

Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem?

Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag behandelt sowohl sprachliche Zweifelsfälle als auch sprachliche Zweifel. Dies sei eigens betont, denn es ist möglicherweise nicht das Spektrum, das man erwartet, wenn man die einschlägige Literatur zum Thema Zweifelsfälle kennt. So gibt es in der Sprachwissenschaft mittlerweile eine rege Zweifelsfallforschung (s.u.), aber nur wenige Arbeiten zum Thema Zweifeln.¹ Wo die Unterschiede liegen, wird weiter unten erläutert, hier sei nur so viel gesagt: Das Vorkommen eines sprachlichen Zweifelsfalls setzt ein Zweifeln voraus; umgekehrt ist es aber keineswegs so, dass jedes Zweifeln ein Hinweis auf einen sprachlichen Zweifelsfall ist.

Wie der Titel weiter vermuten lässt, liegt der Schwerpunkt auf unterrichtsbezogenen Aspekten. Man erwarte also keine Diskussion zum Status von Zweifelsfällen in der Sprachwissenschaft oder zur Theorie der Zweifelsfälle. Dazu gibt es bereits interessante Beiträge, die in einem Themenheft der Zeitschrift *Linguistik Online* im Jahr 2003 publiziert wurden. Der Herausgeber des Heftes, Wolf Peter Klein, führt hier auf instruktive Weise in dieses, wie er es nennt, „vergessene[s] Thema der Sprachwissenschaft“ ein. Auf seinen und einen weiteren Beitrag (Antos 2003) aus dem Themenheft wird im Folgenden denn auch Bezug genommen; ebenso werde ich einen neueren Aufsatz von Wolf Peter Klein zum selben Thema zugrunde legen, der den treffenden Titel trägt: „*Auf der Kippe?* Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung“ (Klein 2009).

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen zwei Leitfragen: 1) Wie gehen Schüler und Lehrer mit sprachlichen Zweifeln um? 2) Wie können Zweifelsfälle im Deutschunterricht, genauer: im Deutschunterricht der Sekundarstufe II zum Thema gemacht werden? Zunächst nehme ich die notwendigen terminologischen Klärungen vor, unterscheide also *Zweifel* und *Zweifelsfall* und

¹ Diese Arbeiten haben in der Regel aber einen anderen Fokus. Sie thematisieren die Frage, ob Wirklichkeit mittels Sprache darstellbar ist, gehören also in den Bereich der Sprachskepsis. Vgl. hierzu die Studie von Andrea Bartl (2005) mit dem bezeichnenden Titel *Im Anfang war der Zweifel*.

erläutere, auf welchen sprachlichen Ebenen Zweifelsfälle (und damit auch Zweifel) auftreten können (Abschnitt 2). Der Fokus liegt dabei ausschließlich auf der Schriftlichkeit. Daraus resultieren zwei Einschränkungen: 1) Unsicherheiten, wie sie bei der Aussprache von Wörtern, insbesondere von Fremdwörtern, vorkommen, bleiben ausgeklammert; stattdessen wird die Orthographie relevant, die ihrerseits in der Mündlichkeit keine Rolle spielt. 2) Spontansprachliche, mündliche Äußerungen, in denen ebenfalls Zweifel auftreten können, werden nicht in die Betrachtung einbezogen. Vorausgesetzt wird vielmehr, dass der Produzent der Äußerung (bzw. der Rezipient) einen Moment inne halten kann, um über sprachliche Alternativen nachzudenken – und das ist typischerweise beim Schreiben bzw. Lesen, nicht aber beim Sprechen bzw. Zuhören der Fall.

In Abschnitt 3 geht es unter der Überschrift „Schüler im Zweifel – Lehrer im Zweifel“ um die Zweifel, die beim Schreiben und Korrigieren von Texten auftreten können. In Bezug auf die Schüler wird hier gefragt, welche Faktoren dazu beitragen, dass es zu sprachlichen Zweifeln kommt und wie diesen begegnet werden kann. Was die Lehrer betrifft, liegt der Schwerpunkt auf der Frage, wie sie Schülertexte korrigieren und wie sie Urteile über Konstruktionen fällen, über deren Korrektheit sie sich selbst nicht im Klaren sind. Spätestens dann, wenn solche Texte benotungsrelevant sind, können solche Unsicherheiten auch auf Lehrerseite zu einem Problem werden. Abschnitt 4 schließlich schlägt den Bogen vom Zweifel zum Zweifelsfall. Hier wird gezeigt, wie Zweifelsfälle im Themenfeld „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“ zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können.

