer Aufnahme einer Mathematikstunde in Sinsheim, Jahrgangsstufe 3, die Lehrerin und die Lernenden stammen aus der Gegend, die Sprechhandlungen wurden kategorisiert und auf Abweichungen vom Standard hin untersucht.

Beispiel UG1: Lehrer-Lernende-Gespräch zur Erweiterung von Beobachterkompetenz und Nonstandard

Schüler und Schülerinnen sollen einen Würfel basteln; auf der Basis dessen, was dabei schief geht, werden Beobachtungen über Würfel entwickelt.

Lehrerin: [...] **is es jetzt n richtiger würfel? Linda**

Linda: **ne, der hängt immer noch an der einen Seite**

Lehrerin: **was stimmt nich?**

Susanne: **hier hier hängt der ganz arg, hier hängt der**

Lehrerin: **meint ihr, er is schief? weiter ... Peter**

Peter: **ich glaub, des hängt daran, weil des weil weil des Streichholz vielleicht en bisschen zu dick is und dann wird des gehalten und** [aus technischen

⁴ Zu Sozialstrukturanalysen anhand zentraler (semantischer) Dimensionen vgl. Otte 2004, S. 73 ff.

⁵ Sie werden mit z.T. anderen Kategorisierungen (*aktiv–ruhend, jung–alt*) auch in Werbeagenturen verwendet, um Produkte und Nutzer zu verorten und um Strategien zu entwerfen, mit denen einem Produkt ein neues Image und ein neuer Konsumentenkreis erschlossen werden. Bezogen auf die Abb. 3 wären z.B. der Bildungsurlaub im rechten hinteren Quadranten, der Wellness-Urlaub mit Ayurveda im linken hinteren Quadranten, der Urlaub auf dem Ballermann im linken vorderen Quadranten zu verorten

- Gründen unverständliche Wortfolge] **und des zu klein is.**
 Lehrerin: **zeig mir mal bidde, was is schief .. mhm .. mhm**
 [Aus technischen Gründen unverständliche Wortfolge]
 Lehrerin: **gut .. die anderen Würfel, sind des alles richtige Würfel? Katharina**
 [Aus technischen Gründen unverständliche Wortfolge]
 Lehrerin: **weiter .. Martin**
 Martin: **bei dem Würfel da, bei dem is es hier so, des da is so schief, des is so n, ganz schief da oben is es, is es anders, des is schief, des is fast so wie, wie son kreuz.**
 Lehrerin: **so, des is ganz schwierig des zu erklären, warum des schief is und deswegen wolln wir uns mal auf bestimmte begriffe einigen, dann fällt uns des sicher leichter.**

Mathematikstunde, 3. Jahrgangsstufe, Transkript in literarischer Umschrift.⁶

Beispiel UG2: Fachsprachenvermittlung und die Ordnung des Standard

Ausschnitt aus der Erarbeitung der Terminologie zur Beschreibung eines Würfels

- Lehrerin: **okay prima .. zeig mir mal bitte die kante, christian, sprich dazu**
 Christian: **die**
 Lehrerin: **laut**
 Christian: **des die des is die kante**
 Lehrerin: **laut bidde**
 Christian: **des is die kante**
 Lehrerin: **okay ... zeig mir bitte die seite, ... karol**
 Karol: **des**
 Lehrerin: **und am quader**
 Karol: **des**
 Lehrerin: **der hat aba noch mehr seitn**
 Karol: **hier und da**
 Lehrerin: **gut, .. so ... alle kucken mal her, wers noch nicht ganz fertig geschrieben hat, kann des gleich tun, eure nächste aufgabe is die aufgabe nummer zwei, da kuckt mal [...] was da steht, lies mal bitte, Timo.**

Mathematikstunde, 3. Jahrgangsstufe, Transkript in literarischer Umschrift.⁷

3. Chatkommunikation in Deutschland⁸

Üblicherweise gilt: Geschriebene Sprache ist standardnah, weil man für

⁶ Schey 1997, S. 54-55 (Transkript S. 4, Z. 14 bis S. 5, Z. 4), Zeichensetzung ist der Übersichtlichkeit halber von mir [H.-M.] eingefügt, "." bedeutet Pause, ".." doppelt so lange Pause etc.

⁷ Schey 1997, S. 54-55 (Transkript S. 10, Z. 18 bis S. 11, Z. 6), Zeichensetzung ist der Übersichtlichkeit halber von mir [H.-M.] eingefügt, "." bedeutet Pause, ".." doppelt so lange Pause etc.

⁸ Die Chat-Beispiele sind einem Korpus von "Spin-Chat" (vgl. www.spinchat.de) entnommen, ein Großteil unseres Korpus stammt aus regional benannten Chat-Räumen, die Chatternamen sind anonymisiert, Datum und Uhrzeit der Belege werden angegeben. Buchstaben, die nicht sicher übertragen wurden wie ä, ö, ü und ß wurden von uns dort eingefügt, wo sie zweifelsfrei sind. [...] bezeichnet einen ausgelassenen Beitrag, der in einen anderen, simultan laufenden Diskursstrang gehört.

Standardformen Schriftbilder internalisiert hat. Gesprochene Sprache kommt in vielen Spielarten, die vom Standard entfernt sind, vor. In der Chatkommunikation wird geschriebene Sprache verwendet, die sich ebenfalls unterschiedlich weit vom Standard entfernt.

Beispiel CH1: Lernen statt "rumziehen"?

Milo23: suga ziehst du morgen abend noch mit rum??

Glykeia: nee kann nicht:=(

Glykeia: hässlige nase

Milo23: wieso???

Glykeia: nochmalGlykeia: :0(

Glykeia: muss noch für die schule pauken

[...]

Milo23: ach man vergiss die Schule morgen is ct!!!!!!

Glykeia: ja

Glykeia: aber schule ist wichtig

Nykteris: *heul*

Milo23: ct auch[...]

