

Prof. Dr. Ursula Weber

Sprache und Gesellschaft

Zusammenfassung einer Vorlesung

© Hannover 2001 by
Prof. Dr. Ursula Weber
Layout: Die Autorin unter Mitarbeit
von *Carola Warnecke* und *Jens Holloch*

Inhalt

	Einleitung	5
I	Sprache als Funktion sozialen Handelns und als Medium der Widerspiegelung soziokultureller Systeme.	7
II	Zur Funktion sprachlicher Varietäten	13
III	Kritik an Vorstellungen und Vorurteilen zum Leistungswert geschriebener Texte und gesprochener Äußerungen.	27
IV.	Situationsdefinitionen und Mechanismen sprachlichen Handelns im sozialen Kontext.	37
V.	Soziale Faktoren und Instruktionsverhalten.	63
	Literatur(-auswahl)	93

Einleitung:

Hinweise auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Betrachtung zentraler linguistischer Probleme sind nicht neu.

Ebenfalls bekannt ist die Tatsache, dass Sprache für das Verhalten der Menschen untereinander und damit für gesellschaftliche Praxis von existentieller Bedeutung ist.

Es ist daher bemerkenswert, dass eine Forderung nach Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Soziologie erst in jüngster Zeit erhoben werden konnte. Wir fragen uns, warum dies so ist. Wir dürfen zwar nicht davon ausgehen, dass die Betrachtung von Sprache als soziales Phänomen neu ist. Diese Einschätzung finden wir bereits im 19., bestimmt aber zu Beginn des 20. Jhs.

So schreibt *Ferdinand de Saussure* bereits 1916:

Der konkrete Gegenstand unserer Wissenschaft ist also das im Gehirn eines jeden einzelnen niedergelegte soziale Produkt, d.h. die Sprache (27f).

Das Neue in den Forschungsansätzen ist seit einigen Jahrzehnten in der Linguistik vielmehr die Möglichkeit, Perspektiven, Hypothesen, Theorien u.ä. darüber entwickeln zu können, wie sich gesellschaftliche Wirklichkeit in konkreten sprachlichen Äußerungen von Individuen manifestiert und wie sprachliche Äußerungen wiederum menschliches Verhalten beeinflussen.

Der Sprachsoziologe *Joshua Fishman* geht davon aus, dass diese Betrachtungsweise in den letzten Jahrzehnten zu einer neuen Teildisziplin innerhalb der Linguistik geführt habe. Er bezeichnet sie, wie den Titel seines 1975 in deutscher Sprache erschienenen Buches, als "Soziologie der Sprache".

Fishman versucht auch die Frage zu beantworten, wie es kommt, dass sich innerhalb der Sprachwissenschaft erst so spät eine solche Disziplin entwickeln konnte. Er sieht den Grund in unterschiedlichen Zielsetzungen zwischen Linguistik und Soziologie. Linguistik habe sich vorwiegend den regelmäßigen, vorhersagbaren Erscheinungen sprachlichen Verhaltens zugewandt und wenig Interesse an variablen Phänomenen gezeigt. Die Soziologie habe es dagegen immer vorwiegend gerade mit den veränderbaren, spontan auftretenden, selteneren Vorkommnissen zwischen-

menschlichen Verhaltens zu tun gehabt.

Mir scheint dagegen der Grund nicht so sehr in unterschiedlichen Intentionen der beiden Disziplinen zu liegen, als vielmehr in der Vernachlässigung des Aspekts, dass Sprache nicht losgelöst von Bedingungen und Intentionen allgemeinem menschlichen Verhaltens gesehen werden darf.

Es handelt sich daher bei dem Thema dieser Vorlesung nicht um einen Problem-
bereich, in dem es vorwiegend um Sprache als Erscheinung an sich, um Sprache als
System etwa im Sinne *Saussures* geht, sondern es handelt sich um eine Betrachtung
der Wechselbeziehung zwischen sprachlichem Handeln und gesellschaftlicher
Wirklichkeit. Und zwar geht es um die Frage, welche vorläufigen Aussagen über
diese Wechselbeziehung gemacht werden können und auch darum, welche For-
schungsansätze bisher bekannt geworden sind, die uns diese Beziehung zwischen
sprachlichem Handeln und sozialer Wirklichkeit aufzeigen.

I. Sprache als Funktion sozialen Handelns und als Medium der Widerspiegelung soziokultureller Systeme:

Hier geht es zunächst um die Darstellung der Abhängigkeit sprachlicher Erscheinungen von den ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft einerseits und von den sich daraus ergebenden Interaktionsnetzwerken menschlicher Kommunikation andererseits. Bei der Behandlung dieser Frage ist es notwendig, zu klären, was man unter dem Begriff "Gesellschaft" zu verstehen hat und wie in diesem Zusammenhang "Sprache" zu definieren ist. Damit einhergehend erweist sich die Erläuterung einiger termini technici als notwendig, die in der Auseinandersetzung mit dieser Problematik in der Fachliteratur üblich sind und die für das allgemeine Verständnis vorausgesetzt werden müssen.

Zunächst müssen wir davon ausgehen, dass es so etwas wie "die" Sprache oder "die" Gesellschaft nicht gibt. Sondern es gibt ganz bestimmte Formationen von Gesellschaften, d.h. es gibt verschiedene soziale Gruppen, genau so wie es verschiedene Einzelsprachen und innerhalb der Einzelsprachen verschiedene Varietäten gibt.

Größere soziale Gruppen, welche unter ähnlichen ökonomischen und politischen Bedingungen existieren und zugleich eine gemeinsame Sprache sprechen, können in diesem Zusammenhang als "Sprachgemeinschaft" bezeichnet werden.

Wie lässt sich nun eine solche Sprachgemeinschaft beschreiben?. Der Sprachsoziologe *J.Gumperz* definiert in: "Die Konzeptionen der linguistischen Gemeinschaften" den Begriff "Sprachgemeinschaft" ebenso wie den Begriff "Sprachbereich" als:

eine soziale Gruppe, die entweder monolingual oder multilingual sein kann, durch die Häufigkeit sozialer Interaktionsmuster zusammengehalten wird und durch schwache Kommunikationsverbindungen von den umgebenden Bereichen abgegrenzt ist. (322)

Entscheidend für die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft ist demnach die gemeinsame soziale Umgebung und nicht etwa die Verwendung einer Einzelsprache. *Gumperz* erläutert dies am Beispiel des Englischen:

Wir stellen uns das Englische als ein Ganzes vor, obgleich ein typischer Korpus Texte umfassen kann aus dem ländlichen England, aus Städten der Vereinigten Staaten, aus Australien oder sogar aus früheren Kolonialgebieten in Asien oder Afrika stammend. (318)

Eine Sprachgemeinschaft beschreiben heißt also zugleich die Art der Sprachverteilung von Einzelsprachen, Varietäten und Codes eines bestimmten sozialen und geographischen Raumes darstellen (Auf die Begriffe "Varietät", "Code" u.a. werde ich später noch eingehen). Und zwar werden bei der Beschreibung solcher Sprachgemeinschaften außersprachliche Kriterien verwendet, z.B. Markt- und Verkehrs-

strukturen, die Verbreitung von Gegenständen der materiellen Kultur (wie Material, Werkzeug, Maschinen) sowie Gebrauchsgut verschiedenster Art und die Produktionsbedingungen desselben. Vor allem aber ist das in einer Kulturgemeinschaft zu beobachtende Rollenverhalten der Individuen gleicher Interaktionsnetzwerke entscheidend. Daraus ergibt sich eine weitgehende Übereinstimmung zwischen den Begriffen "Sprachgemeinschaft", "Kulturregion" und "Gesellschaft"; demnach bezieht sich der Begriff "Gesellschaft" auf eine näher zu charakterisierende bestimmte soziale Gruppe. Die Übereinstimmung der Begriffe "Sprachgemeinschaft" und "Gesellschaft" enthält die Annahme, dass Sprache und soziales Handeln und umgekehrt sprachliches Handeln und soziale Wirklichkeit einander bedingen.

Kriterien, die dazu führen, dass sich Individuen zu einer sozialen Gruppe, zu einem Gesellschaftstyp und damit zu einer Sprachgemeinschaft zusammenschließen, wurden bereits genannt. Ich fasse die wesentlichen Punkte zusammen: es waren die Markt- und Verkehrsstrukturen, die Verbreitung der Gebrauchsgüter, die Produktionsbedingungen derselben und das Rollenverhalten der Individuen.

Nunmehr müsste festgestellt werden, welche Unterscheidungsmerkmale denkbar sind, die den einen Gesellschaftstyp gegen einen anderen abgrenzen. D.h., wir benötigen Kriterien dafür, wie eine Gesellschaftsstruktur grundsätzlich beschaffen sein kann, um im einzelnen darzustellen, wie diese oder jene Gesellschaft strukturiert ist. *Gumperz* geht von 4 Unterscheidungsmerkmalen aus:

1. Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal besteht in den Rollen und den damit verbundenen Handlungsformen, die den einzelnen Individuen einer sozialen Gruppe zugewiesen sind. Da gibt es zum Beispiel die Rolle der Mutter; dieser Rolle zugeordnet sind alle Handlungsformen, die im Dienste der physischen und psychischen Bedürfnisbefriedigung eines Kindes wirksam werden können.
2. Ein zweites Unterscheidungsmerkmal wäre dann die Art der Verbindung und Mobilität solcher Rollen. Bleiben wir bei dem Beispiel der Mutterrolle, um dies zu erläutern, so ist es denkbar, dass die Mutter zwar alle oben genannten Handlungsformen zugewiesen bekommt, darüber hinaus aber Handlungsformen übernimmt, die mit ihrer Mutterrolle als solcher nicht unbedingt in Beziehung stehen. Dieser Fall tritt ein, wenn etwa die Mutter berufstätig ist und neben der Mutterrolle z.B. die Rolle der Lehrerin oder der Ärztin übernimmt und damit auch Handlungsformen zugewiesen bekommt, die diesen Rollen gemäß sind. Dies zu der Art der Rollenverbindung. Und nun noch ein Zitat von *Gumperz*, das uns die mögliche Mobilität von Rollen aufzeigt:

Im ländlichen Indien ist die Rolle des religiösen Priesters eng mit der des Sozialreformers verknüpft, während wir die beiden in der amerikanischen Gesellschaft als gänzlich getrennt betrachten würden. (324)

Dieses Beispiel weist darauf hin, dass in den einzelnen sozialen Gruppen bzw. in den verschiedenen Gesellschaftstypen Verbindung und Mobilität von Rollen verschieden sein können und dass sich damit auch die Rollenerwartungen der

Individuen voneinander unterscheiden.

3. Ein drittes Unterscheidungsmerkmal stellen Verhaltensunterschiede dar, die ein Individuum veranlassen, in der eigenen Gruppe eine andere Rolle zu übernehmen als etwa gegenüber Fremdgruppen. (z.B. das sog. 'Familienoberhaupt' als Weisungsabhängiger im Beruf). Man bezeichnet dieses Phänomen als Rollendistinktheit.
4. Ein 4. Unterscheidungsmerkmal ist der Grad der "Sprachdistanz". Unter "Sprachdistanz" versteht man die durch kontrastive Untersuchung ermittelte Gesamtheit der Sprachstruktur und ihrer Abweichungen (z.B. phonologische, grammatische und lexikalische Unterschiede) innerhalb der Codematrix.

Wie haben wir uns das Phänomen der "Sprachdistanz" in der Praxis vorzustellen? Ich will dieses wiederum an einem Beispiel erläutern: In ländlichen Bereichen Niedersachsens finden wir das sog. Niederdeutsch oder Plattdeutsch als Dialekt verbreitet. Eine kontrastive Untersuchung könnte jetzt ermitteln, welche phonologischen, grammatischen und lexikalischen Unterschiede zwischen dem Plattdeutschen und der hochdeutschen Standardsprache bestehen.

Bekannt ist z.B. die Tatsache, dass im Niederdeutschen die Possessiva der 1. Pers. sing. im Dativ und im Akkusativ gleich sind: "mi" gilt gleichermaßen für "mir" und "mich". Hier hätten wir also eine grammatische Unterscheidung zwischen zwei Varietäten einer Sprache. Eine solche Erscheinung ist ein Beispiel für Sprachdistanz.

Ich fasse die wesentlichsten Unterscheidungsmerkmale für "Sprachgemeinschaften" zusammen:

- 1) Rollen und damit Handlungsformen, die den einzelnen Individuen einer sozialen Gruppe zugewiesen sind,
- 2) die Art der Verbindung und Mobilität von Rollen,
- 3) Verhaltensunterschiede in der eigenen Gruppe gegenüber Fremdgruppen, sog. Rollendistinktheit,
- 4) Grad der Sprachdistanz.

Nach dem jeweiligen Vorkommen dieser Merkmale lassen sich nun verschiedene Gesellschaftstypen bestimmen.

Bei der Darstellung der wesentlichsten Gesellschaftsformen beziehe ich mich ebenfalls auf die bereits erwähnte Arbeit von *J. Gumperz*: "Die Konzeption der linguistischen Gemeinschaften".

Gumperz unterscheidet vier Typen sozialer Gemeinschaften:

1. Die wenig komplexe Gemeinschaft,
2. Die ökonomisch entwickelte Gemeinschaft,

3. Die intermediäre Gemeinschaft und
4. Die hochurbanisierte Gesellschaft.

1. Die wenig komplexe Gemeinschaft:

Gumperz geht davon aus, dass wir sie dort vorfinden, wo es noch kleine Hor-den von Jägern und Sammlern gibt, wie z.B. bei den Indianern des Großen Bec-kens. Solche Gemeinschaften werden durch folgende Merkmale charakterisiert:

Die Gruppenmitglieder sind in ihren sozialen Kontakten fast ausschließlich auf face - to - face - kommunikation beschränkt. Ihre soziale Schichtung und ihre Kon-takte zu Außenstehenden sind gering; trotzdem ist ihre Sprache keineswegs undiffe-renziert oder primitiv. Dies ist ein Vorurteil, das lange Zeit vorherrschte. Einige Er-gebnisse der Sprachforschung, etwa über Indianersprachen, haben dieses Vorurteil revidiert.

Vielmehr gibt es schon bei solchen Gesellschaften Unterschiede zwischen der spontanen Alltagssprache und der nicht spontanen ritualisierten Sprache, wie sie z.B. beim Singen, Mythenerzählen und anderen ritualisierten Formen vorzufinden ist. In diesen Ritualien kommen zuweilen Redepartikel vor, z.B. formelhafte Wör-ter, Redewendungen u.a., die von den Individuen solcher Gruppen selbst nicht ver-standen werden.

Im allgemeinen jedoch ist die Sprachdistanz zwischen der formellen und infor-mellen Rede gering.

2. Die ökonomisch entwickelte Gemeinschaft:

Solche Gemeinschaften unterhalten häufig Handelsbeziehungen zu anderen Gruppen. Letztere führen oft zur Zweisprachigkeit oder zu einer speziellen Han-delssprache, wie z.B. das Haussa in Afrika. Solche in Handelssituationen verwen-deten Sprachen finden innerhalb der Stammesgemeinschaft keine Verwendung und besitzen daher auch kein Prestige.

Außer durch Handel entstehen Beziehungen nach außen noch durch Heirat oder Religionszugehörigkeit. Dies führt oft zur Zweisprachigkeit; jedoch wird innerhalb der Gemeinschaften selbst nur die Stammsprache gesprochen, welche damit Iden-titätsfunktion hat. Aufgrund der größeren ökonomischen Entwicklung ist die soziale Schichtung in diesen Gesellschaften differenzierter als in den wenig komplexen Ge-meinschaften. Das bedeutet, dass auch die Rollen stärker differenziert werden. Va-rietäten von formeller Sprache sind auf Einzelgruppen oder Individuen beschränkt, wodurch eine gewisse Spezialisierung innerhalb der Sprache und damit auch bei der Zuweisung von Rollen stattfindet. Es gibt z.B. spezielle Priesterkasten. Beispiel für eine solche Gemeinschaft, wie sie hier dargestellt wurde, sind etwa kalifornische Indianerstämme, wie die Yurok, Karok, Hupa u.a..

3. Die intermediäre Gemeinschaft:

Hier sind in verschiedenem Maße sozial dominierende Gruppen in die Bevölkerung integriert. Die Sozialsysteme zeigen in diesen Gesellschaften einen hohen Grad beruflicher Spezialisierung, so dass es zur Ausdifferenzierung sog. sozialer Schichten kommt. Ein Beispiel für diesen Typus ist das indische Kastenwesen.

In solchen Gesellschaften sind Ritualien und Verhaltenskonventionen als Etikette sehr differenziert und von besonderer sozialer Bedeutung.

Es gibt große Unterschiede in Kleidung, Essgewohnheiten, Ausbildung u.a.. Den vielschichtigen und komplexen Interaktionsnetzwerken entsprechend, sind sie durch eine große Sprachvielfalt gekennzeichnet.

Bei der Sprachverteilung in diesen Gesellschaften wird unterschieden zwischen der Umgangssprache, die man zu Hause lernt und sog. Argots oder besonderen Redeweisen, die man nach der Kindheit lernt und die nur in bestimmten Situationen Anwendung finden.

Diese Sprachvielfalt ist also zurückzuführen auf einen hohen Grad sozialer Schichtung und beruflicher Spezialisierung. Das Sozialverhalten ist durch Rollendistinktheit gekennzeichnet, so dass die Individuen in verschiedenen sozialen Bereichen und den daraus resultierenden verbalen Kontexten unterschiedlich handeln.

Dadurch finden wir in intermediären Gesellschaften einen hohen Grad an Sprachdistanz. Das trifft natürlich nicht nur in bezug auf sprachliche Kommunikationsstrukturen zu, sondern auch vor allem auf nonverbale Verhaltensweisen wie Gestik, Mimik usw. Es ist bekannt, dass in bestimmten Kolonialgebieten die Plantagenbesitzer bemüht sind, ja nicht mit den Eingeborenen, Sklaven, Angestellten, ihren Untergebenen also, zu sprechen, weil dadurch die Sprachdistanz verwischt werden könnte. Sprachdistanz wird hier also als Herrschafts- oder Machtsymbol verwendet.

4. Die hochurbanisierte Gesellschaft:

Sie ist in allen Teilen des modernen Europas und in den Vereinigten Staaten vorzufinden. Diese Gemeinschaften unterscheiden sich durch völlig andere ökonomische Bedingungen von den intermediären Gesellschaften. Sie weisen eine geringe Sprachdistanz auf. Die Unterschiede zwischen Standard- und Lokaldialekt sind relativ gering, zumindest beschränken sie sich vor allem auf die phonologische, grammatische und lexikalische Ebene. Die Standardsprache wird von der Mehrheit beherrscht. Dabei gilt eine soziallegitimierte Sprachtreue, d.h. die Standardsprache wird als Maßstab dafür angesehen, wann eine sprachliche Äußerung korrekt ist oder nicht. Sie unterliegt also standardsprachlichen Bewertungen, sog. Sprachnormen.

Daneben gibt es eine Reihe formeller und informeller Subcodes berufs- bzw. interessenbezogener Sondersprachen; jedoch sind diese Randerscheinungen im Hinblick auf die große Anzahl der dieser Sprachgemeinschaft zugehörigen Sprachbenutzer.

Gumperz verweist auf diese geringe Sprachdistanz und sieht in ihr die Ursache einer größeren Rollenmobilität. Darin besteht auch der Unterschied zwischen Kaste und Klasse.

Mobilität bedeutet hier, dass die Rollenübernahme bei einzelnen Individuen wechseln kann, d.h., dass Rollenerwartungen nicht starr sein müssen, verglichen natürlich mit der Starrheit von Rollendefinitionen in einer intermediären Gesellschaft.

II. Zur Funktion sprachlicher Varietäten:

Zunächst sei auf den Begriff der "Varietät" eingegangen, um daran anschließend auszuführen, wie eine Sprachverteilung innerhalb einer bestimmten Gesellschaft beschaffen sein kann, bzw. welche Varietäten koexistieren können und wie sich die einzelnen Varietäten bestimmen lassen. Erst danach ist es möglich, aufzuzeigen, welche Funktionen verschiedene Varietäten in einer Gesellschaft haben können.

Mit dem Begriff "sprachliche Varietät" bezeichnet man Variationen ein- und derselben Sprache, die sich historisch aus der gegenseitigen Beeinflussung von Sprache und Sozialstruktur einer bestimmten Sprachgemeinschaft entwickeln.

(Eine ähnliche Definition verwendet *Dittmar* 1973, S. 132 f).

Solche Variationen können sich durch phonologische, grammatische, semantische und pragmatische Merkmale unterscheiden. Die Koexistenz verschiedener Varietäten bildet das System einer Sprachgemeinschaft. Dieses Sprachsystem ist konstituiert durch einen Katalog gemeinschaftlich geteilter sozialer Normen. Letztere werden repräsentativ in bestimmten kommunikativen Interaktionsnetzen und zwar dergestalt, dass mehrere Variationen als koexistierende Kommunikationsmittel verwendet werden können.

In diesem Zusammenhang weist *Fishman* in seinem Buch: "Soziologie der Sprache", darauf hin, dass man Varietäten auch als Indikatoren dafür bezeichnen kann, welche Einstellungen und Verhaltensweisen in einer Gesellschaft der Sprache gegenüber bestehen.

Demnach ist der Begriff "Varietät" zunächst zwar neutral, doch bereits mit der Bezeichnung einer einzelnen Varietät werden fast immer schon Gefühle und Meinungen angezeigt oder ausgelöst.

In diesem Zusammenhang geht *Fishman* von "vier weitverbreiteten gesellschaftlichen Glaubens- und Verhaltensmustern gegenüber der Sprache" aus (1975: 30).

Diese beziehen sich auf folgende Einstellungen von Sprechern gegenüber Sprache:

1. Standardisierung,
2. Autonomiegedanke,
3. Geschichtlichkeit,
4. Vitalität.

Aufgrund dieser auf Glaubens- und Verhaltensmuster zurückführbaren Kriterien entwickelt *Fishman* sieben verschiedene Arten von Varietäten der Sprache. Seine Darstellung entspricht einer von *Stewart* (1968) aufgestellten Bewertungsskala.

1. Zum Verhaltensmuster der Standardisierung:

Sie ist wohl die bekannteste Einstellung von Sprechern gegenüber ihrer Sprache. Darunter versteht man die Akzeptanz eines formalen Katalogs von Normen innerhalb einer Gemeinschaft von Sprechern einer Sprache. . Diese definieren aufgrund ihres Normenbewusstseins das, was in der jeweiligen Sprachgemeinschaft als sog. "richtiger" Sprachgebrauch gilt. Standardisierung impliziert also die Meinungstendenz von Sprechern, dass es eine bestimmte genormte Ausprägung einer bestimmten Sprache gibt, die 'leistungsfähiger', 'besser', 'schöner' und 'richtiger' ist, als irgendeine andere Variation derselben Sprache.

2. Der Autonomiegedanke:

Mit dem Phänomen der Standardisierung verbunden ist die zweite Einstellung der Sprecher, nämlich der Autonomiegedanke. Damit ist die Vorstellung von der Einzigartigkeit und Unabhängigkeit einer Varietät innerhalb des sprachlichen Systems gemeint. Diese Vorstellung wird durch Standardisierung realisiert, wobei das dogmatische Bekenntnis von der größeren Qualität einer bestimmten sprachlichen Ausprägung der Stabilisierung und Erhöhung von Prestige dient und damit einer Unterordnung für politische Zwecke bei einer anderen Varietät entgegenwirkt. Praktisch geschieht dies durch die Festlegung von Normen in Wörterbüchern und Grammatiken. Je stärker die Verwirklichung von Standardisierung und Autonomie fortschreitet, desto mehr sind die Hüter einer Varietät (z.B. Lehrer, Beamte) an der Fixierung von Geschichtlichkeit dieser Varietät interessiert. Die Entstehung von Wörterbüchern und Grammatiken innerhalb einer Sprachgemeinschaft ist also ein Indiz für das Autonomiestreben der Intellektuellen einer Sprachgemeinschaft mittels ihrer Standardvarietät.

3. Die Geschichtlichkeit:

Geschichtlichkeit ist das 3. Glaubensmuster, welches in der Vorstellung von Sprechern einer Sprache existiert. *Fishman* beschreibt dieses Phänomen durch folgenden Vergleich:

...eine charakteristische Eigenschaft von Neureichen ist es, sich ihre Ahnenreihe selbst zu schaffen. (1975: 29).

Demnach werden Varietäten, deren Standardisierung angestrebt werden soll, verstanden als "Ableitungen aus Urformen alter Zeit..., die weitgehend vergessen waren; oder man findet heraus, dass sie die Sprache der Götter seien oder von denselben wunderbaren und geheimnisvollen Mächten und Prozessen geschaffen wurden, welche die Sprachgemeinschaft selbst erschaffen haben etc. Indem eine Varietät also mit irgendeiner großen ideologischen oder nationalen Bewegung oder Tradition assoziiert wird, erwirbt sie Geschichtlichkeit". (*Fishman* 1975: 30).

4. Die Vitalität

Schließlich ist die Einstellung einer Sprachgemeinschaft gegenüber einer sprachlichen Varietät nicht unerheblich abhängig von einer 4. Einstellung, die man als Vitalität bezeichnen könnte; und zwar als Quantität, mit der diese Ausprägung sichtbar wird. Sie hängt von dem Ausmaß der Verbreitung einer Varietät und von ihrer Funktionalität ab, d.h. von der Tatsache, wie groß anteilig die Anzahl der Sprecher einer Gemeinschaft ist, die diese Varietät als Erstsprache verwendet. Je größer diese Zahl der primärsprachlichen Benutzer einer Varietät und je höher ihr Sozialstatus ist, desto größer sind potentiell die Möglichkeiten, an Standardisierung, Autonomie und Geschichtlichkeit zu gewinnen.

Aber *Fishman* weist auch darauf hin:

...je geringer jedoch andererseits die Zahl und je niedriger der Status... desto eher reagiert man auf sie, als sei sie ein irgendwie mangelhaftes oder verunreinigtes Instrument, das ernsthafter Bemühungen oder Funktionen nicht würdig ist und dem die richtige Ahnenreihe oder Einmaligkeit fehlt. (1975:30)

Solche Vorurteile sind dazu bestimmt, die Verwirklichung von Standardisierung bereits in sich zu tragen oder dieselbe zu verhindern.

Die vier Einstellungen und Verhaltensweisen in einer Gesellschaft gegenüber Sprache, wie sie Standardisierung, Autonomiegedanke, Geschichtlichkeit und Vitalität darstellen, sind eher Wert - bzw. Vorurteile als objektive Merkmale von Sprache bzw. einer sprachlichen Varietät. Gleichwohl definieren je nach Kombination bzw. dem gemeinsamen Vorkommen solcher Einstellungen *Fishman/Stewart* sieben verschiedene Varietäten:

Merkmale				Art der Varietät	Symbol
1	2	3	4		
+	+	+	+	Standard	S
-	+	+	+	Volkssprache	V
-	-	+	+	Dialekt	D
-	-	-	+	Creole	K
-	-	-	-	Pidgin	P
+	+	+	-	Klassisch	C
+	+	-	-	Artifiziell	A

1 = Standardisierung, 2 = Autonomie, 3 = Geschichtlichkeit,
4 = Vitalität
(Vgl. *Fishman* 1975: 31)

Anders als *Fishman/Stewart* unterscheidet *Dittmar* dagegen nur vier Gruppen von Varietäten:

1. Standardvarietäten
2. regionale Varietäten
3. soziale Varietäten
4. funktionale Varietäten

Während *Fishman/Stewart* die o.g. Bewertungsmuster zugrundelegen, bestimmt *Dittmar* Unterschiede von Varietäten eher nach Aspekten ihres Gebrauchs.

Diese Unterschiede zwischen den Auffassungen der beiden Autoren entstehen durch verschiedene Aspekte, unter denen sich Varietäten eines Sprachsystems klassifizieren lassen. Bei einem Vergleich der Listen von *Fishman/Stewart* und *Dittmar* ergeben sich Überschneidungen; z.B. sind bei der regionalen Varietät des Dialekts soziale Faktoren nicht auszuschließen.

Bei der Unterteilung einer Sprachgemeinschaft in Varietäten sind demnach die Bedingungen zu berücksichtigen, welche bei der Entstehung dieser Variationen wirksam wurden. Diese dürften vorwiegend geographischer, sozialer, politischer und kultureller Art sein und sich von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft aufgrund der bereits oben beschriebenen Kriterien unterscheiden.(s.o.: Typen sozialer Gemeinschaften.)

Ich werde nun einige der von *Fishman/Stewart* aufgeführten Variationen etwas genauer beschreiben.