2. Zweifel vs. Zweifelsfall

Schlägt man im 10-bändigen Duden-Wörterbuch unter dem Verb *zweifeln* bzw. dem Substantiv *Zweifel* nach, dann findet man dazu folgende Erläuterungen (hier wiedergegeben in Auszügen):

zweifeln: unsicher sein in Bezug auf einen Sachverhalt od. ein [künftiges] Geschehen; infrage stellen, in Zweifel ziehen

Zweifel: Bedenken, schwankende Ungewissheit, ob jmdm., jmds. Äußerung zu glauben ist, ob ein Vorgehen, eine Handlung richtig u. gut ist, ob etw. gelingen kann o. Ä.

Duden (1999: 4708f.)

Zweifel auf sprachlicher Ebene liegen also vor, wenn es Bedenken, Unsicherheiten in Bezug auf einen sprachlichen Sachverhalt gibt. Eine solche Unsicherheit kann z.B. auftreten, wenn man als Schüler unschlüssig über den richtigen Sprachgebrauch bzw. die richtige Schreibweise ist.² Typische Fragen, die sich aus der Perspektive des Schreibers stellen, lauten: Ist der Ausdruck passend? Muss hier der Genitiv oder der Dativ stehen? Schreibt man das Wort zusammen oder getrennt? In der Textrezeption ist die Perspektive eine andere, hier sind die sprachlichen Formen ja bereits realisiert. Die Fragen lauten aber ähnlich: Hätte man dies nicht anders formulieren müssen? Lautet die grammatische Form tatsächlich so und nicht anders? Wurde das Wort korrekt geschrieben? Exemplarisch für solche Zweifel seien einige Bedenken genannt, wie ich sie selbst beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten (vgl. 1) bzw. bei der Lektüre eines wissenschaftlichen Textes (vgl. 2a) und der Bildunterschrift in einer Schweizer Zeitung (vgl. 2b) hatte:

(1) Beispiele für Zweifel bei der Textproduktion

(1a) Die 500-€-Frage (oder: Die 500 €-Frage?).

(1b) Dies bestätigt die obige Vermutung, dass im Schweizer Standarddeutsch (oder: im Schweizer Standarddeutschen?) morphologisch voll explizite Formen bevorzugt werden.

(2) Beispiele für Zweifel bei der Textrezeption

(2a) Je durchgeknallter eine Theorie, desto größer ihr Anspruch auf explanative Adäquatheit.

(2b) Parkplatzpuff bei den Velos.

In (1a) liegt das Problem auf der orthographischen Ebene: Muss die Sequenz mit Bindestrich durchgekoppelt werden oder nicht? In (1b) stellt sich die Frage, ob die endungslose Variante *Standarddeutsch* tatsächlich korrekt ist, in (2a), ob das Adjektiv *durchgeknallt* eine stilistisch angemessene Wahl darstellt.³ Dasselbe gilt für die Formulierung in (2b), *Parkplatzpuff bei den Velos*. Wenn man weiß, was das Wort *Puff* in diesem Kontext bedeutet (*Unordnung, Ärger, Chaos*), wird man auf diesen Satz vermutlich weniger ab-

² Das Adjektiv *richtig* ist in diesem Kontext ambig. Die *richtige Schreibweise* meint die Schreibweise, die den kodifizierten Normen folgt. Was *richtiger Sprachgebrauch* ist, lässt sich dagegen nicht absolut definieren, hier spielen situationsbezogene Normen eine wichtige Rolle. Vgl. dazu den informativen Sammelband *Was ist gutes Deutsch?* (Burkhardt 2007).