Glykeia: nä

Glykeia: nicht wirklich

Glykeia: *g*[...]

Milo23: grr doch

Glykeia: wer istd enn da schon?(besonderes)

Glykeia: *fg*

[...]

Glykeia: neins cherz

[...]

Glykeia: naja ich hab a wenig Geld nur noch[...]

Milo23: wei nich mal gucken[...]

Glykeia: b wenn ihr auf partys wollt lassen die mich garnet rein[...]

Glykeia: und c zu spät sicherlich

[... ..]

Milo23: man kann auch was trinken gehen oder so

[...]

Glykeia: aber sonst würde ich mit kommen

[Mehr als 20 Beiträge anderer Chatter ohne Beteiligung von Glykeia und Milo23...]

Milo23: na wir sehen uns ja erst mal beim ct+

Panthera_w: Milo du kommst auch????

Glykeia: ja

Glykeia: *froi*

[... ..]

Milo23: ja nich gut??

Nykteris jooooooooooooooooooooooooooooo oooooooooo

[...]

Panthera_w: doch...wußte nur nix von...

[.....]

Milo23: ich auch nich erst seit heute ganz früh

[...]

Glykeia: sich langweilt

[... ..]

Glykeia: Milo mal ganz doll knuddelt

[.....]

Milo23: hui freu, glyk mal n Schmatza geb[...]

Glykeia: cool

Glykeia winkt zum Abschied.*fg*

Chatraum "Berlin-Brandenburg" 05.04.2002, 19:36:22-19:44:11, CT oder ct bedeutet meistens 'Chattertreffen'.

Beispiel CH2: Lernen ist kein Thema

Sibylle: was haste heut so gemacht??
@Chrysaor

[...]

Chrysaor: nur an dich gtedacht

Chrysaor: gedacht

Sibylle: mehr nich?

Sibylle: *gg*

Chrysaor: nee

[...]

Chrysaor: und nen bisschen rumgeeiert

[...]
 Sibylle: **rumgewas??**
 Chrysaor: **und du**
 Chrysaor: **hatte sozusagen langeweile**
 Sibylle: **hm, geschattet, geschlafen, und**

gegessen, na ja, und gelernt
 Chrysaor: **was denn gelernt**
 [Diese Frage wird im Folgenden nicht beantwortet, und Chrysaor fragt auch nicht weiter nach.]

Chatraum Berlin-Brandenburg 05.04.2002, 19:01:17-19:02:12

Beispiel CH3: Chattertreff und Klassenfahrt

Prometheus: **na Niki warum warst du net beim CT**
 [...]

 Nikias: **weil ich kein geld wohl hatte [...]**
 Prometheus: **hä brauchtest du net**
 Nikias: **ich musste es mal anders investieren**
 [...]

 Prometheus: **geld?**
 Nikias: **doch muss ich**
 Äskulap: **Nikias 2@hättest du dir doch lein können**
 Prometheus: ***nix peil***
 Äskulap: **Prome sagmal für was waren denn die 2euro?**
 [...]

 Demodokos: **haste keine 2 euro für eintritt da gehabt? hmmm**
 Nikias: **eine Fahrt bis berlin is net billig**
 Prometheus: **aso dat stimmt**

[...]
 Nikias: **leute ich komm aus Hamburg**
 [...]

 Demodokos: **aso, kommst von außerhalb**
 Prometheus: **aso na denn**
 [...]

 Demodokos: **aus hh kommst du wow, wusste ich nicht *soory***
 [...]

 Prometheus: ***versteh Nikis entscheidung**
 [...]

 Nikias: **jo eben 80 Euro wenn ich hinfahren möchte**
 [...]

 Nikias: **ausserdem bin ich im Juni bei euch in form von Klassenreise**
 [...]

 Prometheus: **voll heftig**
 Prometheus: **cool**

Berlin-Brandenburg 2002/04/06, 19:25:11-19:28:05, CT oder ct heißt "Chattertreff".

Beispiel CH4: Größere Arbeit in der Berufsbildung

ARNIA: **help...mein kopf glüht**
 [...]

 ARNIA: **und ich muss heut schaffen gehen ... oh neiiiiin!**
 Glaukopis: **<----- schenkt Arnia ein paar eiswürfel**
 ARNIA: **ohhhh danke opis**
 ARNIA: **ich hab heut mein bericht fertrtig geschafft jjjuuhuuuu**
 ARNIA: **springt in die luft vor freunde**
 [...]

 Glaukopis: **was für nen bericht?**
 ARNIA: **bericht über das 3. Lebensjahr ---> ENTWICKLUNG DES KINDES!!!! LEISTUNGSNACHWEIS für**

Grundlagen (Pädagogik und Psychologie)!!! @opis
 [...]

 ARNIA: **am Montag ABGABE!!!!!!!!!!!!!!!**
 [...]

 Glaukopis: **ach du schande!!!!**
 ARNIA: **tzja...muss ich machen... ...komme ich nicht drum rum ... und ads jahr hat erst begonnen!**
 ARNIA: **@opis**
 [...]

 Glaukopis: **Du tust mir leid!**
 ARNIA: **und die projekte fa<ngen jetzt erst an!**
 [...]

ARNIA: **ich ahbe über dir trotzphase
und das ICH-BEWUSSTSEIN
geschrieben,,,,,habe sofort**

**meine NICHTE darin erkannt
(3,5 Jahre ist sie!!!)**

Chatraum Hessennetz 2002/09/22, 00:24:31-00:33:01

Bsp. CH5: Prüfung und Distanzierung

Pamele: **also ich trink nie wieder alkohol
bis freitag....**

[...]

Pamele: **hmpf**

[...]

Schidson: **hmm Pamele so lang gehts bei
mir niad *fg***

Pamele: **muss sein**

[...]