Standardvarietät und Volkssprache

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Standardisierung wurde bereits darauf hingewiesen, dass es in einer Sprachgemeinschaft die Tendenz gibt, eine ganz bestimmte Ausprägung einer ganz bestimmten Sprache als besonders korrekt hinzustellen. *Dittmar* definiert nun die Standardvarietät folgendermaßen:

...sie ist die durch unterschiedlich herrschende gesellschafts- und machtpolitische Verhältnisse im historischen Prozess als überregionales Verständigungsmittel legitimierte und institutionalisierte Varietät einer Sprachgemeinschaft. (1973: 134)

Damit bleibt das, was als Standard einer Sprache anzusehen ist, immer relativ, da es abhängig ist von den jeweiligen gesellschaftspolitischen Bedingungen einer Sprachgemeinschaft. *Dittmar* beschreibt nun die Art der Verbreitung und die Wirkungsweise dieser Varietät folgendermaßen:

Der Standard wird in den Schulen gelehrt, sein Gebrauch verschafft in der Regel Prestige und begünstigt den Erwerb sozialer Privilegien. (1973: 134)

Darüber hinaus hat diese Varietät vor allem vier Funktionen:

1. Sie vereinigt verschiedene Dialektbereiche, d.h. verschiedene regionale Varietäten aufgrund verschiedener geographischer Bedingungen und ermöglicht damit eine überregionale Verständigung verschiedener Sprechergruppen. Damit hat sie eine einigende Funktion.
2. Sie ermöglicht die Abgrenzung gegenüber anderen Sprachen. Damit hat sie gleichzeitig eine separierende Funktion.
3. Sie ermöglicht die Distanz zwischen verschiedenen sozialen Schichten. Sie hat daher Prestigefunktion.

4. Sie schafft einen normativen Bezugsrahmen, der für die Orientierung der Sprecher einer Sprachgemeinschaft notwendig ist und somit Korrektheitsnormen entstehen lässt.

Je informeller und intimer die zwischen Individuen stattfindende Kommunikation ist, desto mehr geraten Sprachtreue und Sprachstolz in den Hintergrund, d.h. desto geringer ist für die Sprecher die Notwendigkeit, sich den Normen des Standard korrekt unterzuordnen. Wir sprechen in diesem Fall auch von Alltags- oder Umgangssprache; dies dürfte dann bereits ein fließender Übergang von der Standardsprache zur sog. "Volksprache" sein.

Im Gegensatz dazu sind Individuen, die nicht direkt dem gleichen Interaktionsnetz angehören, auf die einigende Funktion des Standard angewiesen. Deshalb ist der Standard die Varietät der Massenmedien, des Bildungs- und Rechtswesens.

Damit ist er das sicherste Mittel für jene Kommunikationsprozesse, in denen ein Sprecher seine verschiedenen zahlreichen Adressaten nicht kennen kann. Je länger jedoch die Kommunikation unabhängig von Sprecher und Hörer (oder Sender und Empfänger) über eine nicht unbeträchtliche Zeitspanne hinweg andauern soll, desto mehr wird sie nicht mehr als Standard, sondern als archaisch oder klassisch angesehen. (*Fishman 1975:34*)

Während im Zusammenhang mit der Abgrenzung 'formell' - 'informell' der fließende Übergang vom Standard zur Volksprache oder zur Alltags- und Umgangssprache festgestellt werden konnte, findet auch ein Übergang vom Standard zur klassischen und zur artifiziellen Varietät statt. D.h. es gibt einen fließenden Übergang von einer normierten Sprache, die durch Standardisierung entstanden ist und einer zeitlich weiter zurückliegenden elitären Form von klassischer Varietät. Diese klassische Varietät entsteht, wenn eine artifizielle, d.h. eine künstlerische, eine archaische Sprache Vergangenheitscharakter erhält. Also der umgekehrte Prozess im Vergleich zur Umgangssprache. Während die Umgangssprache sich den jeweiligen funktionalen Bedürfnissen einer Gemeinschaft anpasst und von daher eine Abwandlung der Standardvarietät darstellt, entsteht die klassische Varietät durch einen historischen Prozess, durch zeitliche und räumliche Distanz.

Nun zurück zum Standard. Die Standardvarietät als kodifizierte Legitimation einer Sprache hat Normcharakter.

Je nach Art der Feststellung solcher Normen gibt es zwei Definitionen:

1. empirisch ermittelte Fakten, die angeben, was "Norm" ist und
2. von außen gesetzte Maßstäbe.

Zwischen den Ergebnissen dieser beiden Vorgehensweisen herrscht häufig Distanz. Norm enthält zwei Tendenzen:

1. Sie wirkt stabilisierend und birgt die Gefahr in sich, idealisierend und realitätsfern zu sein
2. sie ist dynamisch

Im letzteren Fall werden Sprachwandlungen, die aus einer veränderten Funktionalität erwachsen, aufgegriffen, was wiederum zur Änderung des Normenkatalogs führt.

Die Normen der Standardvarietät werden kodifiziert durch Wörterbücher (z.B. *Duden*) und zwar gibt es Fixierungen im Hinblick auf verschiedene Darstellungsebenen einer Sprache, wie Aussprache, Grammatik, Orthographie u.a..

Die Grundlagen der Normierung können verschieden sein. Z.B. wird im Wörterbuch der Aussprache von *Siebs* die Bühnensprache zugrundegelegt; ein Aspekt, der vom *Duden* aufgegeben wurde. Letzterem dient die Literatur der Gegenwart als Richtmaß für die Beurteilung, wann Sprache korrekt verwendet wird.

Doch sind Bühnensprache und Literatur relativ realitätsfern. Dagegen legt das "Wörterbuch der Deutschen Aussprache" (WDA) die Sprache der Massenmedien, vorwiegend der Nachrichten des Rundfunks zugrunde. Dieses Wörterbuch aus der ehemaligen DDR wurde aufgrund empirischer Untersuchungen entwickelt und Ergebnisse und Erkenntnisse wurden bereits vor der 'Wende' auch in Westdeutschland genutzt.

Obwohl der Bezug zu den Massenmedien eine realitätsnähere Einstellung garantiert, ist er recht einseitig, bedenkt man die verschiedenen Kommunikationsbereiche innerhalb umfassender Interaktionsnetze, z.B. in der Familie, am Arbeitsplatz usw. Diesem Vorwurf der Einseitigkeit möchte *Meinold* (1973: 83) entgehen, wenn er "Norm" als "dialektneutrale Umgangssprache" bezeichnet und dabei abwertende Implikationen im Sinne von "vernachlässigter Sprache" ausschließt. Diese Definition wird von *Claus Gnutzmann* (Dissertation 1975) aufgegriffen und weiterentwickelt:

Norm wird verstanden als eine variable Kategorie, deren spezifische Realisierung sich nach der Konstellation verschiedener Parameter entsprechender Situationen ergibt.

Daraus ergibt sich jedoch das Problem der Bewertung von Sprechsituationen: Welche sind repräsentativ, an welcher Skala von 'formell' und 'informell' messbar? Dies wäre empirisch zu ermitteln. Doch liegt hier nicht bereits der Übergang vom Standard zur Volkssprache? Denn wenn wir der Definition *Meinolds* folgen, geht es bei dieser Bestimmung von Varietät bereits um Umgangssprache, und wie weit ist nicht Umgangssprache bereits identisch mit sog. Volkssprache aufgrund der Vitalität, d.h. der Verbreitung innerhalb einer Sprachgemeinschaft, die Grundlage eines zukünftigen Standard sein könnte. Gleichzeitig kann sich aus diesem Standard durch elitäre Selektionsmechanismen wie etwa der Produktion von Literatur, artifi-

zielle und klassische Sprache, entwickeln.

Damit sind die ersten beiden und die letzten beiden Varietäten aus der Liste von *Stewart* kurz beschrieben bzw. sporadisch erläutert.

Auf die dritte Varietät, den Dialekt möchte ich nicht näher eingehen. Was man unter Dialekt versteht, ist allgemein bekannt; nämlich dass es sich dabei um eine Varietät handelt, die durch regionale Sprachdistanz entsteht und damit häufig landschaftlich bedingt ist, wie etwa das Schlesische, das Schwäbische, das Sächsische u. a. m..

Creole und Pidgin

Beim Creole, der 4. Varietät nach der Liste von *Fishman/Stewart*, handelt es sich um das Vorkommen von Zweisprachigkeit und zwar um die gleichberechtigte Existenz zweier Sprachen nebeneinander. Diese Varietät entsteht infolge der Einfärbung einer Sprache durch eine andere; (z.B. das Französisch in den Grenzbereichen des Saarlandes oder Belgiens). Auf das Creole werde ich später noch zurückkommen.

Die Varietät des Pidgin berührt ein Problem, das dem heutigen Lehrer in der Schule immer wieder begegnet, nämlich das Problem des Zweitsprachenerwerbs der Kinder ausländischer Mitbürger. Unter Pidgin versteht man eine Varietät, die sich durch Akkulturation bildet. Man nennt dies auch "ungesteuerten Zweitsprachenerwerb". Z.B.: Ein Italiener kommt nach Deutschland, um zu arbeiten. Dann ist er gezwungen, die deutsche Sprache als Zweitsprache so weit zu lernen, dass er in der Lage ist, sich an seinem Arbeitsplatz und in den wesentlichsten lebenserhaltenden Kontaktbereichen von Handel und Verwaltung zurechtzufinden.

Er muss sich zum Beispiel am Postschalter verständigen können, Einkäufe tätigen, mit deutschsprachigen Arbeitskollegen soziale Kontakte anknüpfen u. a. m. Diese Bemühungen um die Zweitsprache enthalten die Tendenz, sich der anderen Sprache einzufügen und zwar als Grundlage zur Kommunikation zwecks Befriedigung fundamentaler Lebensbedürfnisse.

Dieser Prozess der Akkulturation hat verschiedene Schwierigkeiten, Schwierigkeiten, die Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen dann begegnen, wenn Kinder ausländischer Arbeiter auch in die jeweiligen Bildungsstätten integriert werden sollen.

Zu diesem Problem zunächst unter linguistischem Aspekt ein Zitat von *Dittmar/Klein*:

...unter 'Pidgin' wird gemeinhin eine sprachliche Varietät verstanden, die erstens im Vergleich zur standardisierten Bezugssprache starke grammatische Vereinfachungen sowie ein beschränktes Lexikon aufweist und zweitens in ihren kommunikativen Funktionen begrenzt ist. Die sozialen Merkmale des Pidgins nämlich, dass es erstens nur von Erwachsenen gesprochen wird, zweitens für keinen Sprecher die Muttersprache darstellt, drittens verschiedenen ethnischen oder nationa-

len Gruppen in multilingualen Situationen als Kommunikationsmittel dient und viertens in der Regel nicht geschrieben wird, legen nahe, es als Resultat eines Akkulturationsprozesses von sprachlichen Varietäten zu unterscheiden, die Ergebnisse eines Sozialisationsprozesses sind.

(*Dittmar/Klein*, 1975: 59)

Bedingt könnte man demnach die Beherrschung der Standardvarietät als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses bezeichnen.

Die Kriterien, die *Dittmar/Klein* für die Pidginvarietät aufzeigen, geben bereits Hinweise auf den Entstehungsprozess dieser Varietät. Die starken Vereinfachungen, besonders im grammatischen Bereich, sowie das beschränkte Lexikon, sind zurückzuführen auf die Reduzierung des Sprachgebrauchs im Hinblick auf das Lebensnotwendige. Sprache wird hier verwendet und benötigt als Verständigungsmittel grundsätzlicher Art; und zwar geht es zunächst um eine Verständigung, die der Lebenserhaltung einer sozialen Minderheit dient bzw., die es ihr ermöglicht, sich in einem völlig neuen Interaktionsnetzwerk zurechtzufinden.

Probleme, die sich aus der Verwendung des Pidgin ergeben, betreffen z.Zt. die ca. 4 Mill. ausländischer Arbeiter in Deutschland, die vorwiegend folgenden Nationalitäten angehören: Spanien, Italien, Türkei, Griechenland, Jugoslawien und Polen.

Das vordergründigste Problem dieser Menschen sind soziale Nachteile, welche ihnen aus ihrer eingeschränkten Kommunikationsfähigkeit erwachsen. Denn es ist typisch, dass durch die notwendige Vereinfachung auch das Prestige dieser Sprache reduziert wird d.h., dass die Sprecher eines Standard ihrer Primärsprache, in diesem Fall des Deutschen, zu einer Einstellung neigen, die eine soziale Minderheit, in diesem Fall Sprecher des Pidgin, diskriminiert, bzw. zumindest dahin tendiert, negative Akzente der Beurteilung dieser Menschen bzw. ihrer Sprache zu setzen.

Unter anderen Voraussetzungen trifft dies nicht nur für das Pidgin, sondern auch auf das Creole zu.

Unter linguistischem Aspekt definiert *Dittmar* den Vergleich:

Umgangssprachliche und überlagernde Sprachvarianten koexistieren in der Sprachgemeinschaft derart, dass der Gebrauch der einen oder anderen Varietät rigiden situationsspezifischen Regeln unterliegt. So gilt Pidgin als Handelshilfssprache mit begrenzter Syntax und begrenztem Vokabular, die ökonomisch bedingten Kommunikationssituationen dient und Creole als aufgrund von Interferenzen mit europäischen Sprachen entstandene L-Varietät und Muttersprache, die sich teilweise aus dem Pidgin, teilweise aus dem Standard der Kolonialherren entwickelt hat. Als solche Standard-Varietäten gelten in den creolischen Sprachgemeinschaften heute noch in den meisten Fällen die Kolonialsprachen Französisch, Englisch, Niederländisch, Spanisch, Portugiesisch.

(1973: 151f.)

Zunächst noch eine Anmerkung zum Begriff "Creole". Die Bezeichnung stammt

von dem Namen "Creole". Ein Creole ist ein in den Kolonien geborener Nachkomme von Spaniern, häufig auch ein Mischling. Vor allem bezeichnete man damit solche Nachkommen im spanischen Südamerika. Kontaktsituationen, die aus der Beziehung der Kolonialherren mit den Sprechern der Sprache des Ursprungslandes entstehen, führen zur Ausprägung einer Varietät, die man danach als "Creole" bezeichnet hat.

Beide Varietäten, das Pidgin und das Creole, haben gemeinsam, dass ihr soziales Prestige der Entwicklung und Wandlung der gesellschaftspolitischen und vor allem ökonomischen Bedingungen von Kontaktsituationen unterliegt.

Anhand der Tabelle von *Fishman/Stewart* ist festzustellen, wie gering das Prestige dieser beiden Varietäten eingeschätzt wird. Das Pidgin besitzt so gut wie gar kein Prestige, das Creole dagegen ist gekennzeichnet durch eine bestimmte Vitalität, die sich aus der großen Anzahl der Sprecher der Erstsprache des kolonisierten Landes ergibt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen diesen beiden Varietäten ist eigentlich nur in ihrer Zielsprache zu sehen. Beim Pidgin ist das Ziel oder die zu erwerbende Zweitsprache die Standardsprache einer privilegierten Mehrheit, beim Creole dagegen ist das Ziel des Zweitsprachenerwerbs die Sprache einer privilegierten Minderheit. Diese beiden Varietäten unterscheiden sich also lediglich in ihrem Vitalitätscharakter, alle übrigen Kriterien wie Standardisierung, Autonomie, Geschichtlichkeit sind gleich negativ, so dass die Probleme für die Sprecher beider Varietäten unter sozialem Aspekt gesehen, einander ähnlich sind.

Der Soziolekt:

Bei der Beschreibung der Varietäten Pidgin und Creole wurde deutlich, wie die Verwendung einer Sprache im Zusammenhang stehen kann mit bestimmten sozialpolitischen Problemen bestimmter Menschengruppen. Der soziale Faktor wird in der Tabelle von *Fishman/Stewart* nicht betont. Bei der o.g. Klassifizierung von *Dittmar* ist dagegen eigens eine Varietät vorgesehen, die ausschließlich die soziale Funktion einer sprachlichen Variation im Vordergrund sieht und daher als "Soziolekt" bezeichnet wird. Da bei *Fishman/Stewart* dieser allgemeine Aspekt des sozialen Problems in der Klassifizierung von sprachlichen Varietäten fehlt, sei hier noch auf die Implikationen eingegangen, die sich bei *Dittmar* mit der Varietät "Soziolekt" verbinden.

Ich zitiere daher *Dittmar* zum Begriff des Soziolekts:

Als soziale Varietäten oder Soziolekte gelten die sprachlichen Konventionen von Gruppen, die häufig der massiven Bewertung anderer gesellschaftlicher Gruppierungen unterliegen (z.B. sozioökonomisch und ideologisch unterdrückte Klassen) und zum Konfliktstoff zwischen ihnen führen können. (1973: 137)

Nach dieser Definition könnten das Pidgin oder das Creole als Soziolekte bezeichnet werden, da es sich hier um Varietäten handelt, die vorwiegend von sprachlichen Minoritäten oder von diskriminierten Gruppen verwendet werden.

Dittmar führt die Beschreibung der sozialen Variationen noch weiter aus, wenn er schreibt:

Soziale Varietäten oder Soziolekte stehen oft in sozialpolitisch motivierter Asymmetrie zu anderen sprachlichen Varietäten. Diese Asymmetrie drückt sich in der negativen sozialen Bewertung von bestimmten sprachlichen Ausdrücken aus; etwa in den Bestrebungen diese für öffentliche Institutionen nicht zuzulassen, ihre schriftliche Kodifizierung im öffentlichen Leben nicht anzuerkennen etc. (ebd.)

In Dittmars Ausführungen zum Soziolekt kontrastiert derselbe mit dem Standard und zwar wird der Soziolekt als negative Variante desselben angesehen. D.h. aufgrund bestimmter sozialer Verhältnisse innerhalb bestimmter sozialer Gruppen erfährt eine bestimmte sprachliche Ausdrucksform eine Diskriminierung durch Privilegierte. Dieses Problem der Diskriminierung wurde seit Beginn der 70er Jahre in einem Forschungsbereich, der unter dem Begriff "Soziolinguistik" bekannt ist, aufgegriffen und intensiv diskutiert.

Ich werde auf diese Forschungsansätze in Kap. III ausführlicher eingehen. An dieser Stelle möchte ich nur noch einen Begriff kommentieren, der im Rahmen dieser Forschungsansätze eine sehr große Rolle spielt, nämlich den Begriff des "Code".

Zum Code-Begriff:

Zunächst ist die Entstehung dieses Begriffes zu beschreiben. Auch sei angedeutet, welche Rolle er in der Soziolinguistik, speziell bei *Basil Bernstein* spielt. Dies kann jedoch nur sehr oberflächlich geschehen, und ich will im Zusammenhang damit andeuten, inwieweit sich der Codebegriff mit dem Begriff der Varietät deckt bzw. inwieweit dort ein Zusammenhang besteht. Geht man davon aus, dass Begriffe mehr oder weniger scharf sein können, so ist der Code-Begriff unter linguistischem Aspekt sehr unpräzise.

Dazu ein Zitat von *Hager/Haberland/Paris*:

Wie auch zum Beispiel der Begriff 'Information' gehört 'Code' zu den Begriffen, die ihre häufige Verwendung in wissenschaftlichen Diskussionen der Tatsache verdanken, dass sie durch relativ leichte Uminterpretation aus als exakt bekannten Disziplinen in andere übernommen werden können, wo die Verbindung von unscharfer Verwendung und überkommenem Prestige nicht selten Verwirrung stiftet. (1973: 108).

In Bezug auf den Codebegriff dürften als exakt bekannte Disziplinen die Informations- und die Kommunikationstheorie gelten. Dort verwendet man den Begriff 'Code' als Bezeichnung für ein Zeichensystem, das zur Übermittlung einer Nachricht dient. Die Abwandlung von 'Code' zum Begriff 'Codierung' meint dann die Überführung eines Zeichensystems in ein anderes, beispielsweise die Umsetzung

unseres Alphabets in einen Morsecode. Ein solcher Code stellt demnach ein Zeichensystem dar, das allgemeinen Kommunikationszwecken dient. Dazu gehören z.B. Signalsysteme für die Schifffahrt, Feuersignale der Indianer, das System unserer Verkehrszeichen u.a.m.. Ganz allgemein gesehen, stellt auch die Sprache ein solches System von Zeichen dar, und so ist es auch zu verstehen, dass der Codebegriff von der Informations- bzw. Kommunikationstheorie in die Linguistik übernommen wurde. Diese Verwendung geschieht, wie bereits aus dem o.g. Zitat hervorging, in Form von Uminterpretationen, die dann zu einem sehr unscharfen Begriff führen, der verschiedene Interpretationen zulässt.

Besonders bekannt geworden ist dieser Begriff durch die Publikationen von *Basil Bernstein* und zwar in seinen Arbeiten über die Beziehung zwischen Sozialstatus und Sprache. Ich beziehe mich hier vor allem auf die dt. Übersetzung seines 1973 erschienenen Buches: "Studien zur sprachlichen Sozialisation".

Die Verwendung des Code-Begriffs ist darin bei einem einzigen Autor in seinen 12 verschiedenen Aufsätzen sehr vielschichtig, so dass es eine beträchtliche Anzahl (annähernd zwanzig verschiedene Möglichkeiten) der Interpretation dieses Begriffs gibt. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, eine differenzierte Analyse dieser Interpretationen zu liefern. Ich will nur zwei allgemeine Interpretationstendenzen nennen.

Einmal versteht man unter Code (in der Soziolinguistik) Sprache als Prozess bzw. als ein Prinzip der verbalen Planung.

"Code" wird also in diesem Sinne verstanden als eine Strategie, mit der Bedeutungen oder Realitätseinschätzungen in kommunikativen Situationen sprachlich dargestellt werden. Code bezeichnet also so etwas wie die Art und Weise der Handlungsfähigkeit mittels Sprache. Dies ist ein komplexer Bereich für eine Interpretation, die es vor allen Dingen mit dem prozesshaften Charakter von Sprache zu tun hat.

Darüber hinaus bezieht sich der Begriff "Code" noch auf das Ergebnis dieses Prozesses. Das geschieht häufig, wenn von einem "elaborierten" oder "restringierten" Code gesprochen wird, insofern, als es ein ganz bestimmtes Repertoire von Zeichen gibt (ein Lexikon), das rückschließen lässt, welche Strategien der verbalen Planung bei einer Sprechergruppe vorliegen. Dann ist "Code" ein Ausdruck der Einschätzung von Möglichkeiten und damit abhängig von den Bedingungen unter denen diese Möglichkeiten erfahren werden. Zu diesen Bedingungen gehören als gravierende Faktoren der Sozialstatus eines Sprechers und die Bedingungen, unter denen ein Individuum in ein System von Rollenerwartungen und Rollenzuweisungen integriert ist. Wenn man diesen mehr statischen Codebegriff verwendet, dann stellt "Code" das Ergebnis der verbalen Planung einer sozialen Gruppe dar. Dieses Ergebnis wurde bereits unter anderem Aspekt als "Soziolekt" bezeichnet. Damit wäre dann ein spezifischer Code identisch mit einer spezifischen Varietät unter vorwiegend sozialem Aspekt von Sprache. Man könnte hier von einer Hierarchisierung des Varietätenbegriffs ausgehen. Dann wäre "Varietät" der Oberbegriff, unter den wir solche Begriffe wie "Standard", "Dialekt", "Soziolekt" subsumieren könnten, und ein "Code" im Sinne der Soziolinguistik wäre dann ein Teil einer solchen speziellen Varietät, nämlich des Soziolekts. Dies gilt natürlich nur,

wenn man von einer der möglichen Interpretationen des Codebegriffs ausgeht, wie dies oben beschrieben wurde.

Diese sehr vorläufigen Ausführungen zu den Begriffen "Varietät" und "Code" sollen als Voraussetzung genügen und zum Verständnis für weitere Fragen dienen, die in den folgenden Punkten dieser Vorlesung erläutert werden.

Hier zunächst eine Zusammenfassung der 4 verschiedenen Gesellschaftstypen in Verbindung mit Kriterien der Sprachverwendung unter Einbeziehung des Varietätenproblems:

1. wenig komplexe Gemeinschaften:

- geringe soziale Schichtung
- geringer Kontakt zu anderen Gemeinschaften
- vorwiegend face-to-face-Kommunikation
- große Sprachdistanz zwischen informeller und formeller Sprache

2. ökonomisch weiter entwickelte Gemeinschaften:

- Zweisprachigkeit durch Handels- oder Heiratsbeziehungen zu anderen Gemeinschaften
- soziale Schichten und Rollen stärker differenziert
- Varietäten formeller Sprache auf Einzelgruppen oder Individuen beschränkt

3. intermediäre Gesellschaften:

- hoher Grad sozialer Schichtung und beruflicher Spezialisierung
- komplexes Interaktionsnetzwerk, stabile große Sprachvielfalt
- hoher Grad an Rollendistinktheit und Sprachdistanz,
- letztere häufig als Herrschafts- oder Machtsymbol verwendet

4. hochurbanisierte Gesellschaften:

- geringe Sprachdistanz
- einigende Funktion der Standardvarietät
- größere Rollenmobilität
- formelle und informelle Subcodes von vordergründig gesehen
- randständiger Bedeutung.

III. Kritik an Vorstellungen und Vorurteilen zum Leistungswert geschriebener Texte und gesprochener Äußerungen:

Zunächst sei erörtert, welche Konsequenzen sich aus einer bestimmten Einstellung gegenüber Sprache ergeben können und zu welchen Urteilen bzw. Vorurteilen solche Einstellungen führen. Dies ist zugleich ein historisches Problem. Es ist davon auszugehen, dass die Vorstellung vom Leistungswert geschriebener oder gesprochener Sprache nicht in allen historischen Epochen gleich war, sondern dass sie sich sehr wohl unterscheidet je nach der Gesamteinstellung der Sprecher gegenüber Sprache und dass dieses Problem auch abhängig ist von den spezifischen Interaktionsstrukturen und Herrschaftsmechanismen in einer Gesellschaft.

Im I. Kapitel der Vorlesung war im Zusammenhang mit der Beschreibung von Varietäten von gesellschaftlichen Glaubens- und Verhaltensmustern gegenüber Sprache die Rede. Jedoch gibt es solche Glaubens- und Verhaltensmuster, solche subjektiven Einstellungen, nicht nur in bezug auf Varietäten, sondern sie existieren auch in bezug auf die verschiedenen Darstellungsweisen, die mittels Sprache möglich sind. Ein grundsätzlicher Unterschied besteht zwischen der Darstellungsform gesprochener Sprache und der Darstellungsform mittels Schrift.

Es ist keineswegs so, dass die Einstellung der Sprecher gegenüber diesen beiden Formen der Darstellung von Sprache konstant bleiben. Sie sind vielmehr historischen Veränderungen unterworfen. So waren in den einzelnen Epochen die Vorstellungen der Sprecher einer Sprache vom Leistungswert und von der Priorität der Schriftsprache sehr unterschiedlich. Dazu ein Beispiel aus der Geschichte der Sprachwissenschaft: Zu Beginn des 3. Jh.s vor unserer Zeitrechnung wurde in der griechischen Kolonie Alexandrien eine Bibliothek eingerichtet, die im Mittelpunkt der literarischen und sprachwissenschaftlichen Forschung jener Zeit stand. Dort wurde der Versuch unternommen, durch Vergleich verschiedener Handschriften desselben Werkes die Originaltexte wiederherzustellen. Das galt z.B. für die *Homerschen Epen*.

Zu dieser Zeit herrschten folgende Fehlmeinungen:

1. Gesprochene Sprache sei von geschriebener Sprache abhängig.
Man ging davon aus, dass die geschriebene Sprache zuerst vorhanden war und die gesprochene Sprache lediglich eine abgeleitete Form derselben darstellen würde.
2. Die zweite Fehlmeinung beruhte darauf, dass die Sprache der geschriebenen Texte korrekter und besser und schöner sei als die eigene Umgangssprache.

Hier gibt es Parallelen hinsichtlich der Bewertungskriterien für die Standardvarietät (vgl. I. Kap.)

Die Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen sind in der Struktur der Vorurteile von Sprechern gegenüber ihrer Sprache begründet.

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle die Entwicklung dieser Fehlmeinungen in der Geschichte der Sprachwissenschaft darstellen zu wollen. Ich begnüge mich hier vielmehr mit dem Hinweis, dass noch während des 19. Jhs. die Fehlmeinung von der Priorität der geschriebenen Sprache sowohl die Sprachwissenschaft selbst als auch das Alltagswissen der Sprecher der deutschen Sprache beherrschte.