³ Dass man hier durchaus unterschiedlicher Meinung sein kann, zeigen die Rezensionen, die zu dem Buch, eine Einführung in die generative Syntax, veröffentlicht wurden. Die einen sprechen davon, dass dies eine anschaulich-lebendige Sprache sei, die anderen beurteilen eine solche Ausdrucksweise in einer wissenschaftlichen Arbeit als unangemessen und anbiedernd.

wehrend reagieren; ich selbst wusste dies zum Zeitpunkt der Lektüre nicht. Hieran sehen wir, dass Zweifel immer auch varietätenbezogen sind: Was in einer Varietät (z.B. im deutschen Standarddeutsch) Anlass zum Zweifeln geben kann, stellt in einer anderen Varietät (z.B. im Schweizer Standarddeutsch) möglicherweise kein Problem dar. Klein (2009: 143f.) sagt es deutlich: „Je mehr [...] Varietäten es in einer Sprache gibt, desto mehr sprachliche Zweifelsfälle werden entstehen.“

Nun ist es aber keineswegs so, dass alle vier Beispiele tatsächlich auch Zweifelsfälle sind und nicht nur „isolierte, einmalige Zweifelsfallsituationen“ (Klein 2009: 143). Ein Zweifelsfall – im fachsprachlichen Sinne des Wortes – liegt in der Tat nur in Beispiel (1b) vor (*im Schweizer Standarddeutsch* oder *im Schweizer Standarddeutschen?*). Darauf lässt der Umstand schließen, dass das dahinter stehende Problem, die Flexion von Sprachbezeichnungen, auch Eingang in den *Zweifelsfälle-Duden* gefunden hat (vgl. Duden 2007: 836f.). Damit kommen wir zu der Frage, wie Zweifelsfälle terminologisch von Zweifeln unterschieden werden können. Denn auch für Zweifelsfälle gilt, dass der Schreiber bzw. der Leser in Bezug auf einen bestimmten sprachlichen Sachverhalt unsicher ist. Von einem Zweifelsfall spricht man in der Linguistik aber nur dann, wenn eine solche Unsicherheit nicht partikulär auftritt, sondern ein kollektives Problem darstellt. Hierzu sei nochmals Wolf Peter Klein (2009: 143) zitiert: „Nur wenn eine nennenswerte Anzahl von Sprechern im Deutschen immer wieder an entsprechenden Punkten in Zweifel gestürzt wird, deutet ein solcher Befund auf das Vorliegen eines sprachlichen Zweifelsfalls hin.“

Um einen Sachverhalt als Zweifelsfall zu klassifizieren, muss also gewährleistet sein, dass es eine „nennenswerte Anzahl von Sprechern“ gibt, bei denen „immer wieder“ ein Zweifel in Bezug auf ein und dasselbe Phänomen auftritt. Wie Klein (2003: o.S.) betont, lässt sich dies empirisch überprüfen, indem man z.B. die Erfahrungsberichte von Sprachberatungsstellen auswertet (vgl. Neubauer 2009). Telefonische oder schriftliche Anfragen, die solchen Service-Einrichtungen immer wieder gestellt werden, sind Belege dafür, dass es sich bei den zur Diskussion stehenden Phänomenen tatsächlich um Zweifelsfälle handelt. Sie finden in der Regel auch Eingang in Zweifelsfallsammlungen wie z.B. in den *Zweifelsfälle-Duden* (2007) oder in den *PONS-Ratgeber „Perfektes Deutsch“* (2009).

Unterschiede zwischen Zweifeln und Zweifelsfällen bestehen aber nicht nur auf der quantitativen, sondern auch auf der qualitativen Ebene. Betrachten wir hierzu die Zweifelsfalldefinition, die Klein (2009) – und ähnlich lautend Klein (2003: o.S.) – gibt, und die auch ich im Folgenden zugrunde legen werde:

Sprachlicher Zweifelsfall:

Ein sprachlicher Zweifelsfall liegt dann vor, wenn (kompetente) Sprecher kommunizieren, im Blick auf die eigene Sprachproduktion (plötzlich) über verschiedene sprachliche Möglichkeiten (Varianten) nachdenken und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden können.

Klein (2009: 142)

In dieser Definition wird gesagt, dass es sich um „kompetente Sprecher“ handeln müsse, die in Zweifel geraten. Auf die vielen Implikationen des Ausdrucks *kompetente Sprecher* kann ich nicht eingehen; dazu nur so viel: Als *kompetente Sprecher* gelten Personen, deren Spracherwerb als muttersprachliche oder fremdsprachliche Lerner bereits abgeschlossen ist (vgl. Klein 2003, o.S.). Bei Zweifeln ist dies anders, hier kann die sprachliche Unsicherheit auch schlicht daher rühren, dass der Sprecher noch nicht über ausreichende Kenntnisse des Deutschen verfügt.