Pamele: **hab mittwoch oder donnerstag
prüfung**

Pamele: **oh scheiße**

Pelops83 entered.

Pamele: **ic hab prüfung...**

Pamele: **hoppla**

Pelops83: **hallo ...**

[...]

Pamele: **hi mucer**

Chatraum Bayern 2004/05/09, 14:22:42-14:24:23

4. "Vormachen, Nachmachen, Lernen" – ein Irrtum

Die Beispiele lassen sich je nach Perspektive unterschiedlich interpretieren. Aus der Perspektive normativ argumentierender Personen sprechen die Schüler in den Beispielen UG1 und UG2 nicht durchgängig Standard, wahrscheinlich haben sie es in der dritten Klasse noch nicht ganz gelernt, die Lehrerin spricht ja selber nicht durchgängig Standard. Diese Position übersieht, dass die Lehrerin die Kinder sehr subtil differenzierend anspricht: In der Phase der Beobachtung (UG1), in der die Kinder frei, an ihre bisherigen Erfahrungen anschließend, mit den ihnen dafür zur Verfügung stehenden Mitteln beschreiben sollen, wie sie die Dinge sehen, verwendet die Lehrerin eine Sprache, mit der die Kinder vertraut sind und mit der sie sich auch an die Strukturierung dieser neuen, überraschenden Beobachtungen heranwagen sollen. Sie verwendet *nich, is, des, a richtiger, bidde* u.a. Diese Sequenz schließt mit dem Hinweis darauf, dass die bisher verwendete Sprache nicht ausreicht und dass man sich auf neue Elemente einzulassen hat: "*So, des is ganz schwierig des zu erklären, warum des schief is und deswegen wolln wir uns mal auf bestimmte begriffe einigen, dann fällt uns des sicher leichter.*" Dies ist die Überleitung zur 2. Sequenz, der Fachsprachenvermittlung (UG2), wo aus dem Nonstandard nur noch das nahezu durchgängig gebrauchte *des* (Standard: *das*) vorkommt. Die Einführung der im Folgenden terminologisch verwendeten Wörter *Kante, Ecke, Seite, Würfel, Quader* wird mit dem Standard verbunden. Es geht um die Etablierung neuer kognitiver Strukturierungen. Dass sie bei den Kindern an den Standard gebunden werden, zeigt sich z.B. daran, dass diese Wörter in diesem Kontext

von den Kindern nie in dialektaler Lautung realisiert werden, was durchaus möglich wäre, wie z. B. die geläufige Verbindung (wieder in literarischer Umschrift): *mid egge un k_lnde*, d.h. 'mit Ecken und Kanten' zeigt. Sie lernen die Handlungssequenzen, deren Rahmen und die dazugehörigen Handlungsspielräume zu differenzieren und zu interpretieren.⁹

Die Jugendlichen in den Chats haben in der Schule Standard schreiben gelernt, und als Schreibsprache ist Standard höher automatisiert als Nonstandard. Trotzdem werden Nonstandardformen verwendet, in manchen Chaträumen sogar kleinräumig dialektale. Bisweilen schreiben selbst Jugendliche, die in den meisten Lebenssituationen keinen Dialekt verwenden, oder deren Eltern glauben, sie beherrschten keinen, im Chat mit regionalen Nonstandardmerkmalen.¹⁰ Wozu der Aufwand?

Die Ordnung des Standards einschließlich der Schule ist etwas, wovon man sich distanziert, und zwar sowohl durch sprachliche Formen als auch durch Inhalte. Schule und Prüfungen sind keine komplex abgehandelten Themen, in CH5 wird der Hinweis auf Prüfungen distanzierend mit Wörtern wie *Scheiße* und *hoppla* konterkariert, die hier als einfache, aber Unkonventionalität (Spontaneität) markierende Eigenkommentare der Schreiberin erscheinen. In dieselbe Richtung weist die Einleitung des Themas: Pamele wird "nie wieder alkohol" trinken "bis freitag", auch geht keiner der Mithatter auf das Thema Prüfung ein, kommentiert wird von Schidson lediglich der "lange" Alkoholentzug. Auch in CH 2 wird das Thema nicht weiter verfolgt. In CH1 verwendet die Chatterin das Argument, man müsse lernen, Schule sei wichtig, so ironisch wie das Argument, sie habe eine hässliche Nase, von einer anderen Chatterin wird das Thema "Lernen" mit **heul**, einer in Comics, SMS und Chat konventionalisierten Form von *heulen*, distanzierend kommentiert.

Lediglich eine Bairische Chatterin kritisiert inmitten von Dialekt Schreibenden: "Minerva freut sich mal wieder bayrisch zu lesen und laut lesen zu müssen *G"¹¹, nimmt dies aber partiell mit **G*, einem Hinweis auf ein großes Grinsen wieder zurück.

Der Chat ist ein Inszenierungsort mit besonders viel Spielraum.

Hier bestätigt sich einmal mehr, dass der Erwerb von Sprache – von den ersten Anfängen bis zur Ausbildung von Gruppensprachen – ein aktives, intentionales Handeln ist. Aneignung von Konventionen ist nicht Nachahmung, sondern setzt neugierige Wahrnehmung von Differenzen voraus und Auswahl auf der Basis

⁹ Sieber 2003, S. 158, der als Sprachregeln "Verzicht auf apodiktische Urteile (richtig – falsch), auf Überlegenheits- und Einschüchterungsformulierungen" empfiehlt und "interessierte Differenzwahrnehmung als "Erweiterung von Möglichkeiten"".

¹⁰ Mündliche Mitteilung eines Vaters über seine 14-jährige Tochter: sie spreche nicht Pfälzisch, verwende es aber im Chat. Welche Pfälzisch-Kompetenz die Tochter hat, ob sie nur im Beisein ihrer Eltern keine dialektalen Merkmale einsetzt, ist nicht nachprüfbar.