Erst zu Beginn dieses Jhs. betonte *Ferdinand de Saussure* die Priorität der gesprochenen Sprache gegenüber der geschriebenen. Damit revidierte er die Fehlmeinung vom größeren Leistungswert der geschriebenen Sprache. *Saussure* geht in seinem erstmals 1916 in Paris in französischer Sprache erschienen Buch: "Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft" näher auf dieses Problem ein. Seine Bemühungen gelten der Tendenz, sich von Fehlmeinungen über Sprache freizumachen, herkömmliche Meinungen infrage zu stellen, bzw. zu verwerfen, um die Ergebnisse dieser Überlegungen zur Weiterentwicklung und Neuformulierung neuartiger Erkenntnisse zu verwenden. Diese u.a. Ausführungen haben *Saussure* den Ruf eingebracht, Begründer der modernen Linguistik zu sein. Hier zunächst ein längeres Zitat aus dem o. g. Buch *Saussures* unter der Überschrift "Autorität der Schrift; Ursache ihres Einflusses auf die gesprochene Sprache":

Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen. Das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen. Nicht die Verknüpfung von geschriebenem und gesprochenem Wort ist Gegenstand der Sprachwissenschaft, sondern nur das letztere, das gesprochene Wort allein ist ihr Objekt. Aber das geschriebene Wort ist so eng mit dem gesprochenen, dessen Bild es ist, verbunden, dass es mehr und mehr die Hauptrolle für sich in Anspruch nimmt. Man gelangt schließlich dazu, der Darstellung des gesprochenen Zeichens eben soviel oder mehr Wichtigkeit beizumessen als diesem Zeichen selbst. Es ist so, als ob man glaubte, um jemanden zu erkennen, sei es besser, seine Fotografie, als sein Gesicht anzusehen. Dieser Irrtum besteht von jeher und geläufige und verbreitete Meinungen über die Sprache sind davon abhängig. So glaubt man im allgemeinen, dass eine Sprache sich dort schneller verändert, wo keine Schrift besteht. Das ist ganz verkehrt. Die Schrift kann allerdings unter gewissen Umständen die Veränderung der Sprache verlangsamen, aber umgekehrt ist deren Erhaltung keineswegs durch Fehlen der Schrift gefährdet... Manchmal haben sich ganz feine Spracherscheinungen ganz ohne Hilfe von Aufzeichnungen erhalten... In der Sprache gibt es also unabhängig von der Schrift eine Überlieferung, die mündliche, und diese ist zuverlässiger als die schriftliche. Aber die Geltung der geschriebenen Form lässt das leicht übersehen. Die ersten Linguisten haben sich darüber getäuscht, ebenso wie vor ihnen die Humanisten... Auch heute noch verwechseln gebildete Leute die Sprache mit ihrer Orthographie...

Aber wie erklärt sich diese Autorität der Schrift?

1. Zunächst erscheint uns das Schriftbild der Worte wie ein beständiges und festes Objekt, das mehr als der Laut geeignet sei, die Einheit der Sprache durch die Zeit hindurch aufrecht zu erhalten. Obgleich diese Verbindung nur oberflächlich ist und eine lediglich künstliche Einheit schafft, so ist sie doch leichter zu fassen als das natürliche und allein wirkliche Band, dasjenige des Lautes.
2. Bei der Mehrzahl der Menschen sind die visuellen Eindrücke deutlicher und dauerhafter als die akustischen, und sie halten sich vorzugsweise an die ersteren. So prägt sich das Schriftbild zuletzt auf Kosten des Lautes ein.
3. Die Schriftsprache vermehrt noch den ungerechtfertigten Einfluss der Schrift. Sie hat ihre Wörterbücher, ihre Grammatiken. An der Schule wird sie nach dem Buch und vermittels dieses Buches gelehrt. Die Sprache scheint wie durch ein Gesetzbuch geregelt zu sein, aber dieses Gesetz ist selbst nur eine geschriebene Regel, die einem strengen Brauch unterliegt, der Orthographie, und diese verschafft der Schrift ihre einzigartige Richtigkeit. Man vergisst zuletzt, dass man sprechen lernt, ehe man schreiben lernt und das natürliche Verhältnis ist umgedreht.
4. Endlich, wenn ein Widerspruch zwischen der Sprache und der Orthographie besteht, so ist der Streit immer für jeden anderen als für den Sprachforscher schwer zu entscheiden. Aber, da man diesen nicht zu hören pflegt, so behält unglücklicherweise die geschriebene Form meist die Oberhand, weil jedes Mal die Lösung, die sich auf sie beruft, die leichteste ist. Die Schrift maß sich eine Bedeutung an, auf die sie kein Recht hat." (*Saussure*: 28 ff)

Saussure spricht sich in diesem Zitat also eindeutig für die Priorität des gesprochenen Wortes aus, d.h. er gibt dem Mündlichen Vorrang vor dem Schriftlichen. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Einstellung nicht in einem Vakuum entstanden ist, sondern dass *Saussure* vor dem Hintergrund der oben zitierten Fehlmeinungen aus früheren historischen Epochen zu dieser Einstellung gelangt. Es ist naheliegend, dass die einseitige Betonung der Priorität von Schriftsprache zu einer Gegenmeinung führen musste, die nunmehr die Priorität des gesprochenen Wortes betont. Interessant sind unabhängig davon vor allem die Begründungen, die *Saussure* für die Entstehung historisch etablierter Vorstellungen von der Priorität der Schriftsprache anführt.

Ich fasse die 4 von ihm erwähnten Gründe für die Entstehung der Priorität des Geschriebenen zusammen:

1. Den ersten Grund sieht Saussure in der größeren Fixierbarkeit des Geschriebenen, d.h. die Flüchtigkeit des Mündlichen reduziert seine Stabilität.
2. Den zweiten Grund sieht er in der mnemotechnischen Eigenart des Menschen, sich visuelle Eindrücke leichter und dauerhafter einprägen zu können als akustische.

3. Den dritten Grund sieht er in der bereits vorgenommenen Fixierung von geschriebener Sprache in Wörterbüchern und Grammatiken, welche bereits eine Regularität für das Erlernen von Sprache darstellen.
Bereits im ersten Kapitel erwähnte ich im Zusammenhang mit der Standard-varietät diese Eigenschaft der Fixierung von dem, was als sprachlich korrekt gilt. Ebenso wie in der Standardsprache, ist in der Schriftsprache bereits eine Fixierung gegeben, die für jeden Sprecher einer Sprache verbindlich ist. Das erleichtert die Entscheidung über Wertmaßstäbe bzw. über den 'Wert' von Äußerungen, so dass Schriftsprache schon durch die Tatsache, dass sprachliche Äußerungen mittels Schrift fixiert sind, an Stabilität gewinnt, ähnlich wie die Standardsprache dadurch, dass sie in Wörterbüchern fixiert ist, an Bedeutsamkeit gewinnt.
4. Der vierte Grund für die größere Durchsetzungskraft der Schrift als Maßstab für sprachliches Verhalten des Menschen gegenüber der Einschätzung des Wertes gesprochener Sprache liegt in der Tatsache, dass diese Fehlmeinung von den Sprechern einer Umgangssprache kaum reflektiert wird und dass der Reflexionsmöglichkeit dieses Problems die Tatsache entgegensteht, dass nur wenige Sprachforscher sich mit ihm auseinandersetzen und dass es den Sprechern der Umgangssprache aufgrund ihrer Alltagssituationen nicht gegeben ist, Meinungen der Sprachforscher einzuholen, sich von daher eine gewisse Isolation ergibt, die eine Revision von Fehlmeinungen erschwert.

Die Gründe, die *Saussure* angibt, geben zugleich eine Erklärung für die Entstehung der Vorstellungen in Bezug auf den Leistungswert geschriebener bzw. gesprochener Sprache. Diese Gründe sagen aber noch nichts darüber aus, wie man aufgrund objektiver Maßstäbe den Leistungswert der einen oder anderen Darstellungsweise zu bestimmen habe.

Es muss nunmehr gefragt werden, ob man überhaupt von einer Priorität des einen oder anderen Systems im Sinne einer Bewertung ausgehen sollte, ja ob es überhaupt eine eindeutige Entscheidung grundsätzlicher Art sinnvollerweise geben kann. Ist es nicht vielmehr sinnvoll, anzunehmen, dass beide Zeichensysteme sprachlichen Verhaltens ganz bestimmte, zum Teil voneinander verschiedene Funktionen erfüllen und dass beide Formen zwischenmenschlicher Kommunikation gleichwertig nebeneinander existieren?

So gelangt man zu einer neuen Fragestellung. Es gilt nicht mehr die Frage: welche Darstellungsweise hat Vorrang, oder gar, welche besitzt einen höheren Wert? Vielmehr ist zu fragen: Was leisten gesprochene Sprache und Schriftsprache jeweils für die Verständigung über und die Widerspiegelung bzw. Veränderung von gesellschaftlicher Wirklichkeit? Um diese Frage beantworten zu können, gilt es, Unterschiede und Eigenschaften von gesprochener und geschriebener Sprache herauszuarbeiten.

Zunächst einiges zur gesprochenen Sprache:

Die gesprochene Sprache wird vor allem immer dort verwendet, wo es sich um direkte, sog. face-to-face-Kommunikation, handelt. Überall, wo Sprecher und Hörer ohne lokale und temporale Distanz miteinander kommunizieren, hat gesprochene Sprache ihre unmittelbarste Bedeutung. Situationen, in denen mündliche Kommunikationen von technischen Bedingungen abhängig ist, wie z. B. von Telefon, Tonband, Schallplatte oder Kasette, seien hier ausgeklammert, da es sich dabei um Sonderformen handelt.

Ich beschränke mich hier zunächst auf die Formen zwischenmenschlicher Kommunikation, die eingangs bereits als face-to-face-Kommunikation bezeichnet wurden. Diese haben folgende Vorteile:

1. Während des aktuellen Sprechvorgangs gehen in die Kommunikation nonverbale Informationselemente ein. Dies geschieht z.B. durch Gestik, Mimik, Intonation u.a.m., sowie durch den konkreten Situationsrahmen, in dem sich Sprechen vollzieht. Wir alle wissen aus Erfahrung, dass gerade diese nichtsprachlichen Elemente häufig erst den Sinn des gesprochenen Wortes erschließen helfen. Nur aus diesen zusätzlichen Kommunikationseinheiten ermitteln wir häufig, wie eine gesprochene Äußerung zu interpretieren ist; ob es sich z.B. um einen Scherz, eine ironische oder sarkastische Bemerkung, eine Übertreibung o.ä. handelt. Daraus wird deutlich, dass nonverbale Bedeutungselemente nur in gesprochene Sprache eingehen können und von daher für die Äußerung selbst bedeutungssteigernde Funktion haben sowie gleichzeitig zur Steuerung und damit zum besseren Gelingen kommunikativer Handlungen beitragen können. Dies gilt für geschriebene Sprache nicht; will man dort zusätzliche Bedeutungen einbringen, so müssen die einzelnen Nuancen expliziert werden. Darin liegt ein situationsspezifischer Vorteil des Gesprochenen.
2. Ein zweiter Vorteil liegt in der größeren Geschwindigkeit, mit der Sprache produziert werden kann. Infolge der Zeitersparnis ist mündliche Rede für viele Bereiche menschlicher Kommunikation ökonomischer im Vergleich zur Schriftsprache.
3. Ein dritter Vorteil des Gesprochenen liegt in seiner großen Unmittelbarkeit und damit in der Möglichkeit, in der Erwiderung von Meinungen Spontanität zuzulassen. Damit einher geht die Revidierbarkeit gesprochener Äußerungen. Sie vollzieht sich müheloser, schneller und ökonomischer als mittels Schriftsprache.

Äußerungen wie: "Das habe ich nicht so gemeint" oder: "Da haben Sie mich falsch verstanden" sind Beispiele für solche Möglichkeiten des mündlichen im Gegensatz zum schriftlichen Sprachgebrauch.

Zusammenfassend liegt der Vorteil der **gesprochenen Sprache**:

1. in ihrer bedeutungssteigernden Funktion durch nonverbale Elemente,
2. in ihrer Zeitersparnis und damit ökonomischeren Verwendungsmöglichkeit,
3. in ihrer Möglichkeit, Spontaneität zuzulassen,
4. und in ihrer leichteren Revidierbarkeit.

Alle vier dieser beschriebenen Merkmale gesprochener Sprache gehen einher mit geringer Distanz und großer Unmittelbarkeit. Dies bedeutet zugleich eine größere Mobilität bei der Initiierung von Planungsstrategien.

Die Möglichkeit, Meinungen zu variieren, zu revidieren, zu erläutern, ist größer, die Unabhängigkeit von der kommunikativen Situation dagegen geringer.

Nun im Gegensatz dazu einiges zur Schriftsprache:

Grundsätzlich ist Schriftsprache ein eigenständiges Zeichensystem von besonderer struktureller und funktionaler Eigenart. Sie ist weder die Vollendung, noch die Verarmung gesprochener Sprache, sondern vielmehr ein eigenständiges System von andersartiger Funktionalität.

Einige ihrer besonderen Merkmale seien hier genannt:

1. Durch die größere räumliche und zeitliche Distanz, welche zwischen dem Vorgang des Schreibens und des Lesens besteht, verliert Schriftsprache an Aktualität und gewinnt gleichzeitig an Distanz, Verbindlichkeit, und Allgemeingültigkeit. Dadurch, dass nichtsprachliche Elemente in geschriebenen Äußerungen expliziert werden müssen, dadurch, dass in die Kommunikation eingehende Bedeutungszusätze näher erläutert und kommentiert werden müssen, ist geschriebene Sprache weniger anfällig für Missverständnisse und Fehlinterpretationen. Der größere Grad an Allgemeingültigkeit wäre damit ein erster Vorteil der Schriftsprache gegenüber gesprochener Sprache.
2. Schriftsprache ist mehr ein Produkt als ein Prozess. Während des Schreibens, spätestens danach, ist das Zeichensystem physikalisch fixiert. Diese physikalische Stabilität geht zwar einerseits auf Kosten der kommunikativen Flexibilität, hat jedoch den Vorteil dauerhafterer Konservierung. Die schriftsprachliche Fixierung von Äußerungen ermöglicht den Transport über große räumliche und zeitliche Entfernungen. Das erleichtert zugleich ihre Bewahrbarkeit, die als Bedingung für Reproduzierbarkeit anzusehen ist. Diese Reproduzierbarkeit, und damit auch

Wiederholbarkeit des Geschriebenen, macht es zu einem sog. auswärtigen Gedächtnis und zwar sowohl für den Schreibenden selbst als auch für den Leser. Dadurch wird Schriftsprache zu einem Repertoire gesellschaftlicher Erfahrungen. Das Speichern von Äußerungen dieser Art ist eine wichtige Voraussetzung für jede Art kultureller Tradition. Für uns scheint es heute so zu sein, dass die Tradierung mit Hilfe der Schrift vollständiger und zuverlässiger ist. Dieser These hat *Saussure*, wie eingangs erwähnt, heftig widersprochen. Grundsätzlich sind seine Beobachtungen anhand der von ihm genannten Beispiele überzeugend. Doch wir müssen davon ausgehen, dass durch die Verbreitung der Schrift in unserer Gesellschaft eine große Gewöhnung an die optische Realisierung von Sprache stattgefunden hat und dass es für uns heute leichter ist, das Geschriebene zu erinnern, als das Gesprochene. Es ist möglich, dass sich diese Vorstellung ändern wird mit der Zunahme von Konserven gesprochener Sprache, die sich z. B. aus den technischen Möglichkeiten von CD, Tonband, Diktier- und Videokassette, sowie von Rundfunk und Fernsehen ergeben.

3. Aus der größeren Distanz und der größeren Stabilität von Schriftsprache gegenüber mündlicher Sprache ergibt sich ein höherer Abstraktionsgrad. Der Leser ist eher ein vorgestellter Kommunikationspartner, als ein real vorhandener. Dieser Abstraktionsgrad fordert sowohl vom Schreibenden als auch vom Leser einen höheren Grad an Symbolverständnis.

Der Kommunizierende muss in der Lage sein, sich von der konkreten Situation zu distanzieren. Seine Vorstellung muss einen Grad an zeitlicher und lokaler Distanz aufweisen. Der höhere Grad an symbolischer Komplexität schafft neue Bedingungen der Überprüfbarkeit des sprachlich Fixierten, verschafft zugleich andersartige Möglichkeiten der Repräsentation von Wirklichkeit.

Distanz, Stabilität und Abstraktheit sind damit die wesentlichen Kriterien der Schriftsprache im Vergleich zur gesprochenen Sprache.

Es ist nicht immer leicht, aus dem Dargestellten eindeutige Rückschlüsse zu ziehen, wann und unter welchen Umständen sich die Verwendung des einen oder des anderen Zeichensystems als sinnvoller erweist als das andere. In allen Alltagssituationen, in denen wir einer großen Spontaneität, einer großen Unmittelbarkeit, Direktheit, Mobilität, Flexibilität innerhalb unserer Verständigungsprozesse bedürfen, werden wir die gesprochene Äußerung der geschriebenen Sprache vorziehen.

Dagegen werden wir immer dann, wenn wir auf den höheren Allgemeinheitsgrad, auf bessere Überprüfbarkeit und einen höheren Grad der Abstraktheit von Sprache angewiesen sind, auf das Schriftsystem zum Zweck der Realisierung und der Reproduktion zurückgreifen.

Zusammenfassung:

Rede	Schrift
1. nonverbale Elemente	1. Expliziertheit
2. Zeitersparnis	2. Abstraktheit
3. Spontaneität	3. Distanz
4. Revidierbarkeit	4. Reproduzierbarkeit
5. Ökonomie	5. Tradition
6. Toleranz	6. Normierung
7. Vitalität	7. Standardisierung

Abschließend ergibt sich daraus die Folgerung, dass wir den Leistungswert des einen oder anderen Zeichensystems nur situationspezifisch bestimmen können und dass es keine grundsätzliche Qualifikationsbestimmung für diese beiden Bereiche zwischenmenschlicher Kommunikation geben dürfte.

Nachtrag: Varietäten und pädagogische Praxis

In meinen Ausführungen über sprachliche Varietäten habe ich dargelegt, dass im Bewusstsein der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft Einstellungen gespeichert sind.

In der Sprachsoziologie werden solche Einstellungen auch als Glaubens- oder Verhaltensmuster (*Fishman* 1973) oder als "Denk- und Deutungsmuster" (*Bachmann* 1985) bezeichnet. Diese dienen der Orientierung und Normierung von Sprache. Im Bewertungskontext von 'richtigem' und 'falschem' Sprachgebrauch kristallisieren solche Einstellungen zur Standardvarietät, deren Implikationen als kodifizierte Normen in Wörterbüchern und Grammatiken gespeichert sind.

Mit solchen Einstellungen zum Standard des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs geht im öffentlichen Bewusstsein eine Vorstellung einher, die als Rollen- und Erwartungskonzept an Deutschlehrer allgemeinbildender Schulen herangetragen

wird. Vor allem Grundschullehrern wird unterstellt, dass sie die Standardvarietät des Deutschen uneingeschränkt beherrschen.

Darüber hinaus wird von ihnen erwartet, dass ihr sprachliches Wissen einer Überprüfung standhält. Und als Letztes wird auf der Grundlage des vorher Gesagten von ihnen gefordert, dass sie in der Lage sind, Kindern in den vier Jahren der Grundschulzeit hinreichendes Wissen über die Varietät des Standard der Erstsprache auf angemessene Art und Weise zu vermitteln.

Was nun in unserer Sprachgemeinschaft als hinreichendes Wissen anerkannt wird und welche Methoden unser Schulsystem für eine Vermittlung bereitstellt, hat die Deutschdidaktik als Teilbereich angewandter Linguistik zu erforschen und zu diskutieren.

Eine solche Diskussion sprengt den Rahmen dieser Vorlesung. An dieser Stelle sei lediglich darauf hingewiesen, dass Kinder in den ersten sechs Lebensjahren vor Schuleintritt eine Primärsprache erworben haben, die sozialisationsbedingt häufig vom Standard abweicht. Sie enthält Anteile von Umgangssprache, Dialekt und Soziolekt. Auch Einflüsse subkultureller Sprachanteile (z.B. Vulgärsprache) sind ein Problem. Diese ideolektalen und soziolektalen Sprechweisen haben sich vor dem Hintergrund der kindlichen Sprach- und Sozialerfahrung herausgebildet und werden in die Schule hineingetragen.

Allgemeinpädagogischer Erkenntnisse zur Folge müssen die Lehrenden an die sprachlichen Fähigkeiten und Erfahrungen der Kinder anknüpfen, wollen sie Standardnormen mündlicher Kommunikation sowie Kulturtechniken des Lesens und Schreibens vermitteln.

Das setzt voraus, dass Grundschullehrer zunächst einmal über hinreichendes Varietätenwissen verfügen müssen, um das Sprachverhalten ihrer Schüler hinreichend wahrnehmen und beurteilen zu können. Dies ist vor allem auch deshalb ein Problem, weil zunächst einmal festgestellt werden muss, bis zu welchem Grade ein Lehrer selbst über Standardwissen verfügt. Darüber hinaus müssen Lehrende eigene Anteile von Umgangssprache, Dialekt und Soziolekt bei sich selbst bewusst - nicht nur intuitiv - wahrnehmen, um diese hinreichend reflektieren zu können. Erst dann wird es ihnen möglich sein, den Sprachbestand des Grundschulkindes hinreichend wahrzunehmen, zu beobachten und zu beschreiben.

Hier noch einige Bemerkungen zur Bedeutung des Unterschieds gesprochener und geschriebener Sprache in der pädagogischen Praxis. Im Bereich der Sprachentwicklung ist die erste Phase des Spracherwerbs auf die gesprochene Sprache beschränkt. In der Primärsozialisation, d.h. vorwiegend in der Familie, lernt das kleine Kind sprechen und nicht schreiben. Damit lernt das Kind gleichzeitig, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden, seine alltäglichen Bedürfnisse zu signalisieren; es lernt dies aber vor allem im Rahmen der jeweiligen aktuellen Kommunikationssituation. Lehrende sollten von dieser Realität ausgehen, wenn Kindern in der Sekundärsozialisation, d.h. in der Schule, Kulturtechniken des Schreibens und Lesens vermittelt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Erlernen der Schriftsprache wesentlich mehr bedeutet, als nur der Erwerb technischer Fertigkeiten, dass vielmehr eine Umstrukturierung im Denken des Kindes stattfinden muss. Das Kind lernt in der Schule, während es schreiben und lesen lernt, nicht nur die Fertigkeiten

dieser Techniken, sondern es erwirbt vor allem ein anderes Symbolsystem, das eine größere zeitliche und räumliche Distanz seiner Vorstellungsaktivitäten erfordert. Darüber hinaus handelt es sich beim Erlernen der Schriftsprache nicht nur um eine kognitive Aktivität, um die Erweiterung des Symbolkomplexes, sondern es handelt sich gleichzeitig um eine Veränderung der kommunikativen Einstellung des Kindes und damit um eine veränderte Art gesellschaftlichen Handelns. Die kommunikative Veränderung bezieht sich vor allem auf das gesellschaftlich gesetzte Normensystem. Dieses Normensystem ist bei der Schriftsprache ein anderes als bei der gesprochenen Sprache.

Zu Einzelheiten über den Unterschied des Normensystems zwischen Rede und Schrift verweise ich auf den Beitrag: "Normen sprachlicher Kommunikation" von *Ernst Nündel* (1972, 91 f).

Hier zuletzt nur einige Anmerkungen zum Unterschied dieser beiden

Normensysteme:

Als Norm für gesprochene Sprache gilt: nicht zu Ende geführte, unvollständige Sätze, Korrekturen, Wiederholungen, Einschübe, Partikeln, Interjektionen u.ä. sind legitim. Dies gilt für Schriftsprache dagegen nicht. Deshalb ist die oftmals zu hörende Forderung des Lehrers: "Sage es in einem vollständigen Satz" meistens unberechtigt, weil der Lehrer von den Bedingungen des Geschriebenen ausgeht, das Kind sich aber in der konkreten Situation gesprochener Sprache befindet. Die Normen der Laute unterliegen beim Gesprochenen einer größeren Toleranz als die Normen der Schreibung in der Schriftsprache. Orthographische und stilistische Vorschriften sind allgemeingültig, wenn sie in Wörterbüchern und Grammatiken fixiert sind, und Verstöße gegen schriftsprachliche Normen gefährden eher die Kommunikation, als Verstöße gegen lautliche Vereinbarungen.

IV Situationsdefinitionen und Mechanismen sprachlichen Handelns im sozialen Kontext:

Zunächst werden die bekanntesten Forschungsansätze referiert, die unter dem Namen "Soziolinguistik" bekannt sind. Diese gründen z.B. auf Untersuchungen in England von *Bernstein*, in Amerika von *Labov*, in Deutschland von *Oevermann* (um nur einige Namen zu nennen).

Darüber hinaus lässt sich aufzeigen, wie sich solche Forschungsansätze für verschiedene pädagogische und politische Intentionen ge- bzw. missbrauchen lassen, und welcher Einblick in die Divergenz von Theorie und Praxis sich u.U. daraus ergibt. Gleichzeitig resultieren aus dieser Betrachtung möglicherweise Anhaltspunkte für Lehrende allgemeinbildender Schulen in bezug auf eigene Einstellungen zur Sprache, zu den einzelnen Varietäten von Sprache und damit zusammenhängend Hinweise auf die Forderung einer größtmöglichen Kenntnis verschiedener Sprachebenen, um das Sprachverhalten und die Sprachfähigkeit von Kindern verschiedener Altersstufen sowie verschiedener Regionen und Sozialbereiche pädagogisch richtig und wirksam einschätzen zu können.

Auch werden in diesem Kap. Konsequenzen aufgezeigt, die sich aus den oben dargestellten Zusammenhängen ableiten lassen und zwar Konsequenzen für die einzelne konkrete Situation kommunikativen Handelns. Es soll außerdem ermittelt werden, wie Situationsdefinitionen entstehen, in welchem Zusammenhang ein Individuum aufgrund der Sozialisationsprozesse, die es durchlaufen hat und aufgrund seiner Erfahrungsstruktur sprachliches Handeln situationsangemessen bewältigt, und ob es möglich ist, einmal erworbene Verhaltensmuster zu verändern. Dieses Problem steht im Zusammenhang mit der Frage nach einem spezifischen Rollenverhalten und zwar insofern, als eine Rolle durch die Gesellschaft zugewiesen wird und als Rollen von Individuen übernommen werden. Mechanismen der Rollenerwartung, Rollendefinition, Rollenübernahme und Rollenverweigerung sind hier zu hinterfragen (vgl. *Bachmann* 1983:13).

Daraus wiederum resultiert das Problem, wie durch Rollenübernahme oder -verweigerung sprachliches Handeln verändert, aktiviert oder blockiert werden kann, bzw. ob und wieweit sprachliches Handeln in bestimmten Situationen glückt oder missglückt.

Dabei geht es vorwiegend um die Problematik, die aus der Koexistenz verschiedener Soziolekte in einer Sprachgemeinschaft erwächst. Ich wiederhole zunächst die bereits unter Kap. I referierte Definition der Varietät des Soziolekts nach *Dittmar*:

Als soziale Varietäten oder Soziolekt gelten die sprachlichen Konventionen von Gruppen, die häufig der massiven Bewertung anderer gesellschaftlicher Gruppierungen unterliegen (z.B.

sozioökonomisch und ideologisch unterdrückte Klassen) und zum Konfliktstoff zwischen ihnen führen können. (1973: 137).

Ich wähle diese Varietät aus, weil an ihr exemplarisch die Bedeutung von Varietäten in einer Gesellschaft überhaupt demonstriert werden kann. Dies ist deshalb möglich, weil der schichtenspezifische Unterschied und die Verteilung von Privilegien in einer Gesellschaft ein immer wieder aktuelles Erkenntnisinteresse sind.

In den sechziger Jahren entstand ein Forschungsgebiet, das als Soziolinguistik bekannt geworden ist, welches vor allem zwei konkurrierende Forschungsansätze entwickelte, an denen sich u.a. auch Konsequenzen theoretischer Beschreibungsmodelle für gesellschaftliche Praxis aufzeigen lassen.

Diese beiden sich in der Soziolinguistik etablierenden Forschungsrichtungen beschäftigten sich vor allem mit dem Verhältnis von Sprache und sozialem Status.