Zweifel sind also nur auf das Individuum (nicht auf ein kollektives Problem) bezogen, und sie setzen nicht notwendigerweise kompetente Sprecher des Deutschen voraus. In diesem Sinne möchte ich die Definition von Klein (2009: 142) wie folgt abändern:

Sprachlicher Zweifel:

Ein sprachlicher Zweifel liegt dann vor, wenn ein Sprecher über verschiedene sprachliche Möglichkeiten (Varianten) nachdenkt und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden kann.

Gemeinsam haben Zweifel und Zweifelsfall, dass der Sprecher vor der Entscheidung zwischen verschiedenen sprachlichen Möglichkeiten steht. Diese Möglichkeiten unterscheiden sich oft nur in Details (vgl. Klein 2003: o.S.) und stellen in ihrer Zahl, so sei ergänzend hinzugefügt, ein recht überschaubares Feld dar. In der Regel sind es nur zwei Varianten (z.B. *auf dem Planeten* oder *auf dem Planet?*).⁴ Solche Varianten gibt es auf allen Ebenen des Sprachsystems: Sie können die Orthographie betreffen (*Gewinn bringend* oder *gewinnbringend?*), die Phonetik ([kø:nɪ g] oder [kø:nɪ ç]?), die Morphologie (*gedownloadet* oder *downge-loadet?*), die Syntax (Genitiv oder Dativ nach der Präposition *wegen?*), die Semantik (*anscheinend* oder *scheinbar?*) und die Pragmatik (*bekommen* oder *kriegen?*). Hinzu treten Zweifel, die aufgrund außersprachlicher Verhältnisse, z.B. im Zuge der politischen

⁴ Allerdings kann es beim Zweifeln (anders als beim Zweifelsfall) durchaus sein, dass der Sprecher unsicher über den korrekten Gebrauch ist, ohne eine plausible Alternative vor Augen zu haben. Auch das kommt bei Fremdsprachigen häufig vor. So mag sich ein Deutschlerner fragen, ob er die passende Konjunktion gewählt hat, ohne angeben zu können, welche andere Konjunktion auch in Frage käme.

Korrektheit, an den Sprecher herangetragen werden (*Studenten* oder *Studierende?*).⁵

3. Schüler im Zweifel – Lehrer im Zweifel

Damit komme ich zu den Zweifeln von Schülern und Lehrern. Ob es sich dabei jeweils um Zweifelsfälle im oben definierten Sinne oder ‚nur‘ um Zweifel handelt, sei zunächst dahingestellt. Allerdings ist der Unterschied in der praktischen Arbeit relevant. Sucht man z.B. bei der Korrektur eines Schülertextes die Antwort auf einen Zweifelsfall, dann kann man in einem Lexikon oder im *Zweifelsfälle-Duden* nachschlagen. Man wird in diesen Referenzwerken vielleicht keine definitive Antwort auf die konkrete Frage finden, aber man wird sich darüber informieren können, wie dieses Phänomen auf der Meta-Ebene behandelt wird und dem Schüler entsprechende Hinweise geben können.

Bei Zweifeln dagegen ist nicht gewährleistet, dass man überhaupt einen Eintrag in einem Nachschlagewerk finden wird. Da Zweifel primär partikulären Charakter haben, kann es durchaus sein, dass das Problem, um das es geht, nirgends dokumentiert ist. Das gilt z.B. für die oben gestellte Frage, ob das Adjektiv *durchgeknallt* im gegebenen Kontext passend ist oder nicht. Hier zeigt sich zudem ein Problem, das für alle Zweifel auf stilistischer Ebene gilt: Antworten auf stilistische Zweifel wird man nicht in Kodizes, analog beispielsweise zu Rechtschreibwörterbüchern, finden. So sind auch Stilratgeber immer nur Ratgeber, keine Kodizes. Die Angabe des Stilwertes in einem Stilwörterbuch (zum Beispiel: „gehobener Stil“, „salopper Stil“ oder „derber Stil“, vgl. Duden 2010) kann zwar eine Orientierung sein, sie kann dem Wörterbuchbenutzer aber nicht die Aufgabe abnehmen, selbst zu entscheiden, welche Wortwahl im jeweiligen Kontext die angemessene ist. Ein solches Problem stellt sich auf orthographischer Ebene nicht im selben Maße. In der Regel wird man zu einem Wort, dessen Schreibweise unklar ist, einen Eintrag im Rechtschreibwörterbuch finden. Ist das nicht der Fall, kann man das amtliche Regelwerk konsultieren (s. unter www.rechtschreibrat.com).⁶ Allerdings kann es sein, dass man die hier nachzulesenden Informationen nicht

⁵ Ich selbst habe mich, nach langem Zweifeln, dazu entschlossen, hier das generische Maskulinum zu verwenden.