¹¹ Bayern 14.04.2002, 21:20:58.

von Signifikanz, von Verstehen. Situationen und deren Rahmen werden von den Lernenden selbständig interpretiert (wohl aber in Koordination und Kooperation mit den anderen).

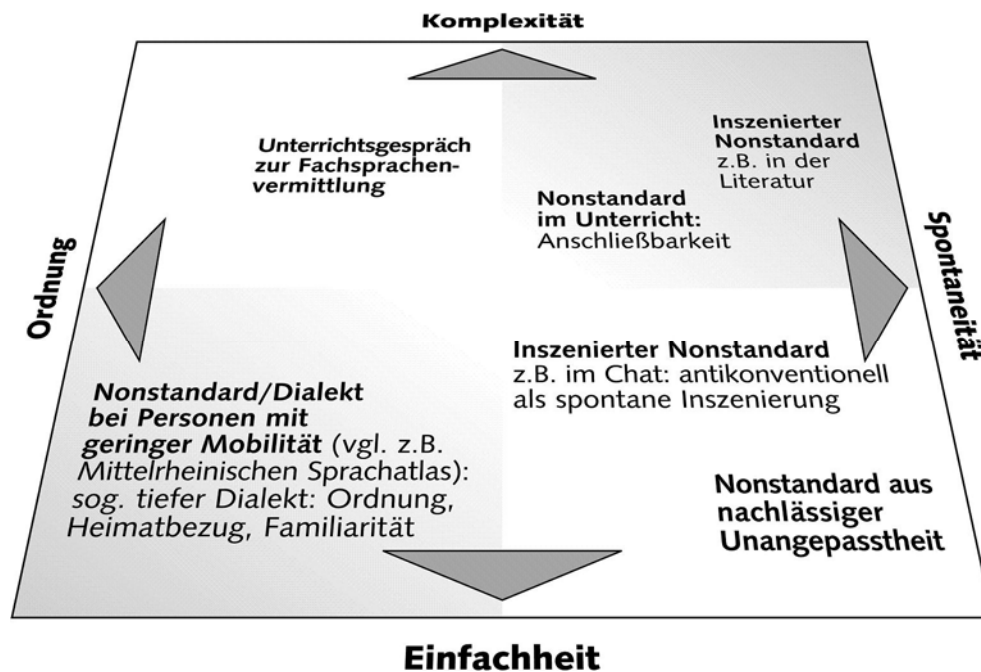


Abb. 4: Semantik von Nonstandardformen: Situierung in einem zweidimensionalen Feld

Die Abbildung ist ergänzt durch den Hinweis auf literarische Nonstandardverwendungen. Man denke hier an die von Thomas Mann in Szene gesetzte Niederdeutschverwendung in den "Buddenbrooks": Konsul Buddenbrook spricht zu seinen Angestellten. Dies ist ein reflektierter Einsatz von Mundart, er signalisiert spontane Zuwendung jenseits der förmlichen Ordnung. Da alle wissen, dass der Autor wie die dargestellte Figur den Standard beherrschen, wird diese Sprachverwendung nicht als Zeichen von Einfachheit, sondern als virtuos Spiel mit Sprache gelesen, das den Hörern zugewandt ist. (Dass diese Zuwendung in einer hierarchischen Modellierung der Sozialstruktur als "Herablassung" bezeichnet werden kann, sei hier nur angemerkt.¹²)

Die "gewählte Sprache" ist nicht einfach die legitimierteste, am breitesten anerkannte Sprache. Sprachwahl ist auch keine Nachahmung zuvor erfolgreicher Muster, sondern innovative Konstruktion. Man setzt Zeichen, von denen man erwartet, dass sie in einer spezifischen Situation eine spezifische Semantik entfalten.

5. Sprachverwendung, soziale Semantik und Handlungsmotivation

¹² Bourdieu 1982, dt. 1990, S. 46-48 u.a.

Sprachverwendung gehört zu den manifesten Verhaltensäußerungen, die sowohl im Alltag als auch sozialwissenschaftlich als Zeichen für Wertorientierungen und Habitus (Otte)¹³ wahrgenommen werden. Sie werden interpretiert als Zeichen für das, was man genießt, wovon man sich distanziert und als Zeichen der Lebensphilosophie einer Person (Schulze)¹⁴. Die Lehrerin aus Sinsheim zeigt ein hohes Maß an Zuwendung, an Sich-Einlassen auf die Kinder, die Chatter zeigen die für diese Kommunikation typische Distanz gegenüber Konventionalität, sie zeigen Freude am Aufbau und an der Verwirrung von Argumentationen (Bsp. CH1, CH3). Wenn Personen wiederholt ähnlich zu interpretierende Zeichen setzen, wird dies als Stil wahrgenommen. Nun wird aber auch in allen soziologischen Stilanalysen betont, dass das Verhalten einer Person nicht durchgängig demselben Stil zugerechnet werden kann. So kann es durchaus sein, dass die Schreiberin aus Bsp. CH1, die das Argument, noch lernen zu müssen, so ironisch einbringt, in der Schulsituation ganz andere Einstellungen zum Lernen produziert. Es kann sogar sein, dass sie die hier gezeigte Ironie nur aus diesem ständig gelebten Kontrast heraus so produzieren kann.

Personen setzen in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Präferenzen: Lockerheit im Chat, Einfachheit im Gespräch mit den Nachbarn oder in bestimmten Unterrichtsphasen, Komplexität in anderen Unterrichtsphasen, bei wissenschaftlichen Arbeiten, beim Spielen von klassischer Musik oder von Jazz etc.. Von anderen werden solche Präferenzen und Fähigkeiten als Stil / Lebensstil einer Person wahrgenommen. Stilistische Ähnlichkeiten führen zu Prozessen der Gruppensegregation, stilistische Unterschiede zu Gruppendistinktion.¹⁵ Man versucht Freunde zu finden, die an denselben Dingen Spaß haben wie man selber, die sich von denselben Dingen distanzieren und die vergleichbare Lebensauffassungen haben.