Grob skizziert lassen sie sich in zwei Hypothesen zusammenfassen. Vereinfacht besagen diese beiden Hypothesen folgendes:

1. Hypothese:

Zwischen Menschen verschiedener sozialer Gruppen besteht nicht nur ein Unterschied im sozialen Gefüge sondern auch ein Unterschied in Spracherwerb und Sprachverhalten. Je nach Status und Schichtzugehörigkeit sind einem Individuum in unserer Gesellschaft verschiedene Bedingungen und Möglichkeiten gegeben, um verbale Planungsstrategien anzueignen und damit sprachliche Verhaltensmuster zu erwerben, die es zu bestimmten Verhaltensweisen in dieser Gesellschaft befähigen. Gruppen von Individuen, die einer sozialen Schicht von geringem Prestige angehören, erwerben eine Sprache, die weniger komplex, weniger qualifiziert und weniger funktionsfähig im Interesse dieser Individuen ist. Solche Gruppen sind daher benachteiligt und zwar besteht zwischen ihrem Sprachverhalten und dem einer sozial höher gestellten Gruppe ein Defizit.

2. Hypothese:

Zwischen verschiedenen sozialen Gruppen besteht je nach der Art des sozialen Gefüges ein Unterschied im Sprachverhalten, in der Sprachverwendung. Dieser Unterschied darf aber nicht im Sinne einer Geringschätzung gesehen werden, sondern im Sinne eines gravierenden Unterschieds grundsätzlicher Art. D.h. Individuen der verschiedenen Gruppen besitzen nicht mehr oder weniger Sprachfähigkeit, sondern sie besitzen eine andersartige Fähigkeit, sich sprachlich zu verhalten.

Nach der ersten Auffassung besteht also zwischen den sozialen Gruppen ein Defizit im Sprachvermögen, nach der zweiten Auffassung dagegen ein Unterschied, eine sog. Differenz.

Danach wurden diese zwei gegensätzlichen Hypothesen auch benannt. Die erstere ist unter dem Namen Defizithypothese bekannt geworden, die zweite unter dem Namen Differenzhypothese.

Zunächst mache ich einige Ausführungen zur Defizithypothese. Im Anschluss daran werde ich die wichtigsten Implikationen der Differenzkonzeption darlegen.

Zuletzt wird dann auf die sich in der Soziolinguistik entstandene Kritik zu den beiden Hypothesen sowie auf Konzeptionen ihrer Anwendbarkeit einzugehen sein.

Ich beginne zunächst mit Ausführungen zur Defizithypothese:

Die Vertreter gehen von einem bürgerlichen Schichtenmodell aus, in dem die binäre Unterteilung in Arbeiter- oder Unterschicht einerseits und Mittelschicht andererseits erfolgt. Und zwar werden die sprachlichen Verhaltensweisen dieser beiden Schichten nicht nach funktionalen Merkmalen, sondern nach normativen Maßstäben beurteilt.

Die These von einem eingeschränkten Sprachvermögen und -verhalten bestimmter unterprivilegierter Gesellschaftsgruppen wurde zuerst von *Schatzmann/ Strauß* 1955 aufgestellt. Die Autoren führten eine Untersuchung durch, bei der sie nach einer Katastrophe Menschen nach ihren Eindrücken und Erlebnissen befragten.

Dabei stellten sie fest, dass Angehörige der Unterschicht ihre Eindrücke von der Katastrophe sprachlich anders darstellten, als Angehörige der Mittelschicht. Sprecher der Unterschicht formulierten ihre Eindrücke so, als sei der Zuhörer bei der Katastrophe zugegen gewesen. Die sprachlichen Darstellungen waren weniger explizit als diejenigen der Mittelschichtsangehörigen, insofern, als sie weder Ort noch Umstände, noch Personen näher benannten, sondern dass sie die Zusammenhänge bereits als bekannt voraussetzten. Es überwogen ein stark emotionaler Zug, eine schnelle Sprechweise sowie eine einfache Syntax, die für den Hörer den Eindruck entstehen ließ, als würden diese Menschen die Ereignisse der Katastrophe noch einmal erleben. Sie hatten wesentlich weniger Distanz zum Geschehen als die Angehörigen der Mittelschicht, die mehr darum bemüht waren, den Interviewern eine Schilderung zu geben, welche die örtliche und zeitliche Distanz des Zuhörers, der ja bei den Ereignissen nicht anwesend war, berücksichtigten, um dem Gesprächspartner ein verständliches Bild von den Gegebenheiten zu vermitteln.

Schatzmann/Strauß sahen in den Strategien der verbalen Planung dieser beiden Schichten die Unterschiede darin, dass die Mittelschichtsangehörigen Bedeutung stärker explizierten, im Gegensatz zu Mitgliedern der Unterschicht, die eher implizit Bedeutungen wiedergaben und damit Informationen voraussetzten.

Basil Bernstein griff diese Forschungsergebnisse auf, ergänzte sie durch eigene

Beobachtungen und gelangte auf diese Weise 1958 zur Unterscheidung einer "öffentlichen" Sprache der Unterschicht von einer "formalen" Sprache der Mittelschicht. In späteren Arbeiten, so etwa ab 1962, bezeichnete er die öffentliche Sprache als "restringiert" und die formale Sprache als "elaboriert".

Bernstein führt die Unterschiede im Sprachverhalten der einzelnen Schichten auf ihre sozialen und psychischen Erfahrungen zurück. Damit postuliert er einen ganz bestimmten Zusammenhang zwischen Sprache und Denken, der auf ein Modell zurückgeht, das zunächst von *Sapir* 1929 entwickelt wurde und später durch *Whorf* 1956 unter dem Begriff der "linguistischen Relativitätsthese" bekannt wurde. Ich will auf die wissenschaftstheoretischen Hintergründe der *Bernsteinschen* Ansätze nicht näher eingehen. Sie können bei *Dittmar* (1973) nachgelesen werden. Wichtig ist hier nur die Tatsache, dass *Bernstein* ein direktes Abhängigkeitsverhältnis zwischen Sprache, Denken und Sozialstruktur postuliert.

Bernstein hat zwischen 1958 und 1972 ca. 30 Aufsätze publiziert, die in den einzelnen Darstellungen voneinander abweichen, sowohl in der Begriffsbildung als auch zum Teil in der theoretischen Konzeption, so dass die Rezeption seiner Forschungsergebnisse auf einige Schwierigkeiten stößt. Wir sprechen daher nicht von einer Theorie, sondern eher von Hypothesen, von theoretischen Auffassungen oder theoretischen Konzeptionen. Trotz der divergierenden Definitionen in den einzelnen Aufsätzen enthalten *Bernsteins* Arbeiten einen druchgängigen Leitgedanken, nämlich den, dass zwischen den beiden Schichten, Unterschicht und Mittelschicht, eine Differenz besteht, die für die Chancenungleichheit sozialer Schichten verantwortlich gemacht werden muss. Die Untersuchungen *Bernsteins* wurden später von anderen Soziolinguisten, z.B. von *Coulthard*, *Hawkins*, *Lawton*, *Robinson* u.a. fortgesetzt. In der ehemaligen BRD wurden *Bernsteins* Arbeiten weitergeführt und kritisch diskutiert, z.B. von *Oevermann*, *Niebold* u.a. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, die einzelnen Modifikationen der *Bernsteinschen* Thesen selbst und der Diskussionsbeiträge seiner Mitarbeiter, Kollegen und Nachfolger im einzelnen darzulegen.

Ich begnüge mich an dieser Stelle mit einigen Grundgedanken zur theoretischen Konzeption der Defizithypothese.

Ein wesentliches Merkmal dieser These ist der normative Bezug. Darunter ist der Zusammenhang zu verstehen, der zwischen dem Zugang zu Privilegien in einer Gesellschaft und der Verfügbarkeit von Kommunikationssymbolen gesehen wird. Das bedeutet: Mitglieder einer privilegierten Schicht verwenden Kommunikationssymbole und damit Sprache erfolgreicher. Das befähigt sie zum Erwerb von immer mehr Privilegien. Mitglieder einer weniger privilegierten Schicht dagegen besitzen diesen Zugang zum Sprachsystem nicht in dieser Weise, d.h. sie verfügen über weniger Sprache und über ein Sprachverhalten, das ihnen den Zugang zu Privilegien verschiedenster Art verwehrt. Für den gesellschaftlichen Zusammenhang gilt daher, dass Individuen der privilegierten Schicht über mehr und bessere Sprache verfügen, als Mitglieder der weniger privilegierter Schichten. Gemessen wird die Verfügbarkeit von Sprache an dem, was für die herrschende Gesellschaftsschicht als Norm gilt und von ihr sowohl akzeptiert, als auch kontrolliert wird.

An diese Tatsache knüpft sich später auch die Kritik gegen diese Hypothese. Es wird ihr ein Zirkel vorgeworfen insofern, als sie bereits von einem Normensystem ausgeht, vor dessen Hintergrund die Problematik des Sprachverhaltens von Individuen einzelner Schichten diskutiert wird. Die Norm dessen, was unter einer leistungsfähigen Sprache zu verstehen ist, wird in einer Gesellschaft als "Standard" bezeichnet.

Hier noch einmal ein Zitat zum Standardbegriff unter diesem Aspekt:

Der Standard ist die sprachliche Varietät einer Sprachgemeinschaft, die aufgrund von Interessen herrschender Kräfte in der Gesellschaft als verbindliche Norm für den öffentlichen Kommunikationsverkehr legitimiert ist. (*Dittmar 1973* : 7 f.)

Es wird *Bernstein* vorgeworfen, dass es nicht funktionale Kriterien seien, an denen er die Sprache einer bestimmten sozialen Schicht messe, sondern dass er von dem ausgeht, was als "Standard", d.h. als Normierung innerhalb einer Gesellschaft bezeichnet wird und von daher Kriterien entwickeln muss, die nicht die Leistungsfähigkeit der Sprache selbst in den Vordergrund stellen, sondern nur die Tatsache, ob Sprecher einer Sprache in der Lage sind, sich dem Standard optimal anzupassen oder nicht. *Bernstein* bezeichnet die Sprache der privilegierten Schicht als "elaboriert" und die Unterschichtssprache dagegen als "restringiert". So kommt es bei *Bernstein* zu einer Gleichsetzung zwischen gesellschaftlichen Vorteilen auf der einen Seite und der Fähigkeit, sich sprachlich angemessen ausdrücken zu können, auf der anderen Seite. Da es keine linguistischen Merkmale gibt, an denen das Sprachverhalten der Unterschicht überprüft werden könnte, handelt es sich bei der Darstellung von "restringierten" oder "elaborierten" Sprechcodes nicht so sehr um konkrete Merkmale, die für eine Bewertung von gelungenem oder nicht gelungenem Sprachverhalten entscheidend sein könnten, sondern es handelt sich bei den beiden Sprechcodes lediglich um einen Umfang an Alternativen zu sprachlichem Handeln.

Dieser Umfang an Alternativen bezieht sich auf verschiedene Ebenen, d.h., er wird bedingt durch soziale, psychische und linguistische Faktoren. Diese drei Faktoren entsprechen dann auch den drei verschiedenen Analyseebenen, die bei der Beurteilung der Defizithypothese gesehen werden müssen. Das bei *Dittmar* (S. 12) dargestellte graphische Schema zeigt den Zusammenhang zwischen den drei Analyseebenen auf. Die Problematik beruht darauf, dass ein Rückkopplungsprozess stattfindet, dergestalt, dass "die Sozialstruktur ihrerseits wieder durch die Sprechweise stabilisiert wird." (*Dittmar 1973* : 12)

In diesem Zusammenhang wird dann in der Literatur von einem "Zirkularitätsprinzip" der Sprechcodes gesprochen.

Als sozialer Hintergrund für die Entwicklung eines spezifischen Sprachverhaltens wird der jeweilige Sozialisationsprozess angesehen, den ein Individuum während seiner Entwicklung durchlaufen hat.

Dieser Sozialisationsprozess steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb. *Dittmar* formuliert dies folgendermaßen:

...die Sozialisation beinhaltet Lernphasen, in denen Individuen unter anderem ihre soziale Identität, soziale Interaktionen, Rollenhandeln und vor allem das Sprechen und dessen Regeln erlernen. Die Modi mit denen Eltern kognitives, affektives und intellektuelles Verhalten der Kinder aktivieren, sowie die Gewohnheiten, die Erziehungspraktiken mit sich bringen (z.B. Erklärungen und Begründungen von Verhalten, metakommunikatives Kommentieren von Belohnen und Bestrafen) bedingen die Orientierung des Kindes - bei der Artikulation seiner Bedürfnisse - auf den Gebrauch des verbalen oder nichtverbalen Kanals. Bei einer frühen Hinwendung auf den verbalen Kanal erfährt das Kind, wenn es aus der Mittelschicht stammt, die Vorteile des elaborierten Sprechcodes: es lernt über ein Medium verfügen, mit dem Konflikte und Probleme expliziert werden können, Beziehungen zwischen Objekten und Individuen darstellbar sind.

(*Dittmar* 1973: 16/17)

Nach *Bernstein* gehen Sozialisation und Spracherwerb mit einem bestimmten Erziehungsstil einher. So werden in der Unterschicht vorwiegend autoritäre Verhaltensweisen erlernt, die *Bernstein* als "positional" bezeichnet. Dazu gehören autoritäre Äußerungstypen wie Befehl, Drohung u.ä., auf die sich die Forderung nach angemessenem Verhalten des Kindes gründen soll.

Bei der Mittelschicht dagegen werde, so *Bernstein*, weniger auf die positionale Autorität des Erziehenden verwiesen, es handele sich vielmehr um einen "personalen" Erziehungsstil, bei dem Begründungen und Erklärungen im Vordergrund stehen und der Handlungsmotivation zugrundeliegen.

Mittelschichtkinder haben daher den Vorteil, einem Lernprozess unterworfen zu sein, der sie dazu befähigt, Bedürfnisse und Motivationen besser und angemessener verbal artikulieren zu können, als dies bei den Unterschichtkindern der Fall ist. Damit steht die soziale Rolle des Kindes innerhalb der Familie und später innerhalb des Berufs in engem Zusammenhang mit seinem Sprachverhalten.

Es erlebt diese bereits in der Primärsozialisation, welche die Zuweisung von Rollen vorbestimmt, die wiederum mit dem sozioökonomischen Status und Bildungsstand der Eltern korreliert.

Dittmar listet sprachliche Merkmale auf, welche die Restringiertheit bzw. Elaboriertheit des Sprachverhaltens von Individuen nachweisen sollen. Wenn man diese Merkmale genauer untersucht, so ist es schwierig, auszumachen, in welchem Zusammenhang einige Redewendungen mit tatsächlichen Sprachfähigkeiten von Sprechern stehen sollen. (22 f)

Es ist *Bernstein* nicht gelungen, anhand seiner Tests stringent das Vorhandensein bestimmter sprachlicher Merkmale bei einer bestimmten Schichtenzugehörigkeit nachzuweisen. Die Schwierigkeit beruht auch darin, dass eine Testsituation, in der das Diskussionsmaterial von Sprechern verschiedener Gesellschaftsschichten

analysiert wird, Einmaligkeitscharakter besitzt, der es erschwert, generelle Aussagen über die Verwendung von verbalen Mitteln in bestimmten sozialen Situationen zu machen.

Zusammenfassend lassen sich über die **Defizithypothese** folgende Punkte herausarbeiten:

1. Die Strategien der verbalen Planung, d.h., das Sprachverhalten und die Ergebnisse des Sprechens variieren bei Individuen verschiedener Gesellschaftsschichten.
2. Diese Abweichungen sind als Defizit zu bestimmen und zwar in der Art, dass Zugehörige einer privilegierten Schicht über mehr und über leistungsfähigere Sprache verfügen, als Angehörige einer unterprivilegierten Schicht.
3. Dieses Defizit bzw. diese fehlende Sprachfähigkeit der Individuen determiniert ihren sozialen Misserfolg im Beruf.

Und nun einige Ausführungen zur Differenzhypothese:

Was die Differenzhypothese von der Defizithypothese unterscheidet, ist zunächst einmal der ihr zugrundeliegende wissenschaftstheoretische Hintergrund. Während die Defizithypothese eine weitgehende Identität von Sprache und Denken voraussetzt, versuchen die Vertreter der Differenzhypothese den kognitiven Aspekt aus der Analyse von Sprachebenen weitgehend auszuklammern. Sie stützen sich daher nicht so sehr auf die Frage nach der Beziehung von Sprache und Denken, als vielmehr auf sprachimmanente Erscheinungen, die sich in den verschiedenen Varietäten von Sprache nachweisen lassen, bzw. denen man in den verschiedenen Varietäten aufzuspüren versucht.

Unter diesem Aspekt ist die Differenzhypothese einmal dem Strukturalismus verpflichtet, indem sie vorwiegend phonologische und grammatische Merkmale innerhalb der einzelnen Varietäten untersucht, zum anderen ist sie aber auch jenen Forschungsrichtungen verpflichtet, die sich mit der Dialektologie befassen.

Während die Defizithypothese die drei bereits genannten Ebenen des sozialen, psychischen und linguistischen in ihre Untersuchungen einbezieht, bemühen sich die Vertreter der Differenzhypothese, die funktionalen Merkmale in den Vordergrund zu stellen und psychologische Faktoren weitgehend auszuschließen. Bei *Dittmar* heißt es dazu:

... auf der übergreifenden vom individuellen und Kleingruppenverhalten abstrahierenden Ebene der Interaktion sprachlicher Varietäten.... in Konflikt- oder Koexistenzsituationen gilt aus linguistischer Perspektive, so lange nicht das Gegenteil bewiesen ist, dass sie in ihren Ausdrucksmöglichkeiten und in ihrer logischen Analysekapazität einander funktional äquivalent sind. (1973: 129).

Die funktionale Äquivalenz ist demnach das einzige Kriterium, es wird nicht gewertet, es wird nicht nach normativen Gesichtspunkten gefragt, ob eine sprachliche Äußerung mehr oder weniger etabliert ist in einem sprachlichen System, sondern es wird danach gefragt, was sie im Rahmen der kommunikativen Situation funktional zu leisten imstande ist.

Von daher können wir sagen, dass dieser Ansatz nicht so sehr normativen Kriterien unterliegt, sondern dass die Bemühung zugrundeliegt, deskriptiv an das Forschungsmaterial heranzugehen. Dies ist ein grundsätzlicher Unterschied in der Methode, wie dies auch von den Interpreten dieser Konzeption immer wieder betont wird. Welche Konsequenzen sich aus der so vermuteten Unvoreingenommenheit beim Analyseverfahren für die Praxis bzw. für die praktische Anwendung theoretischer Erkenntnisse ergeben, werde ich im Zusammenhang mit der Kritik an der Defizithypothese erörtern. Hier geht es zunächst lediglich darum, die Verschiedenheit beider Konzeptionen herauszuarbeiten.

Vorab lassen sich Gegenstand und Intention der Differenzhypothese in einem Zitat von *Dittmar* zusammenfassen:

Ziel der Erforschung von Sprachvariation ist somit das gesamte soziale Netz der Sprachverwendung und die Sprechern für soziale Kommunikation zur Verfügung stehende Kompetenz im Zusammenhang mit sozialen Normen - Parametern so zu beschreiben und zu erklären, dass sich darauf eine umfassende Sprachtheorie gründen kann, die sprachliche Entwicklungen und Veränderungen erklären und die mit ihnen verbundenen Konflikte vermeiden helfen kann. (1973: 131)

Obleich dieses Ziel einleuchtend erscheint, sind wir bislang von der Realisierung weit entfernt. Während im Zusammenhang mit der Defizithypothese eine Fülle empirischen Materials erarbeitet wurde, gilt dies für die Differenzhypothese nicht.

Als wohl der bekannteste Vertreter der Differenzhypothese ist *William Labov* zu nennen. *Labov* untersuchte die Sprache von Kindern eines amerikanischen Negerviertels und zwar interessierte ihn der Unterschied zwischen einem sog. Non-standard - Neger - English (NNE) im Gegensatz zu dem unter Weißen üblichen Standard-Englisch (SE).

Labov wendet sich gegen die Ansicht der Autoren zur Defizithypothese, dass nämlich die Kinder in den Neger-Ghettos über geringere verbale Fähigkeiten verfügen sollten, als die Kinder anderer sozialer Gruppen.

Er untersuchte empirisch gewonnenes Sprachmaterial auf der Grundlage von vier Kriterien, die sich anhand des Sprachmaterials des NNE nachweisen lassen sollten:

1. Ausdrucksfähigkeit,
2. Wortreichtum,

3. Grammatikalität und

4. Logik.

Bezüglich der Ausdrucksfähigkeit, des 1. Punktes also, geht *Labov* davon aus, dass die verbale Situation verschiedene soziolinguistische Faktoren impliziert, welche sich wiederum stark auf das sprachliche Verhalten eines Individuums auswirken. *Labov* schildert dies am Beispiel eines achtjährigen Negerjungen, genannt Leon, der im Rahmen seines Forschungsprojekts in New York interviewt wurde.

Dieses Interview wurde zunächst einmal von einem Schwarzen durchgeführt, der die Sprachvarietät des Jungen kennt und auch für das Interview ein vertrautes Thema, z.B. "Straßenkämpfe mit anderen Jungen", wählt. Ungeachtet dieser günstigen Umstände bringt der Junge kaum ein Wort heraus.

Bei einem zweiten Interview verändert *Labov* die Testsituation entscheidend, indem der erwachsene Neger Leons besten Freund mitbringt und auch noch einige Spielsachen, die eine starke Motivation zur sprachlichen Äußerung darzustellen scheinen. Jedenfalls zeigt Leon infolge dieser veränderten Situation ein völlig anderes sprachliches Verhalten und zwar reagiert er lebhaft auf die Situation, indem er ein angemessenes und für das NNE korrektes grammatisches Sprachverhalten zeigt.

Dieser Tatbestand veranlasst *Labov* zu der Feststellung:

...dass die soziale Situation den stärksten Einfluss auf das Sprachverhalten ausübt und ein Erwachsener in angemessene soziale Beziehungen zu einem Kind treten muss, wenn er herausbekommen will, wozu ein Kind fähig ist: Gerade dies ist es aber, was die meisten Lehrer nicht können. (*Klein/Wunderlich* 1972: 93)

Labov geht also davon aus, dass nicht die Sprachfähigkeit dieses Jungen für die Art seiner Sprachproduktion entscheidend ist, sondern ausschlaggebend ist vielmehr die soziale Situation, die darüber entscheidet, ob eine Motivation zur Äußerung besteht oder nicht, so dass von der Tatsache her, ob sich ein Kind in irgendeiner Weise äußert, nicht auf seine Fähigkeit hierzu geschlossen werden kann.

Labov fordert daher, dass man einem Kind eine angemessene soziale Bedingungen schaffen muss, um herauszufinden, über welches Sprachvermögen es verfügt und welche Fähigkeiten es hat, sich in verschiedenen Situationen funktional angemessen zu verhalten.

Labov würde also in diesem Zusammenhang *Bernstein* entgegenhalten, er habe eine Sprechsituation ausgewählt, die den Sprechern der sog. Mittelschicht angemessener sei, als denen der sog. Unterschicht und sei von daher natürlicherweise zu verschiedenen Graden der Angemessenheit des verbalen Repertoires gelangt.

Bezüglich des bestehenden Unterschieds im Wortreichtum als 2. Kriterium spe-

zifischen Sprachverhaltens kommt *Labov* anhand eines Tests, durchgeführt mit einem fünfzehnjährigen Jungen aus der sog. Unterschicht und einem weißen Mittelschichtsprecher, zu folgendem Ergebnis:

Das sprachliche Material des Negerjungen lässt auf eine gute Fähigkeit schließen, schwierige Gedankengänge mit wenigen, aber angemessenen Worten wiederzugeben. Im Gegensatz dazu weist der Text des Mittelschichtsprechers andere Kriterien auf, die vor allen Dingen auch die anderen Strategien der verbalen Planung einbeziehen.

Dazu *Labov*:

Der Sprecher unternimmt jede Anstrengung, seine Meinung zu qualifizieren und ist ängstlich bedacht, mit seinen Worten keinen ungünstigen Eindruck zu machen. Daher die Charakteristika dieses Textes: Wörter werden wiederholt modifiziert, qualifiziert, dabei wird die logische Gedankenführung unpräzise.

Diesen Stil kann man eine Art Verbalismus nennen. Zunächst vermittelt er den Eindruck eines besonders gewandten Sprechers; tiefer betrachtet handelt es sich jedoch bei einem solchen Eindruck um schon früh konditionierte Reaktionen auf den wortreichen Stil der Mittelschicht.

Der Sprecher der Mittelschicht mag gebildeter sein, in keiner Weise argumentiert er jedoch rationaler oder intelligenter. (*Klein/Wunderlich* 1972: 94).

Damit glaubt *Labov* nachzuweisen, dass eine Sprache, die auf einen sog. elaborierten Code rückschließen lässt, zwar quantitativ höher zu bewerten ist, dies aber noch nichts über ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit in kommunikativen Situationen aussagt.

Die Frage nach dem 3. Kriterium, der Grammatikalität einer sprachlichen Variation, beantwortet *Labov* am Beispiel des vollständigen Satzes: Wenn in unseren Schulen immer wieder ein Kind aufgefordert werde, auf eine Frage mit einem vollständigen Satz zu antworten, so sei dies eine völlig ungrammatische Verhaltensweise des Lehrers, denn es sei völlig legitim, in einer Antwort Subjekt und Hauptverb zu löschen. Etwa, wenn gefragt wird: "Wo ist das Eichhörnchen?" und das Kind antwortet: "Auf dem Baum". Die Reaktion des Kindes beweist eigentlich, dass es die Frage syntaktisch vollkommen richtig verstanden hat, und wenn ein Lehrer diesen Sachverhalt nicht erkennen könne, so beweise es vielmehr, dass ihm die notwendigen grammatischen Kenntnisse fehlten, als dass ein Kind keine grammatischen Fähigkeiten besäße.

Und zuletzt zum 4. Kriterium, zu der Frage, ob das Sprechen einer bestimmten Varietät logisches Denken beeinflussen könne oder nicht. Diese Frage wird von den Vertretern der Defizithypothese bejaht.

Labov ist dagegen anderer Meinung. Er geht davon aus, dass in verschiedenen sprachlichen Varietäten Sätze verschiedene Wahrheitswerte haben können. Er weist darauf hin, dass zuweilen Operationen in der Tiefenstruktur aufweisbar sind, die in der Oberflächenstruktur nicht nachgewiesen werden können.

Labov bewies dies durch die Tatsache, dass Sprecher des NNE, die ihnen vorgeschprochenen Standardsätze in der ihnen geläufigen Form inhaltlich richtig und formal different wiederholten, was darauf hinweist, dass sie den Sinn dieser Sätze durchaus verstanden hatten.

Labovs Darstellung der eigenen Konzeption im Zusammenhang mit dem Bericht über selbst vorgenommene Tests und den Auswertungsergebnissen derselben beinhalten zugleich eine Kritik an der Defizithypothese.

Damit komme ich zu den **kritischen Einwänden**, die in der Literatur gegen die bisher referierten Hypothesen erhoben wurden.

Ich will zunächst auf die Kritik an der Defizithypothese eingehen, wie sie sich aus den Begründungen *Labovs* ergibt.

Labov nennt sechs Punkte, die aus seiner Sicht die Differenzhypothese stützen und gegen eine Defizitkonzeption vorzubringen sind:

1. Die verbale Reaktion des Unterschichtkindes... auf eine formale und bedrohliche Situation wird dazu verwandt, seinen Mangel an verbaler Kapazität oder sein verbales Defizit zu demonstrieren.
2. Dieses verbale Defizit wird als Hauptursache für die schlechte Schulleistung des Unterschicht- Kindes ausgegeben.
3. Da Kinder der Mittelschicht... in der Schule besser sind, werden die Sprachgewohnheiten der Mittelschicht für das Lernen als notwendig erachtet.
4. Unterschiedliche grammatische Formen, je nach sozialer Zugehörigkeit, werden gleichgesetzt mit Unterschieden logischer Analysefähigkeit.
5. Das Nachahmen bestimmter formaler Sprechmuster zu lehren, die von Lehrern der Mittelschicht gebraucht werden, wird als Unterweisung im logischen Denken angesehen.
6. Kinder, die diese formalen Sprechmuster lernen, sollen dann logisch denken und es wird vorausgesetzt, dass sie in den folgenden Jahren im Lesen und in der Arithmetik viel mehr leisten werden." (Vgl. *Klein/Wunderlich* 1972 : 96).

Zusammenfassend geht *Labov* davon aus, dass die Vertreter der Defizithypothese und vor allem diejenigen, die sich mit der Anwendbarkeit dieser theoretischen Konzeption für Unterrichtspraxis auseinandersetzen, dem Irrtum unterliegen, dass sie Veränderungen am Kind vorzunehmen hätten.