⁶ Das amtliche Regelwerk findet sich auch in einigen Rechtschreibwörterbüchern – allerdings nicht mehr in der neuesten Auflage des Duden-Rechtschreibwörterbuchs von 2009.

unmittelbar auf das eigene Schreibproblem beziehen kann, so dass doch eine Unsicherheit zurückbleibt.

Spätestens an dieser Stelle drängt sich der Eindruck auf, dass das Zweifeln nur Nachteile mit sich bringt: Wer zweifelt, kann sich nicht entscheiden, welche Alternative die passende ist, und findet möglicherweise in den diversen Nachschlagewerken gar keine Antwort auf sein Problem. Und auch wenn sich das Phänomen, das zum Objekt des Zweifels wurde, nachschlagen lässt, so ist dies doch umständlich; ein Referenzwerk muss eigens konsultiert werden. Das Zweifeln ist aber auch eine Chance. Denn nur wer zweifelt, denkt überhaupt über Alternativen nach, sucht nach einer anderen, besseren Lösung. Antos (2003: o.S.) sagt es drastisch:

Deshalb können Ignoranten, Dumme oder Stolze auch nicht zweifeln. Ihnen fehlt [...] gerade jenes Wissen, das sie benötigten, um Lücken, Unklarheiten oder Grenzen überhaupt erst erkennen zu können. Zugespißt ausgedrückt: Sie wissen nicht nur nichts, sondern sie wissen – anders als Sokrates – auch nicht, dass sie nichts wissen!

Zweifeln setzt also ein Problembewusstsein voraus; ohne Zweifeln ist – wie schon die Aufklärung lehrt – kein Erkenntnisfortschritt möglich. Auf Sprache bezogen heißt das: Zweifeln ist der erste Schritt zur Sprachreflexion, zum Nachdenken über Sprache. Dieses Nachdenken kann dazu führen, dass im konkreten Fall das Problem gelöst wird, und es darüber hinaus explizit zum Unterrichtsgegenstand wird, so z.B. in einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Sprachliche Zweifelsfälle‘ (vgl. Abschnitt 4).

Noch ein anderer Aspekt sei angesprochen, der das Zweifeln (und nicht nur den Zweifelsfall) betrifft. Das Auftreten von sprachlichen Zweifeln ist immer relativ zu den Erwartungen, die an einen Text gestellt werden. Im Unterricht bemühen sich die Schüler in der Regel um einen korrekten Sprachgebrauch, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie wissen, dass das von ihnen erwartet wird und dass das normferne Schreiben sanktioniert wird. Und gerade deshalb geraten sie beim Verfassen von Schultexten öfter in Zweifel als bei Freizeittexten, wie es z.B. private SMS oder Chatbeiträge sind. Denn auch wenn das Phänomen, das Anlass zum Zweifeln gibt, dasselbe sein mag: Es hat in der Schule einen anderen Stellenwert als in der Freizeit. Das zeigt sich z.B. in der Rechtschreibung. Wer als Jugendlicher seinen Freunden eine Nachricht auf die Pinnwand im Online-Netzwerk *Facebook* (vgl. www.facebook.com) schreibt, der wird in der Regel nicht lange darüber nachdenken, ob diese oder jene Schreibweise die richtige ist.⁷ Anders ist es in