Innerhalb der Gruppen werden daher Handlungsweisen verstärkt, erwartet, konventionalisiert und ausgebaut. Auf sprachlicher Ebene zeigt sich dies in übereinstimmenden Nonstandard-Realisierungen von Wörtern (*des* in UG1 und UG 2, *net*, *aso* in CH3), in der Verwendung von traditionell sog. Schimpfwörtern (CH5), in überbietender Verwendung spezifischer syntaktischer Muster wie **grins** < **heul** < **g** ('grins') < **fg** ('frech grins') < **froi** < *hui freu* < *glyk mal n Schmatza geb* (alle in CH1). Zu diesen Verbphrasen ohne Endungen gibt es Varianten mit Endung: *sich langweilt*, *Milo mal ganz doll knuddelt*

¹³ Otte 2004, S. 15, der den Begriff *Lebensführung* als umfassenden Terminus für "sowohl latente Orientierungen (Wertorientierungen, Mentalitäten, Habitus) als auch manifeste Verhaltensäußerungen" verwendet.

¹⁴ Im sog. "Semantischen Paradigma" der Sozialwissenschaften werden Handlungen interpretiert. Die Gesellschaftsanalyse von Schulze 1997 besteht darin, dass alltägliche Entscheidungen der handelnden Personen, so weit sie auf der Basis ihrer Vorlieben gewählt sind, als Verweise auf Genuss, Distinktion und Lebensphilosophie interpretiert werden (S. 94-124).

¹⁵ Georg 1992, 281: "Schließungsprozesse", die Georg als einer der ersten – entgegen den damals gängigen Annahmen – bei Jugendlichen nachweist.

(ebenfalls in CH1).

Erstaunlich ist, dass in den Pisa-Studien zur Erklärung von Unterschieden in der Lernmotivation die Schichtzugehörigkeit der Eltern detaillierter ausgeleuchtet wird¹⁶ als die Bezüge zu Gleichaltrigen-Gruppen¹⁷, obwohl konstatiert wird, dass "die Gruppe der Altersgleichen [...] inzwischen eine prominente Orientierungsfunktion übernommen" hat, und sich daraus "auch explizit schuldistanzierende oder gar lernfeindliche Haltungen entwickeln" können¹⁸, und obwohl bekannt ist, dass Mitglieder einer Familie durchaus unterschiedliche Lebensstile bzw. Wertorientierungen haben können.¹⁹

6. Werte und Lernmotivation: Ausdifferenzierung der Beschreibungen im Rahmen empirischer Untersuchungen

Beschreibungen von Werthaltungen und manifesten Verhaltensäußerungen nennt man in der Soziologie "dichte Beschreibungen", sie greifen vielfach auf Kategorien zurück, die auch den beobachteten Personen zur Verfügung stehen. Zur Orientierung haben wir zentrale semantische Dimensionen entwickelt, in denen wir Verhaltensweisen interpretierend verorten konnten. Empirische Untersuchungen differenzieren die verwendeten Kategorien nach ihren Erkenntnisinteressen.

Differenzielle Ansätze in der Jugendforschung operieren häufig mit zwei unabhängig voneinander variierenden Werthaltungen, die als „zukunftsorientiertes Leistungsstreben“ und „gegenwartsorientiertes Streben nach Wohlbefinden“ beschrieben werden können. Es handelt sich zum einen um die Orientierung an der eigenen Zukunft als Erwachsene, die im Zusammenhang mit der Präferenz von Werten wie Leistung und Anpassung an die Erwachseneneneration steht. Zum anderen wird die Einstellung auf Gegenwartsbezüge in der aktuellen Lebensphase verwendet, die durch Werte der Entfaltung jugendkultureller Stile, der Betonung sozialer Kontakte (zu Gleichaltrigen), der Relativierung von institutionalisierten Leistungsstandards der Erwachsenengesellschaft und einer eher unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung gekennzeichnet ist²⁰. Gleichwohl ist vielen Jugendlichen beides wichtig. Sie haben eine Balance zwischen „Schulzeit und Cliquenzeit“ zu leisten.

¹⁶ Deutsches PISA-Konsortium 2001: S. 323-410, Deutsches PISA-Konsortium 2003: 225-282.

¹⁷ Deutsches PISA-Konsortium 2001: S. 481-490, Abschnitt "Freunde, Freizeit, Medien"; in: Deutsches PISA-Konsortium 2003 fehlt ein derartiger Abschnitt.

¹⁸ Deutsches PISA-Konsortium 2001: 481. Zu sanften, vorbeugenden Maßnahmen gegen soziale Ausgrenzung guter Schüler vgl. Pelkner u.a. 2002.

¹⁹ Otte 2004, S. 41 zitiert eine Untersuchung, nach der nur 22% der befragten Kinder demselben Lebensstiltyp angehören wie ihre Eltern und nur jede 2. Partnerschaft einem Lebensstiltyp zugeordnet werden kann.

²⁰ z.B. Reinders 2003.

Dies ist eine historisch neue Situation, die seit den 90er Jahren beschrieben wird als Wandel von der Anerkennung traditioneller, normativer Ordnung ("rationale Autorität") zur Setzung „selbst-expressiver“ Werte (vgl. "Erlebnisrationalität"²¹), als ein Wechsel der Orientierung von sog. materiellen Werten (Überlebenswerten) hin zu einem primären Streben nach Wohlbefinden. In Westdeutschland fand in der Zeit zwischen 1981 und 1997 eine starke Bewegung in Richtung „selbst-expressiver“ Werte statt, gleichzeitig eine – schwächere – Bewegung in Richtung „rationaler Autorität“²². Die Werteverstärkung manifestiert sich in einer gestiegenen Bedeutung von Freizeit und von Freunden. Gleichaltrige werden neben Familie und Schule zu einer wichtigen sozialen Kontrollinstanz Jugendlicher²³, die schulische Leistungsbereitschaft negativ sanktionieren können²⁴, und die auch im Bereich der Sprache Normen setzen.