Labov ist dagegen der Meinung, dass diese Veränderungen an der Institution Schule, also im Bereich der Sekundärsozialisation, vorgenommen werden müssten, um den Lernerfolg von Kindern verschiedener sozialer Gruppen zu garantieren.

Labov geht davon aus, dass der mangelnde Schulerfolg von Kindern sozial unterprivilegierter Schichten auf einem Missverständnis der Natur der Sprache bei den sie zu unterrichtenden Lehrern beruht. Die Veränderung im System Schule würde daher sinnvoll zu bewirken sein dann, wenn der Lehrer ein möglichst umfangreiches Wissen über die verschiedenen Varietäten, bzw. Soziolekte, verfügt.

Labov warnt Lehrer davor, von der Äußerung auf das Äußerungsvermögen des Kindes zu schließen:

Das ist eine Sache zu sagen, dass jemand es nicht gewohnt ist, eine bestimmte Fähigkeit anzuwenden; aber zu sagen, dass sein Versagen, diese Fähigkeit zu gebrauchen, genetisch bedingt ist, beinhaltet dramatische Konsequenzen für andere Formen des Verhaltens, die nicht empirisch ermittelt werden können. (*Klein/Wunderlich* 1972: 107)

Daraus ergibt sich die Folgerung: Ein Lehrer kann nur dann pädagogisch erfolgreich sein und nur dann ein Sprachtrainingsprogramm sinnvoll anwenden, wenn er an das vom Kind gewohnte sprachliche System anzuschließen vermag.

Dieses sprachliche System ist im oben beschriebenen Fall des Jungen Leon ein ganz bestimmter Soziolekt. Vom Lehrer ist also zu verlangen, dass er die Varietät, die der Primärsozialisation des Kindes zugrundeliegt, kennt, um daran anschließend die Standardvarietät zu lehren.

Dies verlangt zunächst eine Untersuchung der verschiedenen Varietäten, ihrer Eigenschaften, ihrer Ausdrucksformen usw., um Kenntnisse über verschiedene Kommunikationssysteme verschiedener sozialer Gruppen zu erhalten. Das, was den Schulerfolg verhindert, ist damit nicht die Unwissenheit der Kinder sozial unterprivilegierter Schichten, sondern vielmehr die Unwissenheit von Lehrern über Sprachstrukturen in den einzelnen Varietäten, genauer: in den verschiedenen Soziolekten, von denen die Kinder, die er zu unterrichten hat, bereits geprägt sind. Diese Kenntnisse schließen eine umfassende linguistische Kompetenz ein, insofern, als die grammatischen Strukturen der einzelnen Varietäten bekannt sein müssen, denn nur so ist es dem Lehrer möglich, die Beurteilung der sprachlichen Leistungen der Kinder sinnvoll vorzunehmen.

Bei einer weiteren Kritik an der Defizithypothese ist jedoch zu beachten, dass *Labov*, um seine eigene Konzeption vorstellen zu können, eine einseitige Interpretation der Schriften von Vertretern der Defizithypothese entwickeln musste. Er gelangt daher häufig zu Beurteilungskriterien, die - vergleicht man damit z.B. die Schriften von *Bernstein*, mit dessen Implikationen ursprünglich nicht übereinstimmen. Hinweise zur Entschärfung dieser Kritik finden wir in *Bernsteins* Schriften selbst. Als Beispiel sei nur der Aufsatz unter dem Titel: "Eine Kritik des Begriffs 'kompensatorische Erziehung'", welcher in der deutschen Übersetzung seines Buches: "Studien zur sprachlichen Sozialisation", erschienen ist, erwähnt. Dort wehrt sich *Bernstein* gegen einseitige Interpretationen seiner theoretischen Ausführungen, indem er selbst den Begriff 'kompensatorische Erziehung' kritisiert,

und zwar:

Weil er die Aufmerksamkeit von den Mängeln in der Schule selbst abzieht und auf die Mängel innerhalb der Gemeinschaft der Familie und des Kindes konzentriert. (1972 : 282).

Diese und ähnliche Bemerkungen wenden sich vor allem gegen die Interpretationen seiner Schriften, wie sie für die Konzeptionen von Schulungsprogrammen in Amerika, vor allem durch die Autoren *Deutsch* und *Bereiter* vorgenommen wurden.

Wenn *Bernstein* an anderer Stelle sagt:

Eine Sprachvariante ist ein Muster linguistischer Wahlen, das für einen bestimmten Zusammenhang charakteristisch ist. (1972 : 288),

so ist diese Anmerkung einem Zitat von *Labov* sehr ähnlich:

Die betroffenen grammatischen Merkmale sind jedoch nicht die grundlegenden Prädikatoren des logischen Systems. Sie sind fakultative Weisen, Elemente des zugrundeliegenden Satzes zu kontrastieren, hervorzuheben, zu betonen oder zu löschen. Es gibt einige wenige semantische Merkmale der NNE-Grammatik, die wohl einzigartig in diesem System sind... diese linguistischen Kennzeichnungen sind im wesentlichen Standpunkte - d.h. unterschiedliche Weisen, die gleichen Ereignisse zu betrachten und sie bestimmen nicht die Wahrheitswerte von Behauptungen, über die sich alle Sprecher des Englischen einig sind. (*Labov* : in: *Klein/Wunderlich* : 105).

Doch ungeachtet der möglichen Annäherung dieser Standpunkte muss man davon ausgehen, dass die oben bereits erwähnte Kritik berechtigt ist, vorausgesetzt, man berücksichtigt die gesamten Ausführungen zur Defizithypothese.

Wesentlicher als die Kritik an den theoretischen Konzeptionen, sind die Auswirkungen, die diese Hypothesen für gesellschaftliche Praxis gehabt haben. Dies gilt besonders für die Defizithypothese, die in den USA und auch in der ehemaligen BRD durch Sprachschulungsprogramme Anwendung fanden.

Solche Programme gingen davon aus, dass bei einer weniger privilegierten sozialen Schicht ein Defizit kompensiert werden müsse. Zu diesem Zweck wurden sog. Kompensationsprogramme entwickelt.

Im folgenden geht es mir darum, eine Beziehung zwischen wissenschaftlicher Theorie und möglicher Anwendung aufzuzeigen, um gleichzeitig deutlich zu machen, wie gesellschaftspolitische Implikationen für die Entstehung von Theorien und für ihre Anwendung in der Praxis maßgebend sein können.

Als Beispiel für einen Versuch sog. 'kompensatorischer Erziehung' sei das Sprachprogramm von *Bereiter* und *Engelmann* vorgestellt, das in den USA entwickelt und in verschiedenen Schulen sowohl in den USA als auch in der ehemaligen BRD angewendet wurde.

Bereiter und *Engelmann* legten ihrem Kompensationsprogramm die Defizithypothese zugrunde, d.h. sie gingen von einer mangelnden sprachlichen Fähigkeit des

Kindes in der Unterschicht aus und begründeten dieses Versagen mit einer mangelnden Stimulierung dieser Kinder durch das Elternhaus. Die mangelnden Fähigkeiten einer angemessenen sprachlichen Repräsentation durch die Mutter und der gesamten Retardierung sprachlichen Verhaltens in der Familie wurden verantwortlich gemacht für das Versagen des Kindes in der Schule.

Bereiter und *Engelmann* gingen nun von den theoretischen Ansätzen *Bernsteins* aus und sahen einen direkten Zusammenhang zwischen sozialem Aufstieg und einer sog. elaborierten Sprache. Danach befähigt ein komplexer Sprachgebrauch ein Individuum gleichzeitig zu einer differenzierten Sprachbeherrschung innerhalb seiner sozialen Umgebung.

Bereiter und *Engelmann* beschreiben die mangelnde Komplexität im Sprachverhalten von Kindern unterprivilegierter Schichten vor allem auf der Grundlage zweier Kriterien:

1. Die Kinder antworten auf Fragen meistens nur mit ja oder nein und nicht in einem vollständigen Satz. Dies deuten *Bereiter* und *Engelmann* dahingehend, dass solche Kinder nicht in der Lage seien, vollständige Sätze zu bilden und dass sie vermutlich auch den Inhalt der Fragen nicht verstanden hätten.
2. Die Kinder verwenden häufig Sätze, in denen Präpositionen, Konjunktionen und Kopula fehlen. Diese Partikel sind aber für *Bereiter* und *Engelmann* wesentliche verbale Mittel, um logische Zusammenhänge herzustellen.

Fehlen sie also in der Sprache eines Kindes, so ist dies für die Autoren der Nachweis einer mangelnden logischen Analysekapazität. Darüber hinaus sehen die Autoren im Fehlen der Kopula einen Mangel, den Bezug des sprachlichen Ausdrucks zur sachlichen Realität herzustellen.

Anhand dieser beiden Kriterien entwickeln nun *Bereiter* und *Engelmann* ein sehr negatives Bild von den verbalen Fähigkeiten der Kinder aus der Unterschicht:

- Sie sind gleichgültig gegenüber Inhalten verbaler Äußerungen;
- sie haben in ihrer sozialen Umgebung (Familie) nicht die notwendigen sprachlichen Stimuli erfahren, um Sprache überhaupt sinnvoll benutzen zu können;
- es fehlt ihnen die Fähigkeit, Zusammenhänge, Vorgänge etc. sprachlich adäquat zu erfassen und darzustellen;
- ihre retardierte Entwicklung wird auf eine Bewusstseinsspaltung zurückgeführt, ähnlich wie sie für mental retardierte oder psychisch gestörte Kinder angenommen wird.

(Dittmar 1973: 99; zitiert nach: *Bereiter/Engelmann*: 1966 : 37 ff.).

Bereiter und *Engelmann* ziehen daraus den Schluss, dass Chancengleichheit nur gewährleistet werden kann, wenn Unterschichtkinder in ihrem Sprachverhalten an die Normen der Mittelschichtsprache angepasst werden. Dies geschieht durch eine Art Sprachdrill, dem folgende Minimalforderungen zugrundeliegen:

1. das korrekte Beantworten von Fragen durch einen vollständigen Satz,
2. die richtige Bildung der Negation,
3. korrekter Gebrauch bestimmter Präpositionen,
4. die richtige Anwendung von wenn-dann-Beziehungen,
5. die Kenntnis von Vokalen und Konsonanten der Standardvarietät,
6. die Bildung von einfachen Reimen.

Dieser Sprachdrill soll zu einer logischen Präzision im Ausdruck führen, während die Differenzierungsübungen in sprachlicher Modifikation und Qualifikation Veränderungen in der Kognition bewirken sollen. (*Dittmar 1973* : 101; weitere Angaben zu den Minimalforderungen: 99 f).

Gegen dieses Sprachprogramm wendet sich nun *Labov*, der, wie bereits im Zusammenhang mit der Differenzhypothese erläutert wurde, eine andere Auffassung bez. der verbalen Fähigkeiten von Unterschichtkindern zugrundelegt.

Er hat in dem bereits oben erwähnten Test nachzuweisen versucht,

..dass Unterschichtkinder ein in vielen Aspekten vom Mittelschichtstandard systematisch und regelhaft abweichendes anderes Englisch sprechen. (*Dittmar 1973*: 101)

Ich gehe nun noch einmal auf einige Argumente *Labovs* ein, um die Kritik an dem Sprachtrainingsprogramm von *Bereiter* und *Engelmann* zu verdeutlichen.

Labov geht vor allem davon aus, dass verbale Äußerungen nicht zu trennen sind von der sozialen Umgebung, in der sie vollzogen werden. Er behauptet daher, dass nur die aktualisierte Sprache, aber nicht zugleich auch das Denken von Sprechern beurteilt werden könne und zwar deshalb, weil die Sprache funktional auf die kommunikativen Bedürfnisse bezogen werden müsse und von daher in das soziale Handeln dieser Menschen eingebettet sei.

Er übt daher Kritik an *Bereiter* und *Engelmann* und in anderem Zusammenhang auch an *Bernstein*, dahingehend, dass sie Kinder unterprivilegierter Schichten in einer ihnen völlig fremden sozialen Umgebung getestet haben und dass sie die mangelnde Motivation dieser Kinder, sich sprachlich zu äußern, mit ihren grundsätzlichen verbalen Fähigkeiten gleichsetzen.

Es sei nur zu natürlich, wenn Kinder in asymmetrischen kommunikativen Situationen eine Frage nur mit "ja" oder "nein" beantworteten, da sie ja mit dem Bewusstsein des Unterlegenen wüssten, dass ihnen jede Äußerung zu ihren Ungunsten ausgelegt werden könne. Dies müsse natürlicherweise zu einem defensiven kommunikativen Verhalten führen und von daher eine mangelnde Bereitschaft, sich überhaupt zu äußern, einschließen.

Die Reaktionen der Kinder sagen daher nur etwas über die soziale Situation aus, in der sie sich befinden und auch über die psychischen Zwänge, denen sie ausgesetzt sind, keineswegs aber über die verbalen Fähigkeiten, die ihren Äußerungen zugrundeliegen.

Labov wirft also *Bereiter* und *Engelmann* vor, dass sie in Unkenntnis der sozialen und psychischen Situation der Kinder geurteilt hätten und von daher eine Testsituation geschaffen hätten, die notwendigerweise zu unbrauchbaren Ergebnissen führen müsse.

Darüber hinaus kritisiert *Labov* an den Autoren die Unkenntnis im linguistischen Bereich. Er ist der Meinung, dass letztere deshalb grammatische Unkenntnisse bei den Sprechern eines Non-Standards nachweisen, weil sie selbst nicht im Besitz ausreichender grammatischer Kenntnisse sind.

Bei dieser Kritik geht *Labov*, wie schon an anderer Stelle erwähnt, von der Tatsache aus, dass sich das Standard-Englisch und das Nonstandard-Neger-Englisch in ihren grammatischen Regularitäten grundlegend unterscheiden und zwar nicht im Sinne einer negativen Bewertung des letzteren, sondern vielmehr im Rahmen einer Andersartigkeit.

Labov erläutert dies an vier linguistischen Merkmalen, auf die ich im folgenden näher eingehen werde, da sie sich von den Kriterien unterscheiden, die bereits im Rahmen meiner Ausführungen zur Differenzhypothese referiert wurden.

Bei diesen vier linguistischen Merkmalen handelt es sich um folgende:

1. Verwendung der Negation
 2. Löschung der Kopula
 3. Verwendung der Konjunktion "if"
 4. Verwendung von personaldeiktischen Ausdrücken
1. Während im Standard-Englisch (SE) eine einfache Negation verwendet wird, benutzen Sprecher des Nonstandard-Neger-Englisch (NNE) eine doppelte Negation. Beispiel: "nobody knows nothing".
Diese Verwendungsweise wird von *Bereiter* und *Engelmann* als grober Verstoß gegen die Grammatik des Standard sanktioniert und ebenfalls als ein grober Verstoß gegen die Logik des Englischen aufgefasst.
Labov hat nun nachgewiesen, dass Sätze mit doppelter Negation die gleiche Tiefenstruktur haben, wie Sätze mit einfacher Negation und dass durch den Negations-Drill im Sprachprogramm von *Bereiter/Engelmann* notwendigerweise bei den Kindern Konflikte entstehen vor dem Hintergrund ihrer zuerst erlernten Sprache; und zwar wird die doppelte Negation sanktioniert, obwohl die Kinder sie im Rahmen des NNE als funktional vollwertig erfahren haben.
 2. Das Weglassen der Kopula "be" kennzeichnet nach *Labov* einen weiteren Unterschied zwischen dem SE und dem NNE und zwar ist das Löschen der Kopula für *Labov* ein systematisches Charakteristikum des Nonstandard-Neger-Englisch.
Labov erläutert dies an dem Beispiel:
"they are mine", "they're mine", "they mine".
Immer dann, wenn in der Standardvarietät die Kopula kontrahiert werden kann, wie z.B. in: "they are mine" zu "they're mine", kann sie im NNE völlig ge-

löscht werden und ergibt dann die Variation "they mine". Labov geht also davon aus, dass die Kopula in der Tiefenstruktur solcher Sätze des NNE sehr wohl vorhanden ist, dass aber ihre Löschung legitim ist aufgrund des oben dargestellten Zusammenhangs. Demnach würde sich die Meinung von *Bereiter* und *Engelmann* als unsinnig erweisen, dass nämlich ein Löschen der Kopula zugleich ein gestörtes Verhältnis der Kinder zur Realität darstelle.

3. Ein weiteres Beispiel für die syntaktische Verschiedenheit zweier Soziolekte bei gleicher semantischer Grundlage stellt für *Labov* die Verwendung der Konjunktion "if" dar. *Labov* beschreibt anhand seines Testmaterials, "dass NNE-Sprecher eingebettete if-Sätze durch eine do-Transformation ersetzen".

Als Beispiel führt er folgende Sätze an:

"I asked Alvin if he knows how to play basketball."

"I asked Alvin do he know to play basketball."

Labov fragt nach dem Sinn eines Sprachprogramms, das Kindern die Verwendung der Konjunktion "if" beibringen soll, wenn diese Kinder bereits eine äquivalente Form zur Darstellung des Sachverhalts beherrschen, um die gleiche Beziehung ausdrücken zu können.

4. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf die Verwendung der Personaldeixis im NNE.

Er erläutert dies an dem Satz:

"This here is one family eat nothing", anstatt:

"This here is any family eat nothing".

Labov argumentiert, dies sei ebenfalls wie in den übrigen Beispielen eine durchgängige Verwendungsweise innerhalb des NNE und damit innerhalb dieser Varietät eine korrekte Wiedergabe von Sachverhalten mittels bestimmter syntaktischer Formen.

Wie in den anderen Beispielen, so erfolgt auch in diesem Fall ein Drill der Kinder innerhalb eines Sprachprogramms, wobei das Kinder aufgefordert wird, die bisher für seine soziale Umwelt legitimen Kommunikationsformen zu vernachlässigen und an diese Stelle andere Formen zu setzen. Dies muss zu kommunikativen Störungen innerhalb seiner eigenen Sprachstruktur führen.

Das Problematische an diesem Programm sieht *Labov* darin, dass ein Kind in Konflikte mit seiner primärsprachlichen Umwelt getrieben wird, denn in dem Augenblick, in dem die syntaktischen Einheiten seiner Erstsprache diskriminiert werden, erfährt das Kind eine Diskrepanz zwischen der Gültigkeit, die seine Sprechweisen funktional äquivalent in seiner Familie haben und der Sanktionierung innerhalb der Schule; dort wird dem Kind klargemacht, dass seine Primärsprache nega-

tiv, falsch bzw. minderwertig ist und dass es jetzt an eine bessere und richtigere und hochwertigere sprachliche Form angeglichen werden soll.

Dies führt nicht nur zu psychischen, sondern auch zu sozialen Störungen, die sich aus der kommunikativen Unsicherheit des Kindes in seinen übrigen sozialen Handlungssituationen ergeben.

Dittmar charakterisiert und kritisiert gleichermaßen die gesellschaftspolitischen Implikationen und die individuellen Katastrophen, die sich aus dem Sprachprogramm für die Kinder, auf die es angewendet wird, ergeben:

Kinder für Fähigkeiten kompensieren zu wollen, die sie in ihrem natürlichen Sprachverhalten besitzen (z.B. reimen), liegt bereits jenseits einer naiven und fahrlässigen Einschätzung ihrer Kapazität. In dem unreflektierten und blinden Eifer, Unterschichtkinder möglichst effektiv an Mittelschichtstandards anzupassen, wird der politische Hintergrund sprachkompensatorischer Programme sichtbar. Es geht letztlich nicht darum, dem Kind aus seiner Klassenlage herauszuhelfen, sondern vielmehr um seine effiziente vorbereitende Eingliederung in den gesellschaftlichen Produktionsprozess. Dazu muss die Unterschicht ihrer Werte so weit verunsichert werden, dass diese bereits in die Nähe des Pathologischen geraten. (*Dittmar* 1973 : 104).

Unter allgemeinerem Aspekt kritisiert *Dittmar* die gesellschaftspolitischen Implikationen der Defizithypothese im Rahmen einer Kritik an Deutsch, der die *Bernsteinschen* Thesen für die Entwicklung von Sprachprogrammen in den USA übernommen hat:

Es ist merkwürdig und gleichzeitig bezeichnend, dass Deutsch die Ursache der "Erfahrungsmängel" in der "sozialen Umwelt" sieht, trotzdem jedoch nicht zu dem Schluss kommt, dass nicht dieses selbst geändert, sondern vielmehr die in ihr lebenden Menschen ständig erneut für den schädigenden Einfluss kompensiert werden sollen. (*Dittmar* 1973 : 98)

und etwas später heißt es:

Hier genügt uns die Feststellung, dass der Grundgedanke kompensatorischer Erziehung darin besteht, nicht das Gesellschaftssystem mit seinen Normen und seinen Prinzipien der ungleichen Verteilung von Armut und Reichtum für die Misere der Unterschicht verantwortlich zu machen, sondern vielmehr diese selber als Sündenbock ihres Versagens hinzustellen. (ebd.)

Die scharfe Kritik, die *Dittmar* gegen die Implikationen der Defizithypothese in ihrer theoretischen und praxisbezogenen Bedeutung erhebt, findet ihre Begründung in den Ursachen, die sich aus den sozioökonomischen Verhältnissen hochurbanisierter Gesellschaften ergibt.

Diese sozioökonomischen Verhältnisse gelten vor allem für die USA und darüber hinaus auch für einige europäische Staaten, wie für England und Deutschland.

Für *Dittmar* ist es bezeichnend, dass *Bernstein* theoretische Ansätze eine ganz bestimmte Rezeption besonders in den USA erfahren haben; und zwar liegt, so *Dittmar*, das vor allem an eben den sozioökonomischen Tatbeständen innerhalb der USA selbst. Er charakterisiert diese Verhältnisse und beschreibt sie als Ursachen für eine ganz bestimmte Auseinandersetzung mit der Defizithypothese.

Im folgenden sei auf gesellschaftspolitische Ursachen der Entwicklung und Diskussion der Diferenzhypothese nach den Ausführungen von *Dittmar* eingegangen.

In den sechziger Jahren entwickelte sich in den USA die Tendenz, durch staatliche Eingriffe Einfluss auf Kinder unterprivilegierter Schichten zu nehmen mit dem Ziel, diese Kinder schon während ihrer Primärsozialisation, also schon in der Vorschulphase, an das Normensystem der Mittelschicht anzugleichen. Diese Tendenz ging einher mit der Vorstellung, dass es möglich sei, innerstaatliche Konflikte durch Eingriffe in Lernprogramme zu lösen.

Diese Konflikte beruhten auf zweierlei Faktoren:

1. Wurden mehr und mehr technisch besser ausgebildete Arbeitskräfte benötigt, um in der amerikanischen Industrie die Produktion konkurrenzfähig zu halten.
2. In den Slums und Ghettos lebten weiße und schwarze Unterschichtangehörige miteinander; zwischen ihnen entwickelte sich ein Konfliktpotential, das der Kontrolle der sog. herrschenden Klasse zu entgleiten drohte.

Während der 2. Faktor ein spezielles innerstaatliches Problem für die USA darstellte und zwar das Problem der Rassenkonflikte, geht es im 1. Problem um Fragen, die immer mehr auch für europäische Staaten Bedeutung gewonnen haben. So ist die ökonomische Entwicklung in den letzten Jahrzehnten so rapide vorangeschritten, dass in den industriellen Produktionszweigen eine effizientere Entfaltung des vorhandenen Bildungspotentials erforderlich wurde.

Es musste vor allem auf eine höher entwickelte Fähigkeit im Umgang mit symbolischen Systemen Wert gelegt werden. Die Arbeitskräfte sollten nicht nur in der Lage sein, physikalische Produkte herzustellen, sondern sie mussten auch befähigt werden, am Management von Informationen teilzunehmen (z.B. in der Werbung).

Dazu gehört die Fähigkeit, zu manipulieren und zwar nicht direkt durch die Herstellung von Gegenständen, sondern eher durch Repräsentation symbolischer Bedeutungen.

So wird deutlich, zu welchem Zweck kompensatorische Erziehung durch das Einsetzen von Sprachprogrammen angestrebt wurde.

Es ging nicht darum, unterprivilegierte Schichten durch zusätzlichen Sprachunterricht zu fördern, sondern es ging vielmehr darum, sie für die neueren Anforderungen von Produktion und Handel besser ausnutzen zu können.

In diesem Zusammenhang trägt *Bernstein* zu einer Erweiterung des gesellschaftlichen Bewusstseins bei und zwar dadurch, dass er die Ursachen zu erforschen versuchte, die für die mangelnde Entdeckung und Entfaltung von Bildungsreserven verantwortlich gemacht werden müssen.

Nach Ansicht von Vertretern der Differenzkonzeption stößt er mit seinen theoretischen Ansätzen auf eine Marktlücke, die darauf abzielt, die Produktionsstruktur der kapitalistischen Gesellschaft zu stabilisieren.

Dittmar gelangt zu dem Schluss:

dass gesellschaftliche Produktionsverhältnisse und Defizithypothese einerseits (als theoretisches Konzept) und kompensatorische Erziehung (als ihre praxisbezogene Konsequenz) andererseits funktional zusammengehören. Diese Wechselbeziehung erklärt den Zusammenhang herrschender gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse mit notwendigen Maßnahmen im Ausbildungssektor, die dazu beitragen, die ersteren aufrechtzuerhalten. (1973: 107).

Kompensatorische Erziehung sei also notwendig, so *Dittmar*,

...damit die Produktivkraft gesteigert und die Produktionsverhältnisse entsprechend der ökonomischen Entwicklung stabilisiert werden können.

Unter diesem Gesichtspunkt gesehen, kann erfolglose Kompensatorik im Schnittpunkt gesellschaftlicher Aufmerksamkeit in eine kritische Diskussion ihrer theoretischen Voraussetzung umschlagen. (ebd.)

Die bereits oben geschilderten sozioökonomischen Verhältnisse in den USA führten dazu, dass in den sechziger Jahren eine große Anzahl von Forschungsprojekten finanziert wurde, die Wissenschaftler verschiedener Disziplinen, z.B. Soziologen, Psychologen und Linguisten damit beschäftigte, die Sozialisationspraktiken und das Sprachverhalten der Unterschicht zu erforschen. Dies gilt für Autoren wie *Shipman, Deutsch, Labov, Williams, Bereiter, Engelman* u.a. Sie alle beschäftigten sich mit den Sprachproblemen des diskriminierten Kindes.

Die Kompensationsprogramme scheiterten. Damit waren die Voraussetzungen einer neuen Diskussion gegeben und auch die Möglichkeit einer Kritik an der Defizithypothese selbst.

Insofern lässt sich eine Wechselbeziehung nachweisen zwischen den kompensatorischen Bemühungen in der Praxis einerseits und ihrer Einwirkung auf die zugrundeliegenden Hypothesen, der Theorie andererseits.

Am Beispiel der kompensatorischen Erziehung lässt sich auch nachweisen, von welcher Bedeutung theoretische Explikationen für gesellschaftspolitische Entscheidungen sein können und umgekehrt.

Im Kontext soziolinguistischer Ansätze verlief die Kritik auf zwei verschiedenen Ebenen:

1. Aus einer wissenschaftsimmanenten Perspektive einzelner Disziplinen, in denen die wissenschaftslogischen Defizite der Defizithypothese aufgedeckt werden sollten.

2. Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive, in der die gesellschaftsökonomischen Folgerungen überdacht und diskutiert wurden.

Dabei gelangten diejenigen, welche wissenschaftsimmanent diskutierten, zu dem Ergebnis, dass zumindest eine Veränderung im Schulsystem erreicht werden müsste. Es sei notwendig, die schulische Situation so zu verändern, dass sich Kinder verschiedener sozialer Bereiche erfolgreich darin zurechtfinden können.

Die Vertreter der Diskussion aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive kommen darüber hinaus zu einer weiteren Schlussfolgerung, nämlich der, dass man nicht nur die schulische Situation, sondern die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse verändern müsse, um ein Minimum an Chancengleichheit in unserer hochurbanierten Gesellschaft zu erreichen.

Die Kritik an der Defizithypothese hat den Zwiespalt aufgedeckt, in dem sich Kinder unterprivilegierter Schichten ständig befinden, denn ein Kind, das in Kommunikationsstörungen getrieben wird, ist in der Schule und in der Gesellschaft, in der es lebt, also in allen öffentlichen Bereichen, durch seine Sprache diskriminiert. Sobald es zu sprechen beginnt, wird es vom Lehrer als Zugehöriger einer sog. primitiven Klasse identifiziert. Damit kommt es zu einer Rollenzuweisung, die als Folge "self-fulfilling-prophecy" nach sich zieht:

Wenn Kinder als 'intellektuelle Stümper' bezeichnet werden und ihre Alltagssprache als überhaupt keine Sprache und ohne Möglichkeiten für logisches Denken stigmatisiert wird, wiederholt sich die Wirkung einer solchen Abstempelung viele Male an jedem Tag des Schuljahres (*Klein/Wunderlich*: 1971:85).