⁷ Hier ein Original-Beispiel von einer für alle ‚Freunde‘ einsehbaren Pinnwand in *Facebook*: „ich ruf dich an sobald ich zuhause bin.. bin ja gespannt was du wieder angestellt hast! vermiss dich, wenn ich nachhause komme plane ich direkt den nächsten flug nach köln! kiss.“

der Schule. Hier ist der Schüler in der Regel bemüht, einen fehlerfreien Text zu schreiben (etwa im Rahmen einer Prüfung) und wird allein deshalb öfter in Zweifel geraten als in einer außerschulischen Situation. So stellen sich im Unterricht möglicherweise Fragen wie: „Muss in dem Satz *Er freut sich darauf* (,) *das Buch zu lesen* ein Komma gesetzt werden?“, über die man in der Freizeit nicht lange nachdenken würde. Einige meinen sich dann vielleicht daran zu erinnern, dass durch die Rechtschreibreform die Kommasetzung bei Infinitivkonstruktionen aufgegeben wurde, und sind deshalb überzeugt davon, dass kein Komma gesetzt werden darf. Andere sind der Meinung, dass die Kommasetzung in diesem Fall fakultativ ist und sich das Problem deshalb seit der Rechtschreibreform gar nicht mehr stellt. Wieder andere vertreten möglicherweise den Standpunkt, dass ein Komma stehen muss, weil im Hauptsatz ein Bezugswort (*darauf*) steht und sich der Infinitivsatz auf dieses bezieht.⁸ Es gibt hier also eine ganze Palette an Meinungen, und es gibt ein Kontinuum an Zweifeln: Die einen haben gar keine Zweifel, die anderen sehr große.

Wie kann man im Unterricht auf dieses Problem reagieren? Im genannten Beispiel ist das einfach: Offensichtlich ist hier mangelndes Regelwissen verantwortlich, die Zeichensetzungsregeln müssen also rekapituliert werden. Schwieriger ist es, wenn es um Zweifel geht, die auf der stilistischen Ebene liegen. Gelingt es aber dem Lehrer, die Schüler zum Nachdenken über Fragen der kommunikativen Angemessenheit anzuregen, dann ist der erste Schritt zur Lösung dieses Problems getan. Denn nur wer sich als Schüler fragt, ob z.B. ein Satz wie *Luther und Zwingli waren verkracht* in der Geschichtsklausur angemessen ist, der wird überhaupt nach einer alternativen Formulierung suchen. Damit ist zwar noch nicht gesagt, dass der Schüler tatsächlich eine geeignetere Formulierung findet, es ist aber eine Reflexion in Gang gesetzt. Das Sprachbewusstsein, eine der wichtigsten Ziele des Deutschunterrichts, kann hier auf einer ganz praktischen Ebene von Nutzen werden: Es kann den Blick dafür schärfen, dass es alternative Formulierungen geben kann, also den Zweifel überhaupt erst wecken.

Kommen wir nun, den Punkt abschließend, noch zu den Zweifeln auf Lehrerseite. Auch Lehrer können in Zweifel über eine passende Formulierung oder eine korrekte Schreibweise geraten, so z.B. wenn sie einen Brief an die Eltern verfassen oder eine Stellungnahme zu einem Schülertext schreiben. Denn auch dies sind normgebundene Kontexte, in denen sich – vielleicht öfter als in ihren Freizeittexten – die Frage stellt, welche der vorhandenen sprachlichen Möglichkeiten die passende ist. Zur Illustration für das Freizeitschreiben Erwachsener sei hier der Eintrag einer Hochschullehrerin auf *Facebook* wiedergegeben (in Originalschreibung): „*eigentlich* wissen wir

⁸ Es ist dies die Variante, die die einzig richtige ist.

das alles, aber trotzdem gut es so komprimiert zu lesen ;-).“ Das Beispiel macht deutlich, dass sich auch bei Erwachsenen Schreibweisen finden, die in anderen Kontexten vermutlich nicht aufgetreten wären.⁹ Das überrascht nicht: Es gilt auch für Lehrer (wie für alle Schreiber), dass das Streben nach Normnähe (und damit auch das Zweifeln) zunimmt, wenn sie sich in einem Kontext bewegen, in dem von ihnen Normnähe erwartet wird.