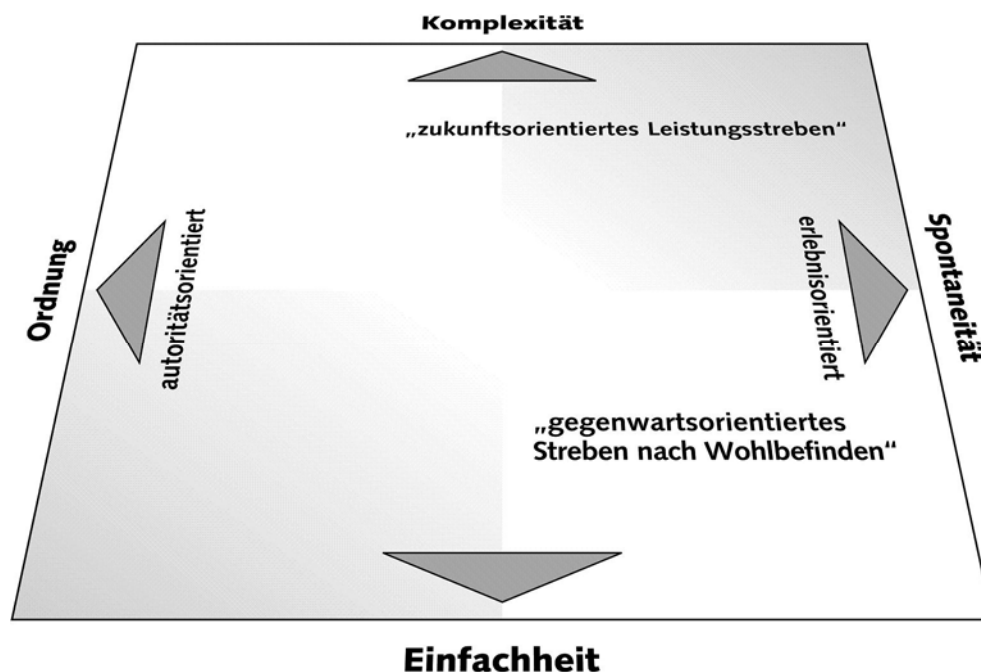


Abb. 5: Orientierungen

Die Eindeutigkeit von Orientierungen erscheint somit aufgehoben. Menschen sehen den Sinn des Lebens in Glück und Genuss, wollen aber gleichzeitig auch ihre Arbeit gründlich und ordentlich erledigen.²⁵ Um verschiedene Werte miteinander zu vereinbaren, werden Koordinationsleistungen verlangt. Eine Form der Anpassung ist situative Handlungsgebundenheit. Im schulischen Bereich werden entsprechend den dort vorherrschenden Leistungserwartungen

²¹ Vgl. Schulze 1997 zu diesem Terminus, ähnlich auch ebd. "Innenmotiviertheit", S. 550.

²² Van Deth 2001.

²³ Zinnecker 1987.

²⁴ Pelkner/Günther/Boehnke 2002.

²⁵ Noelle-Neumann/Petersen /2001.

und -anreizen leistungsgerechte, „akademisch“-standardisierte Äußerungsformen manifest. In Freizeitkontexten dagegen dominieren Angebote des Wohlbefindens²⁶ und fordern – z. B. in Chat-Räumen – zu (sprachlichen) Handlungen auf, die den dortigen spontanen Ausdruckweisen entsprechen. Das Primat der Freizeit gegenüber schulischen Anforderungen wird auch inhaltlich ausgedrückt, indem die Bedeutung von Lernen abgewertet oder Bedauern über die viele Arbeit im Studium ausgedrückt wird, und indem Lernen „kein Thema“ ist. Andererseits wird auch in unseren wenigen Beispielen schon deutlich, dass das endlose Spielen, die Kumulation von "schönen" Erlebnissen in Langeweile umschlägt²⁷: *Langeweile, langweilig, sich langweilen* sind die häufigsten Wörter in den Chat-Räumen der Jugendlichen. Sie kommen in Beispiel CH2 vor und am Ende von CH1, kurz bevor Glykeia zum Abschied winkt.