Hier wird der Zusammenhang von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis deutlich. Hier wird auch der Zusammenhang deutlich, der zwischen Lernmöglichkeiten, Chancengleichheit und Emanzipation im Unterricht besteht. Außerdem wird deutlich, welche verheerenden Folgen eine wissenschaftliche Theorie für die Erziehung von Kindern haben kann, zumal wenn sie - wie das in unserer Gesellschaft geschieht - und auch in der Ausbildung von Pädagogen gehandhabt wird, derart naiv reflektiert werden kann. Aus den geschilderten Tatbeständen, die für den einzelnen Lehrer bedrückend sein müssten und für gesellschaftliche Institutionen, die sich mit Bildungspolitik befassen, als ein Alarmsignal für die auffindbaren Ursachen eines nicht zu überschauenden Konfliktpotentials darstellen, ergeben sich Aufgaben für Linguistik und Pädagogik gleichermaßen, welche aufgrund der bestehenden Verantwortung gegenüber Kindern nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Für linguistische Forschung ergibt sich die vordringliche Aufgabe, Sprache im sozialen Kontakt zu untersuchen und dabei zunächst unterschiedliches Sprachverhalten funktional, nicht normativ, zu beurteilen. Damit einhergehen muss die Berücksichtigung sozialer Zwänge und sozialer Situationen, d.h. die Einbeziehung der Tatsache, dass die soziale Situation selbst entscheidend oder sogar in überwiegendem Maße die Motivation des Kindes gewährleistet, um sich sprachlich sinnvoll äußern zu können.

Es geht also darum, Kinder in angemessenen sozialen Situationen, d.h. in Situationen, die in seinem Alltag repräsentativ sind, zu beobachten und nicht in künstlich konstruierten Situationen, die den Normen einer ganz bestimmten Gesellschaftsschicht oder einer Wunschvorstellung derselben angepasst sind.

Für Lehrende ergibt sich daraus, dass sie einen umfassenden wissenschaftlichen Einblick in das systematische Funktionieren verschiedener sprachlicher Varietäten und ihrer Koexistenz miteinander gewinnen müssen, denn nur, wer Kenntnisse über die verschiedenen Varietäten besitzt und gleichzeitig die grundlegenden sozialen Situationen, in denen Kinder sich normalerweise befinden, kennt, ist in der Lage, ihre kommunikativen Verhaltensweisen in der Schule richtig einzuschätzen und an die kommunikativen Gewohnheiten anschließend das Sprachverhalten erweitern und verbessern und ggfls. auch behutsam verändern zu können.

Grundsätzlich besteht jedoch die Frage, ob es überhaupt möglich sein wird, innerhalb einer Gesellschaft wie der unsrigen, die Institution Schule so zu verändern, dass die oben gestellten Forderungen sinnvoll aufgegriffen werden können.

Kritik an der Differenzkonzeption:

Nach einem Scheitern von Sprachtrainingsprogrammen aufgrund der theoretischen Konzeption einer Defizithypothese wurden diesbezüglich Hoffnungen in die Differenzhypothese gesetzt.

Es ist zwar das Verdienst der Vertreter der Differenzkonzeption, eine Kritik an der Defizithypothese initiiert zu haben, indem sie die Fragwürdigkeit einer normativen Sprachbeschreibung aufzeigten, doch ob die Differenzhypothese selbst und die aufgrund ihrer Basisargumente dargestellten Forschungsergebnisse in der Lage sein werden, die oben geforderten Ziele sinnvoll zu verfolgen, muss aufgrund der Ausführungen von *Dittmar* bezweifelt werden.

In dem von mir im Rahmen dieser Vorlesung bereits häufig zitierten Buch zur Soziolinguistik von *Norbert Dittmar* ist das 7. Kapitel einer Auseinandersetzung mit der Differenzkonzeption gewidmet.

Dort geht *Dittmar* davon aus, dass nur vor dem Hintergrund sozialer Konflikte innerhalb einer Gesellschaft die Bereitschaft besteht, neue Forschungsgebiete zu erarbeiten.

Er zitiert nach *Kjolseth* (1971: 10):

Wenn ... sozioökonomische Faktoren neue Wissenszweige zur Beantwortung aufkeimender Bedürfnisse zu verlangen scheinen, die notwendige intellektuelle Entwicklung sich jedoch nicht zeigt, ist die Entwicklung eines neuen Forschungsgebietes kaum denkbar. (1973 : 296).

Eine solche Sachlage war in den sechziger Jahren in den USA gegeben und nur so ist es zu erklären, dass eine große Anzahl linguistischer und soziologischer Untersuchungen durchgeführt wurde bzw. dass staatliche Investitionen in nie zuvor da gewesenem Ausmaße der Förderung wissenschaftlicher Projekte dienten.

Dittmar charakterisiert noch einmal, im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Differenzhypothese, die politische Situation in den USA:

In der reichsten Industrienation der Welt, nämlich in der amerikanischen Gesellschaft, lebten zu Beginn der sechziger Jahre 2/5 der Bevölkerung, das sind 77 Millionen Menschen in chronischer Armut. Dieses habe eine Untersuchung von Bois-Reymund 1971 ergeben.

Der größte Anteil dieser Menschen, die sich derzeit in sozialer und materieller Not befanden, rekuriert aus ethnischen Minderheiten, wie z.B. Puertoricaner, verschiedenen Indianergruppen, den in Ghettos lebenden Schwarzen u.a..

Es fehlen Arbeitsplätze und die Rate der Arbeitslosen nimmt ständig zu. Infolge ihrer Diskriminierung sind die ethnischen Minderheiten und die Gruppen schwarzer Jugendlicher besonders von der Arbeitslosigkeit betroffen. Die hohe Rate, die sie darstellen, führt aufgrund ihrer wirtschaftlichen und sozialen Not zur Gefährdung der Stabilität der bestehenden politischen Verhältnisse. Es werden Rassenkonflikte verstärkt, die Kämpfe der Schwarzen um ihre Rechte nehmen in Form von Aufständen und Krisen in den Ghettos ständig zu. Dies bedroht die Machtverhältnisse in den Vereinigten Staaten.

Diese Verhältnisse machen Systemkorrekturen notwendig, mit dem Ziel, einerseits jene Machtverhältnisse stabilisieren zu helfen und andererseits das 'soziale Dynamit', das die oben genannten Minderheiten darstellen, unter Kontrolle zu halten.

Dies ist am besten durch eine Anpassung der Minderheiten an die Erfordernisse der hochindustrialisierten Gesellschaftsform möglich. Solche Maßnahmen zur Anpassung, d.h. diese Systemkorrekturen werden verbrämt unter dem Motto der Chancengleichheit und diese soll durch ein angemessenes Erziehungssystem gewährleistet werden.

Der Widerspruch zwischen den Erfordernissen von Chancengleichheit diskriminierter Minderheiten und dem industriellen Konkurrenzstreben wird verschleiert. Weiterhin wird verschleiert, dass die Startchancen von Individuen in dieser Gesellschaft sehr ungleich sind und dass aufgrund dieser ungleichen Startbedingungen die Leistungsergebnisse erheblich differieren.

Verantwortlich gemacht für die geringere Leistung wird aber nicht die Gesellschaft selbst, als vielmehr die Unfähigkeit der Minderheiten, die auf ein individuelles Versagen zurückgeführt wird, das entweder als angeboren oder als innerhalb der minderwertigen Gruppenstruktur erworben hingestellt wird.

Als Nachweis dieser Verschleierung wird von *Dittmar* nach *Bois-Reymond* ein Ausschnitt aus einer Rede von *J.F.Kennedy* zitiert:

Für das Individuum führt Bildung (an die reichsten Schätze unserer offenen Gesellschaft: die Macht des Wissens; die für eine produktive Arbeit notwendige Ausbildung; die Weisheit, die Ideale und die Kulturgüter, die das Leben bereichern; und ein schöpferisches und selbstdiszipliniertes Verständnis der Gesellschaftsmitglieder als Merkmal eines guten Bürgers in einer sich ständig wandelnden Welt...(1973:59).

Die Verschleierung der Ursachen und der sozialen Verhältnisse werden zwar durch die Kritik an der Defizithypothese durch die Differenzhypothese enthüllt, doch die Hoffnung, dass sich die Differenzhypothese sowohl inhaltlich als auch technisch als überlegen erweist, wird bestritten. Dies zeigt eine Analyse der strukturellen und funktionalen Konflikte.

Nach der Auswertung der Ergebnisse, die aufgrund der Differenzhypothese gewonnen wurden, lassen sich drei verschiedene Ansätze zusammenfassen, die zu der Frage Stellung nehmen, ob und wie das Standard-Englisch gelehrt werden soll:

1. "Tradication" (Ausrottung) besteht darin, durch strenge Maßnahmen (Korrektur, Drill) das NNE durch SE zu ersetzen - dieses war die traditionelle Methode.

2. Der 2. Ansatz sieht das Ziel der Integration in einem funktionalen Bidialektalismus. das Lehren des SE in der Schule soll den Gebrauch des NNE zu Hause nicht verdrängen; im Gegenteil, das Kind soll lernen, in den verschiedenen Situationen zwischen beiden Sprachvarietäten zu wechseln.

3. Der dritte Ansatz will das Sprachverhalten von NNE-Sprechern nicht ändern, sondern vielmehr die Vorurteile der SE-Sprecher gegenüber dem NNE abbauen. SE-Programme für die Benachteiligten werden in ihrer Effizienz (Zeit, Anstrengung, Erfolg) angezweifelt. (*Dittmar* 1973 : 302).

Der erste Ansatz geht eindeutig auf die Defizithypothese zurück, die Ansätze 2 und 3 dagegen sind das Ergebnis der Differenzhypothese. Trotz der an sich überzeugenden Forschungsergebnisse wird auch in diesen Ansätzen die idealistische Auffassung von Gesellschaft deutlich. Ziel der Institution Schule ist und bleibt die Anpassung von sozialen Minderheiten an das Normensystem der herrschenden Schicht.

Die Probleme beim zweiten Ansatz sind deutlich, denn für ein Kind, das Standard-Englisch in der Schule lernt und zu Hause das Nonstandard-Neger-Englisch als Varietät beibehält, bedeutet dies dann praktisch das Erlernen einer Zweitsprache und damit eine zusätzliche Belastung im Gegensatz zum sog. Mittelschichtkind. Es bleibt der Nachteil für den NNE-Sprecher bestehen, sich an eine gesetzte Norm anpassen zu müssen, um für den öffentlichen Verkehr durch ein anderes Sprachsystem gewappnet zu sein.

Der dritte Ansatz wird deshalb als utopisch angesehen, weil man noch weit davon entfernt ist oder auch keine konkreten Möglichkeiten aufzeigen kann, wie Vor-

urteile abgebaut werden sollen und auf welche Weise innerhalb der Schule beide Varietäten Verwendung finden können. Grundsätzlich wird von einem linguistischen Standpunkt aus diskutiert; man geht zwar von der Gleichwertigkeit der Dialekte, in diesem Fall der beiden Varietäten des SE und NNE aus, jedoch steht die Priorität der Standardisierung als Tatsache des alltäglichen Lebenskampfes im Raum.

So wird einigen Autoren, z.B. *Fishman*, Unbekümmertheit vorgeworfen insofern, als sie auf das schon immer bestehende Verhältnis von verschiedenen Varietäten in einer Gesellschaft zueinander hingewiesen haben, indem sie z.B. die verschiedenen Aspekte der hohen Kultur, wie sie sich für Religion, Erziehung und Regierungswesen ergeben, erwähnen und die Sprache des alltäglichen Lebens in der Familie und am Arbeitsplatz denselben gegenüber stellen.

Hier münden die Forschungsergebnisse trotz der fortschrittlichen Methoden der Differenzkonzeption in eine statische passive Auffassung; es wird die dynamische Wechselbeziehung zwischen Sozialwandel und Sprachwandel ausgeklammert.

Zwar beziehen Autoren wie *Labov* die Tatsache mit ein, dass die Probleme der ethnischen Minderheiten nicht nur sprachlicher Natur sind, sondern sich auch auf die kulturellen und sozialen Werte dieser Gruppen erstrecken. Doch werden diese Werte nicht als Ergebnis tatsächlicher materieller und politischer Ungleichheit untersucht, sondern mehr oder weniger zweckfrei beschrieben.

Gumperz hat zwar Untersuchungen darüber angestellt, wie der Sprachgebrauch von ethnischen Minderheiten im Zusammenhang mit spezifisch kulturellen und sozialen Bedeutungen steht und was diese Zusammenhänge für die Schulsituation des Kindes bedeuten:

Der Widerstand und die Lernunfähigkeit der Kinder kristallisiert sich an folgendem Punkt: Das für Weiße normale Lehrerverhalten assoziieren die Ghetto-Kinder mit dem Ausfragestil der Wohlfahrtsbeamten und verweigern automatisch jede Kooperation. *Gumperz* folgert daraus: Der Lehrer muss die linguistischen und ethnographischen Aspekte des Sprach- und Kommunikationsverhaltens seiner Schüler sowie deren kulturelle Werte kennenlernen, damit durch angepasste Methoden deren Lernunfähigkeit und Unangepaßtheit überwunden werden kann. (*Dittmar*: 306).

Doch auch hier bleiben Forschungsbestrebungen Anpassungsbestrebungen.

Dies gilt auch für ein Projekt der Schulintegration des Bezirks Riverside, das 1971 von *Bois-Reymond* durchgeführt wurde.

Hier sollten Lehrer auf die kulturelle Verschiedenheit der Bevölkerung vorbereitet werden, indem sie durch ein Sensibilitätstraining in die Problemkreise eingearbeitet wurden, denen sie in der Schule ausgeliefert sein würden.

Doch all diese Bemühungen haben im Grunde die gleichen Ziele wie kompensations-

torische Programme: nämlich die Anpassung der Schwarzen und anderer Minoritäten an die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sie im Grunde unterdrücken.

Es handelt sich also auch bei den Anwendungsbereichen der Differenzkonzeption um Systemkorrekturen; nur hat die Differenzhypothese den Vorteil, dass sie mit raffinierteren und effizienteren Methoden arbeitet, so dass die Aspekte der Systemkorrektur weniger durchschaubar werden und die Forschungsmethoden den Anspruch auf sozialtechnologische und linguistische Absicherung erheben können. In beiden Fällen, so argumentiert *Dittmar*, wird eine theoretische Konzeption zugrundegelegt, bei der davon ausgegangen wird, dass es die Gesellschaft gibt, d.h., dass die Gesellschaft der hochurbanisierten Sprachgemeinschaft ein stabiles soziales System darstellt, welches durch die Wechselwirkung seiner Anteile, z.B. durch die Anpassung des Individuums an soziale Normen, funktioniert.

Diese Art von Wissenschaft, so *Dittmar*, sei systemimmanent, d.h., sie erhebt den Anspruch auf Wertfreiheit in der Theorie und ignoriert in der Praxis die gesellschaftlichen Bedingungen der Erkenntnis und die materielle Basis, d.h. der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse, die diesen Bedingungen zugrundeliegen.

Sowohl die pädagogische als auch die politische Intention dieser beiden Forschungsrichtungen der Differenz- und Defizithypothese also, hätten systemstabilisierendes Herrschaftswissen zum Ergebnis. *Dittmar* geht somit davon aus, dass soziale Ungleichheit nicht durch linguistische Anpassung erreicht werden kann, sondern dass die Beziehung zwischen Sozialwandel und Sprachwandel so gesehen werden müsse, dass ohne die Veränderung der sozialen Bedingungen Sprachprogramme lediglich systemstabilisierende Funktion haben könnten.

Die Beispiele zeigen, dass (nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie) nicht schon die Möglichkeiten einer theoretischen Konzeption über den Erfolg von Anwendungsmodalitäten entscheiden, dass vielmehr Art und Weise der Anwendung linguistischer Theorien nur in Abhängigkeit von sozioökonomischen Faktoren gesehen werden müssen.

Somit hat die Charakterisierung und die Kritik dieser beiden Hypothesen eine Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis aufgezeigt und gleichzeitig einen Einblick in ihre Anwendungskonsequenzen ermöglicht.

Diese Überlegungen dürften für die Arbeit von Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen schwerwiegend sein.

V Soziale Faktoren und Instruktionsverhalten:

Bevor untersucht werden kann, ob und ggf. wie Instruktionsverhalten von sozialen Faktoren beeinflusst wird, ist es sinnvoll, zunächst auf das Problem der Beziehung zwischen sozialen Faktoren und Sprachverhalten allgemein einzugehen.

Dieter Wunderlich hat u.a. auf soziolinguistische Forschungsrichtungen verwiesen,

die sich aus anthropologischen Untersuchungen herleiten (d.h. von vornherein eine Einheit von sprachlich- kommunikativen und sozial- kulturellen Handlungsweisen im Auge haben) (z.B. *Gumperz, Dell, Hymes*) und neuerdings mit Bemühungen konvertieren, die sich auf sprachphilosophische Traditionen (wie z.B. *Mead*, aber auch *Austin, Searle*) berufen (1972 : 309).

Tendenzen und Möglichkeiten dieser Richtungen formuliert er wie folgt:

Voraussetzung für eine soziolinguistische Theorie wäre hier nicht eine linguistische (Syntax- + Phonologie-)Theorie mit geeignet einzubauenden soziologischen Parametern, sondern eine Sprachhandlungstheorie, in der linguistische Größen nicht nur mit ausserlinguistischen Größen korreliert werden, sondern als Größen verstanden werden, die einen Handlungskontext sowohl voraussetzen wie auch verändern. Gegenwärtig gibt es eine solche Theorie nicht (außer einigen Prinzipien, die durch die angelsächsische Sprechaktphilosophie ausgearbeitet worden sind); dennoch halte ich die Versuche, sie zu entwickeln, als für die Dauer am Erfolgversprechendsten. (ebd. : 309f.)

Ich schließe mich dieser Stellungnahme *Wunderlichs* an, ebenso wie den im gleichen Zusammenhang vorgenommenen kritischen Anmerkungen zu anderen Richtungen der Soziolinguistik.

In den folgenden Ausführungen versuche ich ansatzweise, den interdisziplinären Erfordernissen so zu entsprechen, wie *Wunderlich* dies im oben aufgeführten Zitat formuliert hat und wie es mir im Rahmen der hier angelegten Arbeit möglich und sinnvoll erscheint

Zu diesem Zweck ist zu klären, was allgemein hin unter 'sozialen Faktoren' verstanden werden soll, welchen speziellen sozialen Faktoren das aktuelle Forschungsinteresse gilt und warum dies der Fall ist.

Bei einer empirischen Untersuchung zum o.g. Thema ist es darüber hinaus notwendig, zu fragen, ob und wie sich ggf. bestimmte soziale Faktoren ermitteln lassen. Der Grad an Plausibilität, mit dem diese Fragen beantwortet werden, entscheidet letztendlich darüber, ob etwas und ggf. wieviel mit Datenmaterial anzufangen ist, welches anhand begründet ausgewählter sozialer Parameter einer Untersuchung

gewonnen wurde (vgl. *Weber* 1982). Dies wiederum entscheidet über die Aussagekapazität der Auswertungsergebnisse.

Soziale Faktoren können sowohl unter diachronem als auch unter synchronem Aspekt beschrieben werden. Ersterer bezieht sich auf die Genese von sozialen Zuständen, welche sich aus der historischen Entwicklung von Gesellschaftsformationen und den Sozialisationsprozessen von Individuen ergeben. Der zweite Aspekt bezieht sich auf soziale Faktoren, welche eine konkrete Redesituation konstituieren und welche sich auf die aktuelle Realisierung kommunikativen Handelns auswirken. Beide, der genetische und der aktuelle Aspekt, sind nur theoretisch voneinander zu trennen. Trotzdem soll aus heuristischen Gründen hier so verfahren werden.

Der Einfluss sozialer Faktoren in konkreten Redesituationen wird im Zusammenhang mit der Beschreibung der Testsituation ansatzweise zu diskutieren sein.

5.1 Sozialisationsbedingte Voraussetzungen des Sprachverhaltens

In den letzten Jahren ist immer wieder auf den Wirkungszusammenhang von Sprachverhalten und Sozialverhalten hingewiesen worden. Die zu diesem Thema verfassten Schriften zur Theorie der linguistischen Codes, z.B. von *Bernstein*, *Oevermann* u.a., aber auch die bereits in den 30er Jahren entstandenen Arbeiten *Wygotskis* und später diejenigen seiner Schüler, haben bewusst gemacht, dass **sprachliches Handeln immer zugleich auch soziales Handeln ist**.

Will man nun sprachliche Äußerungen sinnvoll in einen pragmatischen Bedeutungszusammenhang einordnen und ihre jeweilige Funktion für zwischenmenschliche Verständigung angemessen beurteilen und beschreiben, so ist eine Reflexion über das gesamtsoziale Hintergrundwissen, vor dem solche sprachlichen Äußerungen aktualisiert werden, unerlässlich. (Vgl. Kap. IV)

Aktualisierte Rede spiegelt also immer das **sprachliche Sozialverhalten** bzw. das **soziale Sprachverhalten** eines Individuums ansatzweise wider. Der Erwerb von sozialem Wissen und damit auch von sprachlichem Wissen erfolgt in sog. Sozialisationsprozessen. Diese Prozesse vollziehen sich in Sozialisationsagenturen wie z.B. Familie, Schule, Beruf usw. Der Verlauf der Sozialisationsprozesse einzelner Individuen ist an historische Prozesse gekoppelt, welche aufgrund geographischer, politökonomischer, soziokultureller und anderer Bedingungen zugleich Sedimentierung und Veränderung von Gesellschaftsformationen steuern.

In diesem Zusammenhang ist Sozialisation im Sinne von *Adi Grewenig* zu bezeichnen:

als Prozess der Ausrichtung auf die bestehenden Produktionsverhältnisse, der erfolgt durch die zumindest ansatzweise Übermittlung der geforderten Fähigkeiten bzw. den Wandel der geforderten Fähigkeiten, der Fertigkeiten und allgemeinen Qualifikationsstruktur. Sozialisation ist

also der Prozess der individuellen und sozialen Menschwerdung, der von denen, welche diese Position bereits innehaben, akzeptiert wird und deren Abschluss dokumentiert, dass der Nachweis der zur Eingliederung in ihre Verhältnisse erforderlichen Fähigkeiten erbracht wurde. Sozialisation setzt Sozialisierte voraus. Durch sie wird die Geschichte des Individuums an die der Gesellschaft gekoppelt bzw. von ihr abhängig. Die autorisierten Sozialisationsagenturen vermitteln den Kanon der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch im Rahmen kommunikativer Situationen, die von der jeweiligen Gesellschaftsstruktur geprägt sind. (1976 : 1)

Da in unserer Gesellschaft die Familie als primäre Sozialisationsagentur zu sehen ist, werden hier vom Kind die ersten Grundlagen seines sozialen und sprachlichen Wissens erworben.

Dazu noch einmal *Grewenig*:

In der Familie befindet sich das Kind also in einer ständigen Lernsituation, die vom innerfamiliären Sprachverhalten bestimmt ist, 'es lernt seine ersten Rollen, in deren Systeme es allmählich integriert wird, außerdem werden ihm die bestimmenden Züge ... seiner Leistungsmotivation vermittelt' (vgl. Gottschalch u.a. 1971). In der Familie findet die Vermittlung des geltenden Normensystems statt. Von dieser konkreten gesellschaftlichen Realität ist das innerfamiliären Sprachverhalten nicht zu trennen. Es wird von ihr insofern bestimmt, als auf der sprachlichen Ebene dem Kind bewusst oder unbewusst die spezifische Verarbeitung der sozialen Wirklichkeit dargestellt wird. Aufgrund sprachlicher Äußerungen, die ihm die Realität interpretieren, wird es diese zumindest in der ersten Phase, in der es ihm an eigener Erfahrung und der Möglichkeit zur Gewinnung eigener Erfahrung und deren Verarbeitung mangelt, vermittelt wahrnehmen. In der familiären Situation sind also die Bedingungen anzusetzen, die berücksichtigt werden müssen, wenn die dort erworbenen sprachlichen Fähigkeiten, als Fähigkeit zu kommunikativem Handeln in der Schule weiterentwickelt, als Hauptlernziel verfolgt werden soll.

Es müssen die in der familiären Sozialisation erworbenen Kommunikationsmuster berücksichtigt werden, denn Anzeichen, die auf späteres Sozialverhalten hindeuten, sind in diesen Mustern angelegt. Soziales Verhalten wird u.a. gelernt durch Beobachtung und Imitation. Verhaltensmuster, Muster sprachlicher Äußerungen werden übernommen. So werden z.B. durch die Äußerungen der Eltern Realitätsinterpretationen übernommen ..., da die konkreten Erfahrungen in der Familie nur bestimmte Deutungsmuster der Realität zulassen. (1976: 2f.)

Wenn also das Kind in der Familie seine ersten sozialen Rollen lernt und damit verbunden sowohl sprachliche als auch nicht sprachliche Verhaltensschemata übernimmt, so ist nach dem Alltagswissen zu fragen, welches jeweils dieser Vermittlung zugrunde liegt. Nur wenn es gelingt, diese Alltagswissensbestände zu konkretisieren, kann ermittelt werden, ob und in welcher Weise sich Prozesse der primären Sozialisation verschiedener Individuen voneinander unterscheiden.

Daran knüpft sich die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Alltagswissensbeständen und Realitätsinterpretationen, nach denen sich eine Familie als soziale Kleingruppe einem bestimmten Sozialstatus selbst zuordnet bzw. von anderen zugeordnet wird. Diese Zuordnung ist zwar einerseits abhängig von oft nicht eindeutigen Wertvorstellungen einer größeren sozialen Gruppe, sie ist aber anderer-

seits abhängig von messbaren faktischen Gegebenheiten. Vor allem die Kenntnis letzterer ist hilfreich, um ansatzweise Sozialisationsprozesse beschreiben zu können

Welche Erfahrungen werden also von den Mitgliedern einer Familie tagtäglich gemacht, auf deren Grundlagen sich Realitätsinterpretationen entwickeln und verfestigen können?

Bei der Beantwortung dieser Frage ist zwischen Erfahrungen zu unterscheiden, welche in der Familie selbst gemacht werden, und solchen, die von den einzelnen Familienmitgliedern aus anderen sozialen Gruppen, wie z.B. Schule, Beruf, Handel, Verwaltung und Freizeit in die familiäre Kommunikation eingebracht werden. Eine solche Analyse - nur auf einen einzigen Tag in einer einzigen Familie bezogen - wäre zu aufwendig. Es empfiehlt sich, aus der Fülle aller Faktoren, welche das Alltagswissen einer solchen sozialen Kleingruppe bestimmen, einen Faktor herauszugreifen und diesen genauer zu untersuchen. Bei der Auswahl wird der Grad der Bedeutsamkeit entscheidend sein. Dazu gehört u.a. auch das quantitative Ausmaß, mit dem ein bestimmter Faktor Alltagswissen konstituiert. Aus den verschiedenen bereits genannten sozialen Bereichen sei für eine Weiterführung des Problems der Faktor Beruf ausgewählt. In der Regel ist davon auszugehen, dass mindestens ein Mitglied der Familie die überwiegende Zeit des Tages an seinem Arbeitsplatz außerhalb der Familie verbringt und dass die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit dieses einzelnen für die gesamte soziale Kleingruppe existenzbestimmend ist.

In den folgenden Ausführungen wird nun versucht, allgemeine Kriterien für den Faktor Beruf zu ermitteln, nach denen sich Arbeitsplatzsituationen beschreiben lassen. (Vgl. dazu *Weber* 1982)

Es wird vermutet, dass gerade die am Arbeitsplatz gewonnenen konkreten Erfahrungen einen großen Teil des gesamten sozialen Wissens vermitteln und dass die Arbeitsplatzsituation entscheidend dazu beiträgt, spezifische Interaktionsstrukturen herauszubilden. Diese wiederum würden dann in der Familie den Heranwachsenden sowohl direkt als auch indirekt vermittelt. Bei diesem Vermittlungsprozess werden Einstellungen weitergegeben, welche sich vorwiegend auf drei Bereiche von Wirklichkeit beziehen lassen:

1. auf Sachen
2. auf Personen
3. auf abstrakte Zusammenhänge

Von den Erfahrungen, welche der einzelne an seinem Arbeitsplatz hinsichtlich dieser drei Orientierungsebenen tagtäglich macht, werden nun die sich spezifisch herausbildenden Realitätsinterpretationen abhängig sein. Diese wiederum führen zu Deutungsmustern und Verhaltensschemata, welche an andere, meistens an die eigenen Kinder weitergegeben werden.