Bei den Lehrern tritt aber noch ein anderer Aspekt hinzu. Lehrer sind immer auch Normautoritäten (vgl. Davies 2006). Sie vermitteln standardsprachliche Normen, und sie müssen sie in der Korrektur von Schülertexten einfordern. Hier kommen wir zu einem weiteren Problem: Bekanntlich gibt es immer wieder Abweichungen, wenn mehrere Personen ein und denselben Text korrigieren. Darauf hat u.a. Roland Häcker in einem Vortrag mit dem Titel „Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule“ bei der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim hingewiesen (vgl. Häcker 2009). Im Zentrum des Vortrags stand zwar ein anderes Thema, die Konzeption von Grammatikunterricht, der Referent ging aber auch auf Probleme bei der Korrektur von Abiturarbeiten ein und berichtete über seine Auswertung von 24 Prüfungsarbeiten (22 Arbeiten zum Thema „Kabale und Liebe“ im Vergleich mit „Effi Briest“, zwei Gedichtinterpretationen), die bereits von drei Korrektoren durchgesehen waren. Seine Auswertung ergab, dass die Einschätzungen der Korrektoren beträchtlich divergierten. Dies schreibt Häcker auch in der an den Vortrag anschließenden Publikation: „Nicht alle sehen Zeitfehler, wo man welche sehen könnte, bzw. werten sie nur als stilistische Mängel. Die Konjunktive werden nicht einheitlich geahndet, Kongruenzen nicht immer eingefordert“ (Häcker 2009: 321).

Betrachtet man die Auszüge aus den Abiturarbeiten, die Häcker präsentiert, dann gewinnt man in der Tat den Eindruck, dass es in der Korrekturpraxis immer wieder zu Abweichungen kommt.¹⁰ Dies hat nicht so sehr mit fehlendem Regelwissen zu tun, wie einige der Bemerkungen Häckers nahe legen, sondern hängt vor allem damit zusammen, dass es im sprachlichen Ausdruck einen Ermessensspielraum gibt. Diesen Ermessensspielraum kann man im Unterrichtsgespräch thematisieren; in der täglichen Korrekturarbeit muss man sich als Lehrer aber entscheiden, ob eine Formulierung noch ak-

⁹ Eine empirische Untersuchung zu den Unterschieden zwischen dem Freizeitschreiben und dem Schreiben in normgebundenen Kontexten (z.B. am Arbeitsplatz) steht für Erwachsene noch aus. Zum Schreibverhalten von Schülern liegt eine solche Untersuchung vor (vgl. Dürscheid/Wagner/Brommer 2010).

¹⁰ So führt Häcker (2009: 321) das folgende Beispiel aus einer Abiturprüfung an, in dem ein Fehler übersehen wurde: „Effi Briest wurde sehr schnell mit dem 21 Jahre älteren ... Innstetten verheiratet und zog mit ihm von ihrer Heimatstadt ... nach Kessin, wo er eine gute Stellung als Landrat hat (Stil/Tempus).“ Das Korrekturzeichen (Stil/Tempus) stammt von Häcker selbst.

zeptabel ist oder man sie mit einem Korrekturzeichen versieht. Handelt es sich dabei um ‚echte‘ Zweifelsfälle, dann kann man in einschlägigen Referenzwerken unter dem entsprechenden Stichwort nachschlagen und wird möglicherweise schnell eine Antwort finden. Oft wird sich die Suche aber schwieriger gestalten, weil zu dem vorliegenden Problem gar kein Stichwort vorhanden ist. Das gilt z.B. für die Frage, in welchem Kasus das Possessiv-Attribut in der folgenden Sequenz steht: *Menschen meines Alters* oder *Menschen meinen Alters*. In diesem Fall sollte man überlegen, so empfiehlt der *Zweifelsfälle-Duden* (2007: 10), zu welcher übergeordneten Fragestellung das Problem gehört und den entsprechenden Überblicksartikel konsultieren (also z.B. den Artikel zum „Possessivum“).