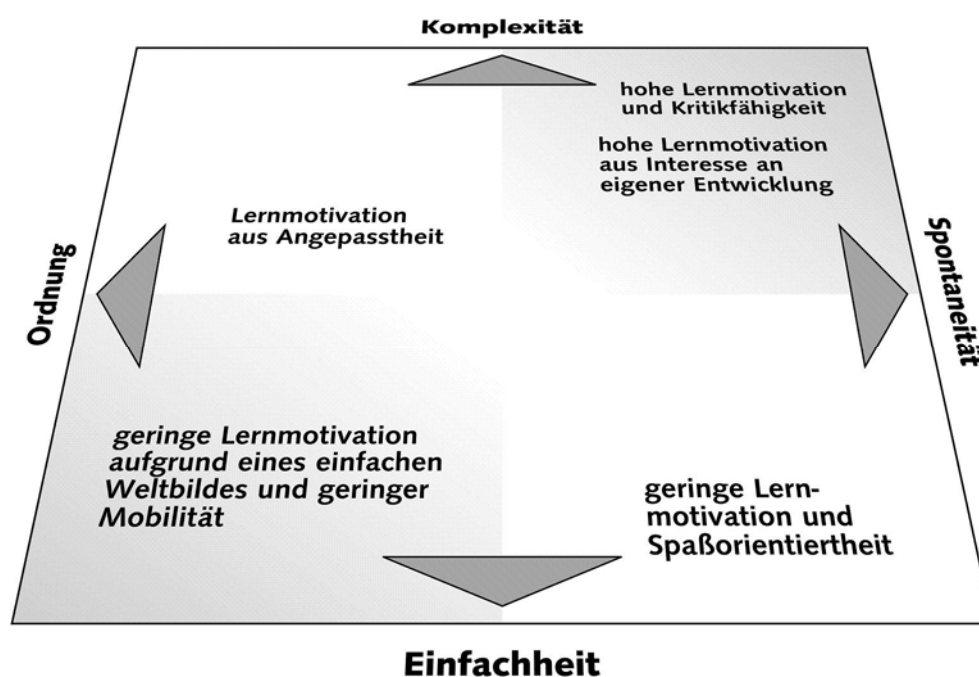


Abb.6: Lernmotivation

7. Ablenkung von schulischen Werten und Lernmotivation

Für viele Jugendliche haben der Erwerb von Bildungstiteln und das dafür vorausgesetzte "Wissen" eine große Bedeutung, denn sie werden mehr denn je als eine unabdingbare Voraussetzung für eine berufliche Laufbahn angesehen. Gleichzeitig leben sie aber in einer Gesellschaft mit hohem Freizeit- und Erlebniswert. Damit können Lerntätigkeiten zunehmend in einen Wettbewerb mit anderen Tätigkeiten kommen, die ein größeres Wohlbefinden versprechen. Es entstehen innere Konflikte zwischen verschiedenen Handlungsabsichten, vor

²⁶ Schmid et al. 2005.

²⁷ Schulze 1997, 543.

allem zwischen solchen zu schulischem Investment und solchen zu gegenwartsbezogenen Freizeithandlungen. Dieses Problem dürfte umso größer sein, je mehr attraktive Alternativen zu schulischem Lernen angeboten, wahrgenommen und angestrebt werden. Freizeit lenkt von Schule ab, und umgekehrt behindert wiederkehrendes Erledigen von Hausaufgaben das ungetrübte Genießen freudvoller Aktivitäten. Im Forschungsprogramm zur „Theorie motivationaler Handlungskonflikte“ wird der Umgang mit dieser Situation beschrieben, der zu einer Beeinträchtigung schulischer Lernanstrengung führen kann. Handlungskonflikte werden dadurch gelöst, dass ein Wert auf Kosten des anderen zum Zuge kommt. Das Ergebnis sind Erscheinungen wie Aufschieben, Springen, geringe Ausdauer und eine verminderte Verarbeitungstiefe (wenig „engagiertes“ Hausaufgabenverhalten)²⁸. Auch das Genießen der Freizeit ist eingeschränkt, wenn Hausaufgaben „warten“.

8. Konsequenzen für den Unterricht

Überlegungen zur pädagogischen Reaktion auf diese veränderte Situation sind widersprüchlich. Auf der einen Seite bietet es sich an, durch Strukturierung der Situationen unterschiedliche Handlungsrahmen für schulisches Lernen und für außerschulische Aktivitäten zu etablieren. Schule ist definiert als der Lernort mit bestimmten Anforderungen an Komplexität, an Ordnung, an reflektierte Spontaneität und Expressivität²⁹. Eine klare Zuordnung von Sprache und erwartbarer Handlung zu Ort und Zeit bietet Stabilität und Orientierung und erleichtert das Ausblenden alternativer Handlungsoptionen. Die Betonung der Standardsprache im Unterricht könnte dazu beitragen, dass Schüler Schule mit Lernaktivitäten verbinden, mit Ordnung und Standard und mit komplexem, klarem und differenzierendem Denken. Dies entspricht dem traditionellen Ansatz. Andererseits kann sprachliche Variation nicht nur mit dem Freizeitbereich assoziiert und die schulische Lernsituation ausschließlich dem standardsprachlichen Bereich zugeordnet werden. Neuere, konstruktivistisch orientierte Ansätze fordern deshalb, dass der Unterricht an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen soll, auch indem Lehrer sprachliche Variationen gezielt einsetzen. Schüler sollen in die Lage versetzt werden, Varietät zu beherrschen. Das bedeutet, die Situationsgebundenheit sprachlicher Äußerungen zu erlernen und den angemessenen Gebrauch von Varianten in Abhängigkeit von Situation, Partner und Handlungszielen nahe gelegt zu bekommen. Es bedeutet aber auch, zu erfahren, dass man mit Variantenwahl eine Situation definieren und umdefinieren kann: von einer lernorientierten in eine spaßorientierte, von einer friedlichen in eine aggressive und umgekehrt.

In einem Deutschunterricht, der Reflexion auf Sprache und wissenschaftliche

²⁸ Hofer et al. 2005.

²⁹ Siehe auch Terhart 1996

Propädeutik leistet, sollten Variantenwahl und Stil nicht nur normativ oder literaturbezogen thematisiert werden. Als Stil einer Person werden die Wiederholungstendenzen, die Präferenzen in den alltäglichen Variantenwahlen wahrgenommen, als Gruppenstile die Wiederholungstendenzen in den Zeichen, die eine Gruppe setzt. Sprachwahl als Zeichen für Präferenzen, für Lebensstile explizit zu machen, sollte Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Es geht nicht um harmonisierende Nivellierung von Differenzen, sondern um "interessierte Differenzwahrnehmung" und damit um Erweiterung von Handlungskompetenz.³⁰ Hier bietet sich, wie in kaum einem anderen Fach den Schülern die Chance, ihre alltäglichen Wahlmöglichkeiten und Entscheidungen, den persönlichen Stil, der darin zum Ausdruck kommt, zu reflektieren.