Bisher ist in der Literatur immer nur behauptet worden, dass dies so ist. Doch gelang es bisher kaum, nachzuweisen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten am Arbeitsplatz gefordert werden und ob sich dies auf äquivalente Fähigkeiten und Fer-

tigkeiten der Kinder in der Schule auswirkt. Im folgenden werden solche Arbeitsplatzanalysen erstellt, um sie dann später in Beziehung zu setzen zum Sprachverhalten der Kinder. In der Tat gelingt es dort wenigstens ansatzweise, direkte Zusammenhänge zwischen den Tätigkeiten der Eltern am Arbeitsplatz und dem Sprachverhalten der Kinder in der Schule nachzuweisen.

Aus den oben dargestellten Zusammenhängen sind soziale Faktoren abzuleiten, die in das Sprachverhalten von Interaktionspartnern indirekt eingehen. Es sind dies Faktoren, die als Ergebnis der Sozialisationsprozesse von sprachlich Handelnden angesehen werden müssen. Das Problem besteht nun darin, wie sich solche sozialen Faktoren benennen und beschreiben lassen und wie Unterschiede der Primärsozialisation faktisch nachgewiesen werden können.

Zu diesem Problem ist in den 60er und 70er Jahren innerhalb der Soziolinguistik viel gearbeitet worden. (Vgl. Kap. IV) Erwähnt sei vor allem die bereits o.g. Rezeption der bekanntesten Schriften zur Code-Theorie, besonders jene in der Fassung von *Bernstein* und *Oevermann*. Allgemein wurde angenommen, dass sich der Sozialstatus der Eltern indirekt auf das Sprachverhalten der Kinder direkt auswirkt. Kriterien für den Sozialstatus waren Beruf, Ausbildung und Einkommen. Den empirischen Untersuchungen dieser Forschungsrichtungen wurde ein dichotomes Schichtenmodell zugrunde gelegt, welches nach den genannten Kriterien zwischen Mittel- und Unterschicht unterschied. In der Soziologie erarbeitete Modelle für Schichteneinteilung, z.B. das Modell von *Scheuch* oder von *Moore/Kleining*, differenzieren zwar diese beiden Grobbereiche (z.B. Unterschicht in: obere Unterschicht, untere Unterschicht, sozial Verachtete usw.), beziehen sich im wesentlichen aber auf die gleichen Kriterien: Beruf, Einkommen, Schulbildung (zur Kritik dieser Schichteneinteilung vgl. u.a. *Hager/Haberland/Paris* 1973).

Die Kriterien sind zwar geeignet, eine Grobeinteilung vorzunehmen, doch haben sie sich z.T. als zu formal erwiesen, um signifikante Aussagen über den Sozialstatus und damit auch über eine Korrelation desselben mit Sprachverhalten zuzulassen. Es ist zu fragen, ob nicht soziale Faktoren, welche das Kommunikationsverhalten von Eltern beeinflussen, in enger Beziehung stehen zu den konkreten Arbeitsinhalten und Kommunikationsstrukturen, welche am Arbeitsplatz vorgefunden werden. Dieser Zusammenhang ist deshalb wichtig, weil anzunehmen ist, dass die Beschaffenheit der Arbeit mit den Bewusstseins- und Interaktionsstrukturen in direkter Beziehung steht. Zwar besteht eine Beziehung zwischen der Schichtenzugehörigkeit und der jeweiligen Arbeitssituation, doch lassen sich viele derjenigen Faktoren, welche Arbeitssituationen bestimmen, nicht auf die genannten formalen Kriterien Beruf, Einkommen und Schulbildung reduzieren. Vielmehr ist es notwendig, über die formalen Kriterien hinaus die inhaltlichen Voraussetzungen für eine Entwicklung von Bewusstseins- und Kommunikationsstrukturen zu beschreiben.

Es ist bekannt, dass Eltern aufgrund ihres Erziehungsstils in der Erziehung ihre meistens an das System angepassten eigenen Normen, Erwartungen und Bedürfnisse in den Kindern reproduzieren. Eine Analyse des Arbeitsplatzes der Eltern

würde damit möglicherweise indirekt Aussagen zulassen über soziale Bedingungen, denen Kinder in der Primärsozialisation ausgesetzt waren bzw. sind.

U.a. betonen auch die Autoren *Heiner/Noltenius/Schmitt/Wolf* die Notwendigkeit von Arbeitsplatzanalysen (1976 : 30f.). Bei dem Versuch, solche Arbeitsplatzanalysen zu erstellen, stoßen Sprachforscher allein aus Gründen der praktischen Durchführbarkeit auf empirische Schwierigkeiten, Arbeitssituationen verschiedener Berufsgruppen statistisch zu erfassen. Auf diese Schwierigkeiten mag es zurückzuführen sein, dass bislang m.W. kaum Forschungsergebnisse über das Verhalten von Menschen in und die Reaktion auf Arbeitsplatz Situationen vorliegen. Wir wissen viel zu wenig darüber, welche Diskrepanz zwischen den realen Funktionen verschiedener Berufe und ihrer öffentlichen Einschätzung besteht. Wir wissen zu wenig über die Folgen, welche Arbeitsplatzsituationen auf die psychische Disposition und das Bewusstsein von Menschen haben. Wir wissen weiterhin viel zu wenig über entsprechende Kommunikationsstrukturen, an welche die Schule anknüpfen müsste, um Sprachunterricht sinnvoll durchführen zu können.

5.2 Weisungsbefugnis und Instruktionsverhalten

Speziell im Hinblick auf das im Schulalter zu entfaltende Instruktionsverständnis und die zu entwickelnde Instruktionsfähigkeit ist zu fragen, ob nicht konkrete Bedingungen, welche Eltern an ihrem Arbeitsplatz vorfinden, indirekt Instruktionsverhalten steuern bzw. den Erwerb von Instruktionsverständnis und Fähigkeit beeinflussen, und ob z.B. letztere nicht ein Instruktionsverhalten begründen, welches u.a. auch Teil allgemeiner Weisungsbefugnis ist. Ein Kriterium für die soziale Stellung im Beruf dürfte nämlich die Befugnis sein, Weisungen zu erteilen, bzw. die Aufgabe, Weisungen zu vermitteln, oder die Verpflichtung, Weisungen entgegennehmen zu müssen. Es ist daher wahrscheinlich, dass der Besitz oder Nichtbesitz von Weisungsbefugnissen einen Einfluss auf Instruktionsverhalten ausübt.

Aus dieser Überlegung lässt sich folgende Hypothese ableiten:

Eltern, die in ihrem Beruf über relativ viele Weisungsbefugnisse verfügen, haben latent die beste Möglichkeit, Instruktionsfähigkeiten zu entwickeln. Die Eltern reproduzieren in ihren Kindern Verhaltensstrukturen, welche unter den genannten Umständen wiederum die Entfaltung von Instruktionsfähigkeit fördern.

In einer empirischen Untersuchung von *Ursula Weber (1982)* wurde zur Erforschung der Entwicklung von Instruktionsverhalten im Rahmen der schulischen Sozialisation die Auswertung von Sprachmaterial vorgenommen, um der Frage nachzugehen, ob es Möglichkeiten gibt, entsprechende Nachweise zu erbringen.

Dabei ging es zunächst darum, soziale Kriterien zu entwickeln, welche die Auswahl von Probanden unter sozialem Aspekt ermöglichen.

Die Frage nach den Weisungsbefugnissen, über welche Individuen an ihrem Arbeitsplatz verfügen, kann nur relativ, keineswegs aber absolut gestellt werden. Einmal muss davon ausgegangen werden, dass je nach Arbeitssituation über mehr oder weniger Weisungsbefugnisse verfügt werden kann, und zum anderen, dass ebenfalls unter dem Aspekt verschiedener Gewichtung jemand sowohl die Aufgabe haben kann, Weisungen zu erteilen, als auch die Verpflichtung, Weisungen zu empfangen. Wenn also im folgenden eine Unterteilung der Arbeitenden in die drei Gruppen der 1. Weisungsbefugten, 2. Weisungsvermittler, 3. Weisungsempfänger vorgenommen wird, so muss diese auf drei soziale Gruppen begrenzte Festlegung relativiert werden, zumal Funktionen im Arbeitsprozess nicht immer eindeutig bestimmbar sind. Ich relativiere daher meine Einteilung dahingehend, dass ich sage: Hinsichtlich des Verfügens über Weisungsbefugnisse gibt es in unserer Gesellschaft drei Gruppen, von denen die eine vorwiegend befugt ist, Weisungen zu erteilen, eine zweite vorwiegend die Aufgabe hat, Weisungen gleichermaßen zu empfangen und zu erteilen, und eine dritte Gruppe überwiegend gehalten ist, Weisungen zu empfangen.

Die Legitimation von Weisungsbefugnissen wird zumindest vom Anspruch her gerechtfertigt durch die Notwendigkeit einer angemessenen Koordination von Sach- und Personenautorität. Immer dort, wo diese Annahme mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt, entstehen Störungen entweder im Arbeitsablauf oder/und in der Persönlichkeitsentwicklung einzelner Mitglieder von Arbeitsgruppen. Das Fehlen von Sachautorität und damit das Nichtfunktionieren des Leistungsprinzips führt zu Entfremdungsprozessen, welche den Individuen eine Identifikation mit ihrer Arbeit erschweren, wenn nicht unmöglich machen. Da solche Entfremdungsprozesse u.a. am Arbeitsplatz häufiger auftreten, muss davon ausgegangen werden, dass daraus resultierende Kommunikationsstörungen bis zu einem gewissen Grade normal sind. Deshalb kann nicht die Frage gelten, ob Kommunikation gestört ist oder nicht, sondern vielmehr, in welchem Ausmaß Störfaktoren akzeptabel sind, ohne die Effektivität von Interaktion zu sehr einzuschränken. In diesem Zusammenhang kann ein jeweiliger Grad an Sachautorität nicht grundsätzlich, sondern nur relativ bestimmt werden. Jedoch ist Sachautorität immer dort am leichtesten einzubringen, wo bereits gesellschaftlich legitimierte Personenautorität vorliegt. D.h. jemand, der aufgrund seiner gesellschaftlichen Position über Weisungsbefugnisse verfügt, besitzt optimale Bedingungen für die Entfaltung von Sachautorität. Umgekehrt erschwert das Nichtverfügen über Weisungsbefugnisse das Einbringen von Sachautorität.

Unter Weisungsbefugnis ist also die gesellschaftlich legitimierte Möglichkeit zu verstehen, mittels Sach- und Personenautorität auf andere einwirken zu können. Die Zuordnung der einzelnen Berufe zu den Kategorien Weisungsbefugte, Weisungsvermittler und Weisungsempfänger erfolgt unter dem Aspekt, ob und in welchem Ausmaß ein Mensch Möglichkeiten hat, materielle und sprachliche Handlungen anderer zu beeinflussen. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob jemand diese eventuell gegebenen Möglichkeiten nutzt bzw. ob es aufgrund anderer Faktoren,

etwa der Primärsozialisation, Erschwernisse gibt, welche eine optimale Ausgestaltung der Gegebenheiten am Arbeitsplatz einschränken, und in welchem Maße dies geschieht.

Die Relativität für die Einordnung der drei sozialen Gruppen nach den oben genannten Kategorien in Weisungsbefugte, Weisungsvermittler und Weisungsempfänger ist u.a. auch deshalb zu betonen, weil innerhalb des gesamten Sozialgefüges ein und dasselbe Individuum häufig ganz verschiedene positionale Funktionen wahrnimmt. Z.B. ist ein Fließbandarbeiter in bezug auf seinen Arbeitsplatz Weisungsempfänger. Er verfügt kaum über Entscheidungs- und Weisungskompetenzen. Es ist jedoch durchaus möglich, dass derselbe Arbeiter in seiner Familie als Ernährer, Vater, Ehemann, als Familienoberhaupt etc. einen breiten Spielraum von Entscheidungskompetenzen besitzt bzw. dass gerade er dazu neigt, aufgrund der am Arbeitsplatz unterdrückten Entfaltungstendenzen in der Familie verstärkt Autoritätsbezüge herzustellen, die ihm einen breiten Entscheidungsspielraum garantieren. Inwieweit letzteres der Fall ist, wird darüber hinaus von den tradierten Normen innerhalb einer familiären Kleingruppe und einer ihr übergeordneten Gesellschaftsformation abhängig sein. Es ist also davon auszugehen, dass zwischen den sozialen Bereichen Familie, Arbeitsplatz, Freizeit u.a.m. vorhandene bzw. nicht vorhandene Weisungskompetenzen interferieren. Deshalb ist die hier vor genommene Kategorisierung problematisch. Jedoch besteht zur Zeit keine Möglichkeit, diesen Schwierigkeiten auszuweichen. Eine eingehende Beschäftigung mit dieser Problematik zeigt, dass letztendlich alle Kriterien, welche der Bestimmung von sozialen Faktoren zugrunde liegen, entweder zu formal oder zu unscharf sind. Dies mag auch begründen, weshalb die bisherigen empirischen Untersuchungen innerhalb der Soziolinguistik kaum signifikante Ergebnisse über schichtenspezifische Unterschiede der Sprechhandlungsfähigkeit aufzeigen ließen.

Trotz dieser Einschränkungen und Bedenken ist im Rahmen dieser Untersuchung die Beziehung zwischen Instruktionsverhalten und Weisungsbefugnis eine sinnvolle Grundlage zur Bestimmung sozialer Faktoren.

Im folgenden werden die drei Kategorien Weisungsbefugte, Weisungsvermittler und Weisungsempfänger verschiedenen Arbeitssituationen zu geordnet. Dabei kann es sich, wie bereits erwähnt, nicht um eine strikte, sondern nur um eine relative Einordnung handeln, so dass sich die entsprechenden Bezugsgruppen nicht kategorisch zuordnen lassen, sondern lediglich, dass sie vorwiegend der einen oder anderen Gruppe angehören. Dabei ist es nicht möglich, auf Verflechtungen von Sach- und Personenzwängen einzugehen, welche bei der Durchsetzung von Entscheidungsbefugnissen als Verschleierungsmechanismen verwendet werden. Obwohl solche Zwänge, wie sie z.B. durch Erlasse, Verfügungen, Gesetze usw. entstehen, sachgeleitet zu sein scheinen, ist es in Wirklichkeit so, dass die Fixierung und Kodifizierung von Gesetzes- und gesetzesähnlichen Texten sowohl von Personen- als auch von Sachzwängen beeinflusst wird. Bei der Bestimmung von Zuordnungen kann daher nicht von indirekten Zwängen, von indirekten Entscheidungsbefugnissen ausgegangen werden, sondern man ist darauf angewiesen, je-

weils die direkten Autoritätsbezüge abzubilden. Unter diesem Aspekt kann man dann zwar nicht behaupten, dass z.B. eine Sekretärin grundsätzlich Weisungsvermittler ist. Man kann jedoch sagen, dass eine Sekretärin relativ stärker Weisungen vermittelt, als dies etwa bei einem Lehrer der Fall ist, und zwar, wenn man von den direkten personalen Einwirkungsmöglichkeiten ausgeht.

5.3 Beschreibung und Auswertung einer Fragebogenerhebung (Vgl. *Weber* 1982)

Im folgenden kommt es nicht primär darauf an, Kategorien für Weisungsbefugnisse mit bestimmten Berufen in Verbindung zu bringen. Vielmehr geht es darum, Tätigkeitsmerkmale zu ermitteln, welche mit den drei genannten Weisungskategorien korrelierbar sind. Zu diesem Zweck wurde folgende Fragebogenerhebung durchgeführt:

Der Fragebogen enthielt Fragen zum Beruf, zur familiären Situation und zur Freizeit der Eltern der Probanden. Der erste Teil des Fragebogens, welcher sich auf die berufliche Situation der Eltern bezieht, wird hier wiedergegeben. Es ist dies der Teil, welcher auch für die Ermittlung sozialer Faktoren ausgewählt wurde. Diese Einschränkung war wegen des erheblichen Arbeitsaufwands und im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Ergebnisse notwendig. (Der folgende Fragebogen sowie die in den weiteren Ausführungen enthaltenen Tabellen wurden dem Buch "Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit" (*Ursula Weber* 1982) entnommen.)

Fragebogen:

Tätigkeiten der Eltern im Beruf:

1. Berufsbezeichnung
 - 1.1 Deiner Mutter
 - 1.2 Deines Vaters

2. Arbeitsvorgänge, welche Deine Eltern in ihrem Beruf durchführen.
Beschreibe in Stichworten die wichtigsten und häufigsten Arbeiten
 - 2.1 Deiner Mutter
 - 2.2 Deines Vaters

3. Einwirkung auf und durch andere Menschen im Beruf
 - 3.1 Wie viele Menschen werden in etwa monatlich von Deiner Mutter in ihrem Beruf
 - a) betreut
 - b) zu Arbeiten angeleitet
 - c) beaufsichtigt oder kontrolliert

 - 3.2 Wie viele Menschen werden in etwa monatlich von Deinem Vater in seinem Beruf
 - a) betreut
 - b) zu Arbeiten angeleitet
 - c) beaufsichtigt oder kontrolliert

 - 3.3 Von wie vielen Personen wird in etwa monatlich Deine Mutter in ihrem Beruf
 - a) betreut
 - b) zu Arbeiten angeleitet
 - c) beaufsichtigt oder kontrolliert

 - 3.4 Von wie vielen Personen wird in etwa monatlich Dein Vater in seinem Beruf
 - a) betreut
 - b) zu Arbeiten angeleitet
 - c) beaufsichtigt oder kontrolliert

3.5 Beschreibe kurz die häufigsten Arbeitshinweise, welche Deine Mutter

- a) erteilt
- b) erteilt bekommt

3.6 Beschreibe kurz die häufigsten Arbeitshinweise, welche Dein Vater

- a) erteilt
- b) erteilt bekommt

Es wurden insgesamt 720 Fragebögen ausgeteilt, davon 360 an je 120 Probanden im Alter von 10-, 13- und 16 Jahren sowie 360 Fragebögen an deren Eltern. Von diesen insgesamt 720 ausgeteilten Fragebögen wurde die Hälfte der von den Eltern ausgefüllten Fragebögen, also 180, detailliert ausgewertet. Es waren dies die Eltern der Probanden, welche später in den Dialogen die Rolle des Instruktors, also des Sprechers übernahmen. Für die übrigen 180 Fragebogen erfolgte eine Grobauswertung, welche ausreichte, um eine Zuordnung nach Weisungsgruppen vornehmen zu lassen. Es waren dies die Fragebögen der Eltern jener Probanden, welche später die Rolle der Instruierten; also der Angesprochenen, übernahmen. Von den 180 detailliert ausgewerteten Fragebögen enthielten 6 keine Angaben. Die Angaben der übrigen Fragebögen waren mehr oder weniger vollständig. Die von den Probanden selbst ausgefüllten Fragebögen lagen deshalb nicht der Auswertung zugrunde, weil es sich um Probanden verschiedener Altersstufen handelt.

Jüngere Kinder, z.B. 10-jährige, haben geringere und weniger exakte Vorstellungen von den Arbeitsinhalten ihrer Eltern, als dies bei älteren, etwa 16-jährigen Schülern, der Fall ist. Daher war eine Vergleichbarkeit dieser Angaben nicht gegeben. Die Angaben der Probanden selbst zu den Tätigkeitsmerkmalen und Weisungsbefugnissen ihrer Eltern im Beruf konnten daher lediglich ergänzend bei der Auswertung der Fragebögen ihrer Eltern herangezogen werden. Bei unterschiedlichen Angaben wurden immer diejenigen der Eltern berücksichtigt.

Die Detailauswertung von 180 Fragebögen führte zu folgenden Ergebnissen:

Sie ermöglichte einmal die Auflistung von Tätigkeitsmerkmalen, welche von den Eltern hinsichtlich ihres Berufs benannt wurden, zum anderen ermöglichte sie quantitative Aussagen über Weisungsbefugnisse der Eltern in bestimmten Tätigkeitsbereichen.

Zu den Tätigkeitsmerkmalen:

Bei der Einteilung der Tätigkeitsmerkmale konnten drei verschiedene Gruppen von Tätigkeiten unterschieden werden:

1. vorwiegend personenorientierte Tätigkeiten
2. vorwiegend sachorientierte Tätigkeiten
3. sog. abstrakte Tätigkeiten
(Koordination von sach- und personenorientierten Tätigkeiten)

Im folgenden sind die jeweils von den Eltern bei der Beantwortung zu Punkt 2 des Fragebogens genannten Tätigkeitsmerkmale aufgelistet:

I. Personenorientierte Tätigkeiten	II. Sachorientierte Tätigkeiten	II. Abstrakte Tätigkeiten
jemanden kontrollieren Arbeit einteilen Arbeit anweisen beraten ein- und verkaufen	herstellen, montieren etwas prüfen überwachen prüfen, messen beliefern	planen entwerfen verwalten disponieren kalkulieren
leiten, anleiten lehren, unterrichten heilen ausbilden Kontakte herstellen vermitteln jemanden beurteilen informieren, berichten betreuen erziehen, versorgen verhandeln	reparieren wiederherstellen fahren, befördern Maschinen bedienen und warten	berechnen untersuchen analysieren forschen entscheiden Stellung nehmen bewerten programmieren registrieren

Zu den Weisungsbefugnissen:

Aufgrund der in den Fragebögen beantworteten Fragen zu 3 wurden die 180 ausgewerteten Fragebögen in Gruppen aufgeteilt und diesen Gruppen jeweils zugeordnet: Personen, welche

1. überwiegend Weisungen erteilen (Weisungsbefugte = WB),
2. überwiegend Weisungen empfangen (Weisungsempfänger= WE),
3. sowohl Weisungen erteilen als auch empfangen (Weisungsvermittler = WV).

Diese Zuordnung erfolgte also relativ, d.h. es wurden jeweils 60 Fragebögen mit der jeweils höchsten Anzahl von Weisungsbefugnissen zugeordnet, dann eine Anzahl von 60 Fragebögen von den jeweils niedrigsten Weisungsbefugnissen bzw. von vorwiegend Weisungen empfangenden Personen und dann eine dritte Gruppe gebildet von Aussagen derjenigen, die sowohl Weisungen empfangen als auch erteilen. Innerhalb der drei Gruppen ergaben die Durchschnittsberechnungen folgende Ergebnisse:

1. Weisungsbefugte:

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 126 Personen und erhält Weisungen von 1 Person.

2. Weisungsvermittler:

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 12,3 Personen und erhält Weisungen von 1,2 Personen.

3. Weisungsempfänger:

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 0,7 Personen und erhält Weisungen von 0,9 Personen.

Zum Zusammenhang von Tätigkeitsmerkmalen und Weisungsbefugnissen:

Danach wurden die Tätigkeitsmerkmale der einzelnen Weisungsgruppen aufgelistet. Gleichzeitig wurde ermittelt, wie oft in den einzelnen Gruppen die verschiedenen Tätigkeitsmerkmale benannt wurden. In den Tabellen 2 und 3 sind die Tätigkeitsmerkmale nach der Vorkommenshäufigkeit aufgelistet, den einzelnen Tätigkeitsgruppen zugeordnet und gemeinsam mit Angaben über die jeweiligen Weisungsbefugnisse der einzelnen Weisungsgruppen aufgeführt.

In den Tabellen 5 und 6 sind noch einmal die einzelnen Tätigkeitsmerkmale aufgelistet, und zwar nach der Vorkommenshäufigkeit in Prozent und nach der Häufigkeitsbeziehung zwischen den einzelnen Weisungsgruppen. Die Tabellen 7, 8 und 9 geben noch einmal eine Gesamtübersicht aller Tätigkeitsmerkmale in den verschiedenen Tätigkeitsgruppen in Beziehung zu den verschiedenen Weisungsgruppen. In der letzten Spalte ist aufgeführt, wie oft die einzelnen Tätigkeitsmerkmale insgesamt benannt wurden und wie hoch der prozentuale Anteil, gemessen an der Gesamtzahl der Fragebögen ist.

Tab. 1: 60 Befragte: vorwiegend Weisungsbefugte (WB)
Tätigkeiten des Vaters im Beruf

I. Personenorientierte Tätigkeiten		III. Abstrakte Tätigkeiten (Koordination von sach- und personenorientierten Tätigkeiten)	
jemanden kontrollieren	29	planen	18
Arbeit einteilen, anweisen	19	entwerfen	13
beraten	14	verwalten	10
ein- und verkaufen	13	disponieren	7
leiten	5	kalkulieren	6
lehren, unterrichten	5	abrechnen	3
anleiten	4	untersuchen	3
heilen	4	forschen	2
ausbilden	3	entscheiden	2
Kontakte herstellen, vermitteln	4	Stellung nehmen	1
jemanden beurteilen	3		
informieren, berichten	2		
betreuen	1		
erziehen	1		
versorgen			1

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 126 Personen und erhält Weisungen von 1 Person

Tab. 2: 57 Befragte: vorwiegend Weisungsvermittler (WV)
Tätigkeiten des Vaters im Beruf

**I. Personenorientierte
Tätigkeiten**

II. Abstrakte Tätigkeiten
(Koordination von sach- und
personenorientierten Tätigkeiten)

jemanden kontrollieren	21	planen	12
Arbeit einteilen, anweisen	11	abrechnen	7
ein- und verkaufen	7	kalkulieren	5
verhandeln	5	untersuchen	
		analysieren	3
beraten	3	entwerfen	2
anleiten	3	bewerten	2
betreuen	2	programmieren	2
ausbilden	2	verwalten	1
leiten	1	entscheiden	1
vermitteln	1		

II. Sachorientierte Tätigkeiten

herstellen, montieren	11
etwas prüfen, überwachen	11
beliefern	3
reparieren	2
fahren	1

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 12,3 Personen und erhält Weisungen von 1,2 Personen

Tab. 3: 57 Befragte: vorwiegend Weisungsempfänger (WE)
Tätigkeiten des Vaters im Beruf

**I. Personenorientierte
Tätigkeiten**

jemanden kontrollieren	4
Arbeit einteilen	3
Kunden betreuen	2
beraten	1

III. Abstrakte Tätigkeiten
(Koordination von sach-und
personenorientierten Tätigkeiten)

planen	2
abrechnen	1
registrieren	1

II. Sachorientierte Tätigkeiten

herstellen, montieren	31
fahren, befördern	9
reparieren, wiederherstellen	7
prüfen, messen	7
Maschinen bedienen, warten	3

Laut Angaben erteilt im Durchschnitt jeder Befragte Weisungen an 0,7 Personen
und erhält Weisungen von 0,9 Personen

Tab. 4: Prozentuale Vorkommenshäufigkeit von Tätigkeitsmerkmalen (TM)
 Vergleich der Weisungsbefugten (WB)
 mit den Weisungsvermittlern (WV)
 und den Weisungsempfängern (WE)

TM	WB %	WV %	WE %
1 jemanden kontrollieren	48,3	36,8	7,0
2 Arbeit einteilen, anweisen	31,7	19,3	5,3
3 planen	30,0	21,1	3,5
4 beraten	23,3	5,3	1,8
5 entwerfen	21,7	3,5	-
6 ein- und verkaufen	21,7	12,3	-
7 verwalten	16,7	1,8	-
8 disponieren	11,7	-	-
9 kalkulieren	10,0	8,8	-
10 lehren, unterrichten	8,3	-	-
11 leiten	8,3	1,8	-
12 anleiten	6,7	5,3	-
13 heilen	6,7	-	-
14 Kontakte herstellen	6,7	-	-
15 vermitteln	5,0	12,3	1,8
16 ausbilden	5,0	-	-
18 untersuchen, analysieren	5,0	3,5	-
19 entscheiden	3,3	1,8	-
20 forschen	3,3	-	-
21 informieren, berichten	3,3	-	-
22 Stellung nehmen	1,7	-	-
23 versorgen	1,7	-	-
24 betreuen	1,7	3,5	3,5
25 erziehen	1,7	-	-

Tab. 5: Prozentuale Vorkommenshäufigkeit von Tätigkeitsmerkmalen (TM)
Vergleich der Weisungsvermittler (WV)
mit den Weisungsempfängern (WE)
und den Weisungsbefugten (WB)

TM	WV %	WE %	WB %
1 jemanden kontrollieren	36,8	8,0	48,3
2 planen	21,1	3,5	30,0
3 etwas prüfen, überwachen	19,3	12,3	-
4 Arbeit einteilen, anweisen	19,3	5,3	31,7
5 etwas herstellen, montieren	19,3	54,0	-
6 abrechnen	12,3	1,8	5,0
7 ein- und verkaufen	12,3	-	21,7
8 kalkulieren	8,8	-	10,0
9 verhandeln	8,8	-	-
10 beliefern	-	5,3	-
11 beraten	5,3	1,8	23,3
12 anleiten	5,3	-	6,7
13 analysieren, untersuchen	5,3	-	5,0
14 reparieren	3,5	12,3	-
15 bewerten	3,5	-	-
16 entwerfen	3,5	-	21,7
17 programmieren	3,5	-	-
18 betreuen	3,5	3,5	1,7
19 ausbilden	3,5	-	13,3
20 fahren	1,8	15,8	-
21 verwalten	1,8	-	16,7
22 entscheiden	1,8	-	3,3
23 vermitteln	1,8	-	-
24 leiten	1,8	-	-

Tab. 6: Prozentuale Vorkommenshäufigkeit von Tätigkeitsmerkmalen (TM)
Vergleich der Weisungsempfänger (WE)
mit den Weisungsvermittlern (WV)
und den Weisungsbefugten (WB)

TM	WE %	WV %	WB %
1 herstellen, montieren	54,0	19,3	-
2 fahren, befördern	15,8	1,8	-
3 reparieren, wiederherstellen	12,3	-	-
4 prüfen, messen	12,3	19,3	-
5 jemanden kontrollieren	7,0	36,8	48,3
6 Arbeit einteilen	5,3	19,3	31,7
7 Maschinen bedienen, warten	5,3	-	-
8 Kunden betreuen	3,5	3,5	1,7
9 planen	3,5	21,1	30,0
10 beraten	1,8	5,3	23,3
11 registrieren	1,8	-	-
12 abrechnen	1,8	12,3	5,0

Tab. 7: I. Personenorientierte Tätigkeiten insgesamt bei 180 Fragebögen

	WB	WV	WE	
jemanden kontrollieren	29	21	4	54/30,0 %
Arbeit einteilen, anweisen	19	11	3	33/18,3 %
beraten	14	3	1	18/10,0 %
ein- und verkaufen	13	7	-	20/11,1 %
leiten	5	1	-	6/ 3,3 %
lehren, unterrichten	5	-	-	5/ 2,8 %
anleiten	4	3	-	7/ 3,9 %
heilen	4	-	-	4/ 2,2 %
ausbilden	3	2	-	5/ 2,8 %
Kontakte herstellen, vermitteln.	4	2	-	4/ 2,2 %
jemanden beurteilen	3	-	-	5/ 2,8 %
informieren berichten	2	-	-	2/ 1,1 %
betreuen	1	2	2	5/ 2,8 %
erziehen	1	-	-	1/ 0,6 %
verhandeln	-	1	-	1/ 0,6 %

Tab. 8: Sachorientierte Tätigkeiten insgesamt bei 180 Fragebögen

	WB	WV	WE	
herstellen, montieren	-	11	31	42/23,3 %
etwas prüfen, überwachen	-	11	-	11/ 6,1 %
prüfen, messen	-	-	7	7/ 3,9 %
beliefern	-	3	-	3/ 1,7 %
reparieren, wiederherstellen	-	3	7	10/ 5,6 %
fahren, befördern	-	1	9	10/ 5,6 %
Maschinen bedienen und warten	-	-	3	3/ 1,7 %

Tab. 9: **III.** Abstrakte Tätigkeiten (Koordination sach- und personenorientierter Tätigkeiten) insgesamt bei 180 Fragebögen

	W	WV	WE	
planen	18	12	2	32/17,8 %
entwerfen	13	2	-	15/ 8,3 %
verwalten	10	1	-	11/ 6,1 %
disponieren	7	-	-	7/ 3,9 %
kalkulieren	6	5	-	11/ 6,1 %
abrechnen	3	7	1	11/ 6,1 %
untersuchen, analysieren	3	3	-	6/ 3,3 %
forschen	2	-	-	2/ 1,1 %
entscheiden	2	1	-	3/ 1,7 %
Stellung nehmen	1	-	-	1/ 0,6 %
bewerten	-	2	-	2/ 1,1 %
registrieren	-	-	1	1/ 0,6 %

Aus den Tabellen ist folgendes ersichtlich:

1. Vorwiegend Weisungsbefugte:

Personenorientierte Tätigkeiten stehen im Vordergrund. Sog. abstrakte Tätigkeiten bestimmen einen großen Anteil der Berufsarbeit. Sachorientierte Tätigkeiten kommen überhaupt nicht vor. Das Ausmaß an Weisungsbefugnissen ist hoch.

Aus den personenorientierten Tätigkeitsmerkmalen lässt sich auch die Art und Weise der Weisungen ableiten. Man kann zwischen vorwiegend organisatorisch bestimmten Tätigkeitsmerkmalen wie "kontrollieren", "Arbeit einteilen", "anweisen" und mehr fürsorgerischen Tätigkeiten wie "betreuen", "versorgen", "ausbilden", "anleiten", "beraten" usw. unterscheiden. Es gibt auch Tätigkeitsmerkmale, welche keine direkte Aussage über die ihnen zugrunde liegenden Weisungsintentionen zulassen, wie "lehren", "unterrichten", "leiten", "ein- und verkaufen". Auffallend ist, dass die überwiegend organisatorisch bestimmten Merkmale zwar quantitativ am häufigsten auftreten, wie das "Kontrollieren" und "Anweisen", dafür jedoch nur in wenigen Ausprägungen vorkommen. Die gesamte Liste von 15 personenorientierten Tätigkeitsmerkmalen weist nur drei Merkmale dieser Kategorie auf: "jemanden kontrollieren", "Arbeit einteilen, anweisen", "jemanden beurteilen". Dagegen ist die Anzahl der übrigen Weisungsarten wesentlich größer. Darunter fallen Tätigkeiten wie "beraten", "lehren", "unterrichten", "anleiten", "heilen", "ausbilden", "informieren", "betreuen", "erziehen", "versorgen". Bei ihnen ist jedoch die Vorkommenshäufigkeit geringer. Anhand dieser Auswertung dürften beide Arten von Weisungsintentionen einigermäßen gleichmäßig verteilt sein.

Man muss natürlich davon ausgehen, dass die Benennungen von Tätigkeiten, wie sie durch die Befragten vorgenommen wurden, Interpretationen der Wirklichkeit darstellen. Doch dürfte es ebenso schwer sein, das Vorhandensein bestimmter Weisungsabsichten zu negieren, wie es schwerfällt, dieselben faktisch zu belegen.

Die abstrakten Tätigkeiten der vorwiegend Weisungsbefugten weisen hohe Entscheidungsbefugnisse aus. Die Merkmale "planen", "entwerfen", "untersuchen" und "forschen" verweisen auf individuelle Entfaltungsmöglichkeiten der Arbeitenden dieser Weisungsgruppe. Die übrigen Merkmale verweisen auf eine faktische Arbeitsleistung, wie z.B. "verwalten" in Verbindung mit Entscheidungsbefugnissen, wie "disponieren", "entscheiden", "Stellung nehmen" u.a. Bei den abstrakten Tätigkeiten sind die Entscheidungsbefugnisse vorwiegend sachorientiert.

2. Vorwiegend Weisungsvermittler:

Es kommen alle drei Gruppen von Tätigkeitsmerkmalen vor.

Die personenorientierten und abstrakten Tätigkeiten überwiegen. Sachorientierte Tätigkeiten kommen ebenfalls vor, im Gegensatz zu den Arbeitssituationen vorwiegend Weisungsbefugter. Das Vorkommen sachorientierter Tätigkeiten geschieht auf Kosten der Tätigkeitsmerkmale in den beiden anderen Bereichen. Bei den personenorientierten Tätigkeiten reduziert sich gegenüber den Weisungsbefugten nicht nur die Anzahl der organisatorisch bestimmten Weisungen, sondern auch die Anzahl und Art der Differenzierung der Tätigkeitsmerkmale überhaupt. Tätigkeitsmerkmale, welche entfallen, sind z.B. "lehren, unterrichten", "informieren, berichten", "erziehen" und "versorgen". Ebenfalls fehlen Merkmale wie "leiten", "Kontakte herstellen" und "jemanden beurteilen". Die Anzahl der abstrakten Tätigkeiten ist weniger reduziert, und wenn sie reduziert ist, so geht dies sowohl quantitativ als auch qualitativ auf Kosten der vorwiegend kreativen Tätigkeiten wie "planen", "entwerfen", "forschen" und "Stellung nehmen".

Die durchschnittliche Weisungsbefugnis beträgt im Vergleich zu den vorwiegend Weisungsbefugten bei den Weisungsvermittlern etwa nur noch ein Zehntel. Die Weisungsabhängigkeit erhöht sich nur geringfügig. Auf die Art der Weisungen trifft ähnliches zu wie bei den Weisungsbefugten.

3. Vorwiegend Weisungsempfänger:

Personenorientierte und abstrakte Tätigkeiten kommen nur selten vor. Dagegen erhöht sich die Anzahl der sachorientierten Tätigkeitsmerkmale. Die Tätigkeit des "Herstellens und Montierens" erhöht sich im Vergleich zu den Weisungsvermittlern um ein Dreifaches. Die Weisungsbefugnisse sind um ein Zehnfaches geringer im Vergleich zu den Weisungsvermittlern, dagegen erhöht sich nicht die durchschnittliche Anzahl der Weisungen, die empfangen werden.

Die durchschnittliche Anzahl der Personen, von welchen Weisungen empfangen werden, differiert bei den verschiedenen Weisungsgruppen nur geringfügig. Dies liegt offenbar in der hierarchischen Struktur unserer Gesellschaft begründet, wobei in der Regel jeder Arbeitende nur eine Bezugsperson hat, welche ihm Weisungen erteilt, wohingegen ein und derselbe Weisungsbefugte mehreren bzw. vielen Weisungsempfängern zugeordnet sein kann.

Aus den Tabellen geht hervor, dass zwischen Tätigkeitsmerkmalen und Weisungsbefugnissen ein Zusammenhang besteht: Personenorientierte Tätigkeiten werden von Weisungsempfängern fast überhaupt nicht, sachorientierte Tätigkeiten von Weisungsbefugten überhaupt nicht und sog. abstrakte Tätigkeiten von Weisungsempfängern so gut wie nicht ausgeübt.

Abschließend folgt noch eine Zuordnung der Weisungsgruppen zu den jeweils in den Fragebögen angegebenen Berufsbezeichnungen. In der anschließenden Tabelle 10 sind die vorkommenden Berufe den einzelnen Weisungsgruppen entsprechend aufgeführt.

Tab. 10: Zuordnung von Berufsbezeichnungen und Weisungsgruppen**Vorwiegend Weisungsbefugte (WB)**

(1) Architekt	(11) Ingenieur
(2) Dozent	(12) Oberregierungsrat
(3) Niederlassungsleiter	(13) Kaufm. Angestellter
(4) Geschäftsführer (Leiter eines Instituts für Erwachsenenbildung)	(14) Abteilungsleiter
(5) Selbst. Fleischermeister	(15) Kaufmann (Leiter eines Lebensmittelmarktes)
(6) Prüfer im VW-Werk	(16) Reisebüroleiter
(7) Automobilverkäufer	(17) Beamter (Gefangenenwärter)
(8) Zahntechnikermeister	(18) Kaufm. Angestellter
(9) Techn. Angestellter	(19) Architekt
(10) Kaufm. Angestellter	(20) Architekt
(21) Ingenieur	(31) Abteilungsleiter
(22) Betriebsleiter	(32) Großhandelskaufmann
(23) Ingenieur	(33) Prokurist
(24) Bankdirektor	(34) Diplom- Ingenieur
(25) Apotheker	(35) Ingenieur
(26) Versicherungsangest.	(36) Architekt
(27) Techn. Kaufmann	(37) Kaufm. Angestellter
(28) Wirtschaftsplanungs-Ingenieurs	(38) Bauingenieur-Architekt
(29) Forstamtman	(39) Kaufmann
(30) Abteilungsleiter	(40) Physiker
(41) Konditormeister	(51) Oberstudienrat
(42) Architekt	(52) Handelsvertreter
(43) Zahnarzt	(53) Hochschullehrer
(44) Prokurist	(54) Architekt
(45) Kaufm. Angestellter	(55) Zahnarzt
(46) Regierungsamtsrat	(56) Arzt
(47) Kaufmann	(57) Arzt
(48) Apotheker	(58) Baudirektor
(49) Lehrer	(59) Architekt
(50) Rechtsanwalt	(60) Dipl.-Ing.(Abt.-Leiter)

Vorwiegend Weisungsvermittler (WV)

- | | |
|--------------------------|-----------------------------------|
| (1) Gastwirt | (11) Bundesbahnobersekretär |
| (2) Vertreter | (12) Fotograf |
| (3) Industriekaufmann | (13) Polizeibeamter |
| (4) Verwaltungsangest. | (14) Fleischer |
| (5) Beamter (Inspektor) | (15) Werkzeugschlosser |
| (6) Fernmelderevisor | (16) Kaufm. Angestellter |
| (7) Kraftfahrer | (17) Kaufm. Angestellter |
| (8) Maschinenschlosser | (18) Industriemeister |
| (9) Gruppenführer bei VW | (19) Vertriebsinspektor im Verlag |
| (10) Bohrwerksdreher | (20) Omnibuseinmannfahrer |
|
 | |
| (21) Ingenieur | (31) Betriebsschlosser |
| (22) Techn. Angestellter | (32) Maschinenbautechniker |
| (23) Maschinenbauer | (33) Gärtner |
| (24) Elektromonteur | (34) Postbeamter |
| (25) Polizeibeamter | (35) Versicherungskaufmann |
| (26) Gärtnermeister | (36) Bauingenieur |
| (27) Industriekaufmann | (37) Maschinenbautechniker |
| (28) Handelsvertreter | (38) Kaufm. Angestellter |
| (29) Kaufm. Angestellter | (39) Vorarbeiter (Chemie) |
| (30) Techn. Kaufmann | (40) Kunst- und Bauschlosser |
|
 | |
| (41) Techn. Angestellter | (51) Buchhalter |
| (42) Techn. Angestellter | (52) Beamter (Ober Sekretär) |
| (43) Techn. Kaufmann | (53) Feinmechaniker |
| (44) Lehrer a.D. | (54) Handelsvertreter |
| (45) Angestellter | (55) Versicherungskaufmann |
| (46) Krankenpfleger | (56) Lokbetriebsinspektor |
| (47) Prokurist | (57) Prokurist |
| (48) Handelsvertreter | (58) Maschinenbautechniker |
| (49) Prokurist | (59) Ingenieur |
| (50) Programmierer | (60) Ingenieur |

Vorwiegend Weisungsempfänger (WE)

(1) Kraftfahrzeugschlosser	(11) Autoschlosser
(2) Arbeiter	(12) Kraftfahrzeugschlosser
(3) VW-Arbeiter	(13) Arbeiter
(4) Bauschlosser	(14) Bauschlosser
(5) Maschinenschlosser	(15) Arbeiter
(6) Rolladenmonteur	(16) Wasserbauwerker
(7) Maschinenschlosser	(17) Kraftfahrer
(8) Lackierer	(18) Maler
(9) Schlosser	(19) Facharbeiter
(10) Dreher	(20) Messgehilfe bei der Bundesbahn
21) VW-Arbeiter	(31) Vorarbeiter
(22) Betriebsschlosser	(32) Werkzeugmacher
(23) Kraftfahrer	(33) Metallarbeiter
(24) Maschinenschlosser	(34) Arbeiter
(25) Montageschlosser	(35) Oberlokomotivführer
(26) Postbeamter	(36) Maurer
(27) Tischler	(37) Schriftsetzer
(28) Maurer	(38) Bauschlosser
(29) Kraftfahrer	39) Schlosser
(30) VW-Arbeiter	(40) Stahlbauschlosser
(41) Fernmeldetechniker	(51) Arbeiter
(42) Finanzbuchhalter	(52) VW-Arbeiter
(43) Hauptlokfürer	(53) VW-Arbeiter
(44) Angestellter	(54) Obersekretär
(45) Schriftsetzer	(55) Oberlokfürer
(46) Facharbeiter	(56) Kranfahrer
(47) Kranführer	(57) Lokführer
(48) Hauptsekretär	(58) Maschinenschlosser
(49) Hauptlokfürer	(59) Kaufm. Angestellter
(50) Chemotechniker	(60) Posthauptsekretär

Aus den anhand der Fragebögen ermittelten Arbeitsplatzbeschreibungen geht hervor, dass sich hinter den gleichen Berufsbezeichnungen z.T. ganz verschiedene soziale Funktionen und Positionen verbergen, wenn man von konkreten Tätigkeitsmerkmalen und Weisungsbefugnissen ausgeht. (Fragebogen u. Tabellen sowie die Beschreibung der Ergebnisse, sind zitiert nach *Ursula Weber: 1982*)

Die vorausgegangenen Angaben über die Verteilung von Weisungsbefugnissen und Tätigkeitsmerkmalen dürfen nur relativ, nicht absolut interpretiert werden. Dies ergibt sich aus den begrenzten Möglichkeiten und den Problemen, die mit der

Durchführung einer Fragebogenaktion zur Ermittlung sozialer Faktoren einhergehen. Die gestellten Fragen greifen in die Privatsphäre der Eltern ein.

Dabei dürfte sich u.U. erschwerend auswirken, dass die Organisation der Fragebogenaktion von der Schule aktiv unterstützt und z.T. durchgeführt wurde. Von diesen Bedingungen ist zu erwarten, dass sie die Bereitschaft der Eltern, Stellungnahmen abzugeben und Fragen zu beantworten, eventuell einschränkt. Diese Einschränkungen konnten dadurch reduziert werden, dass es mir mit Unterstützung der Schulleitung möglich war, die Eltern auf diese Fragebogenerhebung vorzubereiten, indem ihnen der Zusammenhang mit den Forschungsabsichten durchschaubar gemacht wurde. Dabei ergab sich der glückliche Umstand, dass von der Elternschaft ein großes Interesse an der Unternehmung bekundet wurde und die Beteiligung an dem zu Informationszwecken organisierten Elternabend durch Anwesenheit von mehr als zwei Drittel der gesamten Elternschaft erheblich höher lag, als dies nach Angabe des Direktors bei ähnlichen Unternehmungen sonst der Fall ist. Weiterhin konnte die Bereitschaft, an dieser Erhebung mitzuwirken, dadurch erzielt werden, dass den Eltern eine anonyme Verwertung ihrer Angaben zugesichert wurde. Diese Voraussetzungen werden im Zusammenhang mit der organisatorischen Unterstützung durch Schulleitung und Kollegien der Institutionen erheblich dazu beigetragen haben, dass 76 % aller Fragebögen von den Eltern ausgefüllt zurückgegeben wurden.

Es ist jedoch auffällig, dass sich bei der Auswertung der einzelnen Fragebögen ein Unterschied in der Bereitschaft der Beantwortung bestimmter Fragen zeigte, besonders jener Fragen, welche sich auf Weisungsbefugnisse beziehen, vor allem der Frage: "Von wie vielen Personen wird in etwa monatlich Dein Vater in seinem Beruf beaufsichtigt oder kontrolliert?" Bei den Weisungsvermittlern und -empfängern ist zu vermuten, dass diese Angaben entweder aus Scheu nicht gemacht wurden oder dass diese Frage den Stolz der Leute verletzte; ein Umstand, der bei der Gruppe der Weisungsbefugten nicht zu registrieren war, da diese durch eine solche Frage in ihrem Selbstwertgefühl vermutlich nicht berührt oder nicht verletzt werden konnten. Aus diesem Umstand mag sich auch das Durchschnittsergebnis von 0,9 Personen, welche im Durchschnitt bei den Weisungsempfängern Weisungen erhalten, ergeben. Man muss also davon ausgehen, dass unabhängig von der Berücksichtigung einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur die Anzahl der Weisungen, welche den Weisungsempfängern durchschnittlich erteilt werden, höher liegt, als dies aus den Angaben hervorgeht. Wenn man sich die Weisungsstrukturen einer Gesellschaft als Baumdiagramm vorstellt, so würden die Weisungsempfänger sich vorwiegend in den Endketten aufhalten, während die Weisungsvermittler eher so etwas wie Schaltstellen sind, d.h. mehr so etwas wie Knotenpunkte solcher Netzgefüge sein würden.

Beim Vergleich der Fragebögen war noch auffällig, dass die Weisungsempfänger gelegentlich, Weisungsvermittler dagegen öfter Fragen, welche sich auf Weisungsbefugnisse gezogen, nicht beantwortet haben. Man könnte annehmen, dass die Weisungsempfänger bezüglich ihrer Einordnung sicherer sind als die Wei-

sungsvermittler, welche sich möglicherweise hin- und hergerissen fühlen und wissen, dass ihre Lage nicht so richtig einzuordnen ist, so dass sich u.U. bei den Befugten und Empfängern eine größere Klarheit hinsichtlich ihres sozialen Status am Arbeitsplatz vermuten lässt.

Bei der Auswertung der Fragebögen tauchte auch die Frage nach der Objektivität und Ehrlichkeit auf, mit der die Angaben gemacht worden sind. Es ergab sich die Frage, wieweit der Wunsch nach Imagepflege eine Rolle gespielt haben mag, welche subjektiven Einfärbungen vorgelegen haben, wie sich eventuell ein Sich-selbst-überschätzen oder Sich-selbst-falscheinschätzen auswirken. Urteile darüber können ebenfalls nur subjektiv sein. Es entstand aber bei der Auswertung der Fragebögen der Eindruck, dass die Fragen generell objektiv beantwortet wurden und dass im Grunde genommen die meisten Befragten ihre Arbeitsplatzsituation richtig einschätzen und zwar sowohl hinsichtlich der positiven als auch der negativen Faktoren.

Insgesamt ergibt sich bezüglich der am Arbeitsplatz zu registrierenden Tätigkeitsmerkmale und Weisungsbefugnisse für die drei oben genannten Gruppen ein relativ geschlossenes Bild. Die aus der Koordinierung von Tätigkeitsmerkmalen und Weisungsbefugnissen gewonnenen Arbeitsplatzbeschreibungen könnten der Festlegung sozialer Parameter dienen und derart operationalisiert eine empirische Grundlage zur Erforschung von Spracherwerbsprozessen sein (vgl. *Ursula Weber* 1982 3. Kap. ff).

Als nächster Schritt sind nun die Arbeitsplatzbeschreibungen mit dem Sprachverhalten der Kinder in Beziehung zu setzen. (Vgl. dazu *Ursula Weber*: 1982, Kap. 4).

Hier sei lediglich eine Zusammenfassung der Hauptthesen wiedergegeben:

Es konnte ermittelt werden, dass sowohl in den kognitiv-verbalen, als auch in den kommunikativ-verbalen Leistungen am Ende der Entwicklung, hier im Alter von 16 Jahren, die Probanden der Väter, welche an ihrem Arbeitsplatz vorwiegend weisungsbefugt sind, im Vergleich mit den anderen Sozialgruppen als insgesamt besser bewertet werden müssen. Die Probanden der Weisungsvermittler zeigen die relativ schlechtesten Leistungen, während die Probanden der Weisungsempfänger hinsichtlich der kognitiv-verbalen Leistungen, welche der Übermittlung von Teilinformationen dienen, denjenigen der Weisungsbefugten folgen.

Innerhalb der Gesamtentwicklung gibt es, bezogen auf die sozialen Gruppen, Akzentverschiebungen in den einzelnen Altersstufen. Auffällig sind die besonders guten Leistungen der 10-jährigen in der Gruppe der Weisungsvermittler, und zwar sowohl in den kognitiv- als auch in den kommunikativ-verbalen Leistungen, verglichen jeweils mit den anderen beiden sozialen Gruppen der Probanden gleichen Alters....

Es muss davon ausgegangen werden, dass soziale Faktoren den Verlauf der Entwicklung und damit Schwankungen in der Leistungskurve entscheidend beeinflussen, dass also die Art der Auswirkungen z.B. auf die pubertäre Entwicklung vom Sozialmilieu im Elternhaus mitgeprägt wird....

Offensichtlich wird das Instruktionsverhalten von Kindern sowohl im kognitiv- als auch im kommunikativ-verbalen Bereich von den tatsächlichen Arbeitsbedingungen der Eltern im Be-

ruf - und zwar sowohl hinsichtlich ihrer konkret auszuübenden Tätigkeiten, als auch hinsichtlich ihrer Weisungsbefugnisse stark beeinflusst.

Diese sozial bedingten Fähigkeiten lassen sich erst in einem relativ abgeschlossenen Stadium der Sprachentwicklung (mit ca. 16 Jahren) nachweisen, weil sie vorher durch alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Pubertät verdeckt werden.

Bei der Beurteilung der insgesamt niedrigen Leistungen in den Gruppen der Weisungsvermittler ist zu berücksichtigen, dass die Weisungsvermittler an ihrem Arbeitsplatz Leistungen in allen drei Tätigkeitsbereichen, nämlich in den personenorientierten, sachorientierten und abstrakten Bereichen aufzubringen haben, sodass ihre besondere Fähigkeit v.a. darin liegen dürfte, dieses breite Spektrum an Leistungsmobilität zu bewältigen. Unter diesem Aspekt dürften die quantitativ nachweisbar geringeren Leistungen anders als bisher zu gewichten sein. (Weber 1982: 92f.)

Abschließend ist festzustellen, dass das Sprachverhalten von Kindern mit den beruflichen Tätigkeiten der Eltern korreliert.

Literatur (- auswahl)

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen - Alltagswissen; Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1 u. 2. Hamburg 1973

Bachmann, S.: Elementare Fragestellungen und Begriffe der Allgemeinen Soziologie. Braunschweig 1983

Bachmann, S.: Deutschlandbild und Deutsche Frage. Bd. I-IV. Braunschweig 1985

Bernstein, B.: Studien zur Sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1973

Cicourel, V.: Cognitive Sociology. Baltimore/London 1973

Dittmar, N.: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie. Empirie und Anwendung. Frankfurt/M. 1973

Dittmar/Klein: Untersuchungen zum Pidgin - Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der BRD. (Unveröffentlichter Arbeitsbericht I) 1975

Feldbusch, E.: Geschriebene Sprache. Berlin 1985

Fishman, J.: Advances in the Sociology of Language Volume I. Basis Concepts. Theories and Problems: Alternative Approaches. Mouton/The Hague/Paris 1971

Fishman, J.: Soziologie der Sprache. München 1975

Grewenig, A.: Zur Genese von Verhaltensmustern. Hannover 1976

Gumperz, J.J.: Typen linguistischer Gemeinschaften. In: Holzer/Steinbacher, Sprache und Gesellschaft. Hamburg 1972

Haberland, H.: Sprache und Interaktion, S. 146 f. und: Der linguistische Codebegriff. S. 108. In: Soziologie und Linguistik. Stuttgart 1973

Heiner/Noltenius/ Schmitt/Wolf: Soziale Kommunikation. Stuttgart 1976

Holzer/Steinbacher: Sprache und Gesellschaft. Hamburg 1972

Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche

Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/M. 1973

Institut für deutsche Sprache - Forschungsberichte 7: Gesprochene Sprache. Bericht der Forschungsstelle Freiburg. Mannheim 1973

Klein/Wunderlich: Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt/M. 1972

Kohler: Linguistische Studien III. Festgabe für Paul Grebe zum 65. Geburtstag, Teil 1. Sonderdruck aus: Sprache und Gesellschaft. Schriften des Instituts für deutsche Sprache 23. Düsseldorf 1973

Lyons, J.: Einführung in die moderne Linguistik. München 1972

Nündel, E.: Normen sprachlicher Kommunikation. In: Behr/Grönwoldt/Nündel/Röseler/Schlotthaus: Grundkurs für Deutschlehrer: Sprachliche Kommunikation Weinheim/Basel 1973

Saussures De, F.: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, (Kap. VI: "Wiedergabe der Sprache durch die Schrift"), Berlin 1967

Ramge, H.: Spracherwerb und sprachliches Handeln. Düsseldorf 1976

Schank/Schoenthal: Gesprochene Sprache. Tübingen 1983

Weber, U.: Probleme der Interpretation und Bewertung sprachlicher Äußerungen. eine Diskussion am Phänomen der "sympathischen Zirkularität" bei Basil Bernstein, in: Gabarell Drachman (Hg.), Akten des 1. Salzburger Kolloquiums. Tübingen 1975

Weber, U.: Instruktionsverhalten und Sprechhandlungsfähigkeit. Eine empirische Untersuchung zur Sprachentwicklung. Tübingen 1982

Weber, U.: Im Labyrinth der Sprache. Berlin 1992