9. Literatur

- Androutsopoulos, Jannis K. / Ziegler, Evelyn (2003): Sprachvariation und Internet: Regionalismen in einer Chat-Gemeinschaft. In: Androutsopoulos, Jannis K. / Ziegler, Evelyn: „Standardfragen“. Festgabe zum 60. Geburtstag von Klaus J. Mattheier. Frankfurt u.a. (VarioLingua Bd. 18). 251-279.
- Bauer, Katharina (2004): Jugendsprache und Dialekt in alltagsästhetischen Episoden. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des ersten Staatsexamens für das Lehramt an Gymnasien. Universität Mannheim.
- Bellmann, Günter u.a. (1994-2002): Mittelrheinischer Sprachatlas Tübingen.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Paris. Dt. (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches.* Wien.
- Bourdieu, Pierre (1979): *La Distinction.* Paris. Dt. (1984): *Die feinen Unterschiede.* 3. Aufl. Frankfurt.
- Clarke, John (1979): Über den Stil von Subkulturen. In: Clarke, John et al (Hrg.): *Jugendkulturen als Widerstand.* Frankfurt. 133-157.
- Davies, Winifred V. (2001): Standardisation and the school: norm tolerance in educational domain. In: *Linguistische Berichte* 188, 392-414.
- Deth, Jan van (2001): Wertewandel im internationalen Vergleich. Ein deutscher Sonderweg? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 29, 23-30.
- Deutsches PISA-Konsortium, hrg. (2001): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich.* Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium, hrg. (2004): *Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster / New York / München / Berlin.
- Dittmar, Norbert / Bredel, Ursula (1999): *Die Sprachmauer.* Berlin. 164-172.
- Esser, Hartmut (2003): Die Rationalität der Werte. Die Typen des Handelns und das Modell der soziologischen Erklärung. In: Albert, G., Bienfait, A., Sigmund, S. u. Wendt, C. (Hrg.): *Das Weber-Paradigma. Studien zur Weiterentwicklung von Max Webers Forschungsprogramm.* Tübingen.
- Esser, Hartmut (2001): *Soziologie. Spezielle Grundlagen.* Bd. 6: *Sinn und Kultur.* Frankfurt / New York.
- Georg, Werner (1992): *Jugendliche Lebensstile - ein Vergleich.* In: *Jugendwerk der*

³⁰ Sieber 2003, S. 158.

- Deutschen Shell (Hg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinten Deutschland. Band 2. Opladen, 265-286.
- Henn-Memmesheimer, Beate (1998): Sprachliche Varianz als Ergebnis von Handlungswahl. Tübingen (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 198).
- Henn-Memmesheimer (2004): Handlungsspielräume im sprachlichen Variationsfeld. In: Der Deutschunterricht Heft 1, 26-40.
- Hofer, Manfred / Reinders, Heinz / Fries, Stefan / Clausen, Marten / Schmid, Sebastian / Dietz, Franziska (2005): Ein differentieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. Zeitschrift für Pädagogik, 51, Heft 3, 326-341.
- Inglehart, Ronald (1998): Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt.
- Jäger, Ludwig (2000): Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Sprache und neue Medien. Berlin / New York (Institut für Deutsche Sprache, Jahrbuch 1999). 9-31.
- Kelle, Bernhard (2000): Regionale Varietäten im Internet-Chat als Wegbereiter einer regionalen Schriftlichkeit. In: Deutsche Sprache 4, 357-371.
- Noelle-Neumann, Elisabeth / Petersen, Thomas (2001): Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 29, 15-22.
- Neuland, Eva (2001): Doing Youth: Zur medialen Konstruktion von Jugend und Jugendsprache. In: Schuster, Britt-Marie / Richter, Gerd / Riecke, Jörg (Hg.): Raum, Zeit, Medium - Sprache und ihre Determinanten. Festschrift für Hans Ramge, Darmstadt / Marburg.
- Otte, Gunnar (2004): Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung. Wiesbaden.
- Pelkner, Anna-Katharina / Günther, Ralph / Boehnke, Klaus (2002): Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor? Zum Stellenwert guter mathematischer Schulleistungen unter Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, Beiheft, 326-340.
- Reinders, Heinz (2003): Jugendtypen. Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz. Opladen
- Rodman, Hyman (1963): The Lower Class Value Stretch. In: Social Forces 42. 205-215.
- Schey, Sabine (1997): Standard-Nonstandard-Bewegungen im Unterrichtsgespräch. Magisterarbeit Universität Mannheim.
- Schlobinski, Peter (2001): *knuddel - zurueckknuddel - dich ganzdollknuddel*. Inflektive und Inflektivkonstruktionen im Deutschen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 29.2., 192-218.
- Schmid, Sebastian / Hofer, Manfred / Dietz, Franziska / Reinders, Heinz / Fries, Stefan (2005): Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study. European Journal of Psychology of Education, 20, 243-257.
- Schneider, Benjamin (2005): Sprachliche Differenzierung in Internetforen. Wissenschaftliche Arbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien Universität Mannheim.
- Schulze, Gerhard (1997): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt / New York, 7. Aufl. (1. Aufl. 1992).
- Schulze, Gerhard (2003): Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München, Wien.
- Sieber, Horst (2003): Pädagogischer Konstruktivismus. München.
- Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt.

- Terhart, Ewald (1996). Zur Neuorientierung des Lehrens und Lernens – kultureller Wandel als Herausforderung für die Professionalisierung des Lehrberufs. In W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.). *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 319-322.
- Tolksdorf, Greta (2005): Einbezug sozialwissenschaftlicher Theorie in Linguistische Analysen. Eine synoptische Darstellung der Begriffe *Kontext, Norm, Rolle, Stil* und Strategie anhand der Disziplinen Linguistik, Gesprächslinguistik und Soziologie. Magisterarbeit Universität Mannheim.
- Tophinke, Doris (2003): Schreiben gegen die Regel - Formen und Funktionen orthographischer Abweichungen im Internet Relay Chat (IRC). In: Bommers, Michael / Noack, Christina / Tophinke, Doris: *Sprache als Form*. Festschrift für Utz Maas. Wiesbaden. 169-181.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrg.). Opladen.