Doch auch wenn man als Lehrer auf diese Weise eine Antwort auf das Korrekturproblem findet, heißt dies nicht, dass damit die Frage, ob etwas als Fehler zu gelten hat oder nicht, abschließend beantwortet ist. Oft lässt die Antwort nämlich einen großen Interpretationsspielraum zu. So heißt es an einer anderen Stelle im *Duden* (2007: 719): „Als standardsprachlich korrekt gilt bei konservativen Sprachpflegern nur die Endung *-es*.“ Wie geht man mit einer solchen unverbindlichen Aussage um? Soll man so verfahren, dass man die Textstelle, in der das besagte Phänomen auftritt, tolerant korrigiert – im Bewusstsein, dass hier offensichtlich etwas im Umbruch ist und man es möglicherweise mit einem Sprachwandelphänomen zu tun hat? Oder soll man es auf jeden Fall als Fehler anstreichen, da das Weglassen der Endung *-es* nicht uneingeschränkt als standardsprachlich eingestuft wird? Oder kann man dies nur von Fall zu Fall entscheiden, in Relation zu der Textsorte, in der die Schreibweise auftritt? Das freilich führt zu einer uneinheitlichen Korrekturpraxis, und das wiederum kann, wie Davies (2006: 487) zu Recht schreibt, die Schüler verwirren und möglicherweise zu Ärger mit den Eltern führen, falls von der Korrektur eine wichtige Note abhängig ist. Andererseits spiegelt das textsortenspezifische Korrigieren das, worauf man in der Schreibdidaktik schon seit längerem Wert legt: das textsortenspezifische Schreiben. Es ist eben ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation verfasst, und so ist es auch ein Unterschied, ob man einen fiktionalen Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation korrigiert.

Nun kann es aber durchaus sein, dass ein Lehrer bei der Korrektur gar nicht vermutet, dass es sich um einen Zweifelsfall handeln könnte und deshalb eine Ausdrucksweise als Fehler anstreicht, obwohl sie standardsprachlich anerkannt ist. Auf diesen Umstand hat u.a. Kerstin Henggeler (2008) in ihrer Abschlussarbeit mit dem Titel „Zum Normverständnis und Korrekturverhalten von Deutschlehrern“ hingewiesen. Im Rahmen einer kleinen empirischen Untersuchung hat sie 40 Lehrern und 60 Lehramtsanwärtern einen Fragebogen mit einer Reihe von Beispielsätzen vorgelegt und danach gefragt, wie sie diese korrigieren würden und ob sie im konkreten Fall jeweils ein

Nachschlagewerk konsultieren würden. Die Auswertung führte u.a. zu dem folgenden Ergebnis: „Einige Konstruktionen werden von den Normautoritäten stigmatisiert, obwohl die Kodizes die Formen (z.T.) ausdrücklich akzeptieren“ (Henggeler 2008: 98). Als Beispiel führt Henggeler (2008: 74) den Satz „Diese Bergtour kostete mir fast das Leben“ an, den 70 % der Befragten als Fehler einstufen, obwohl das Verb *kosten* in der Lesart von ‚etwas bringt jemanden um etwas‘ sowohl mit dem doppelten Akkusativ als auch mit einer Dativ-Akkusativ-Konstruktion stehen kann (vgl. Duden 2007: 583).

Auf den Umstand, dass Lehrer oftmals strenger als die Kodizes sind, hat auch Winifred V. Davies (2006) in ihrem lesenswerten Aufsatz mit dem Titel „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften“ hingewiesen. Die Lehrer folgen hier einer subsistenten Norm, d.h. der Annahme, dass etwas als Fehler zu gelten habe, was aber laut Kodizes standardsprachlich anerkannt ist. Ein häufig zitiertes Beispiel für eine subsistente Norm ist die temporale Verwendung von *wo* (z.B. *in dem Augenblick, wo*). Dieser Gebrauch ist standardsprachlich anerkannt, wird aber von vielen als Fehler angesehen – und deshalb gar nicht erst in einer Zweifelsfallsammlung nachgeschlagen. Auch in Henggeler's Untersuchung ist das temporale *wo* nur für 15 % der Befragten akzeptabel (vgl. Henggeler 2008: 87).

In der Schweiz kommt noch ein weiteres Problem hinzu, das ebenfalls auf die Wirkmächtigkeit von subsistenten Normen zurückzuführen ist. Viele Lehrer markieren die Helvetismen in den Texten ihrer Schüler als Fehler, obwohl diese in einschlägigen Wörterbüchern (z.B. Ammon 2004) als Schweizer Standarddeutsch ausgewiesen sind.¹¹ Dieses Problem stellt sich nicht so sehr bei Wörtern wie *parkieren* oder *grillieren*, die nicht dialektal klingen und deshalb meist auch in schriftlichen Texten akzeptiert werden, sondern bei solchen Wörtern, die laut Wörterbuch zum Standarddeutsch gehören, in der Wahrnehmung vieler aber nur Dialektwörter sind (z.B. *Güggeli*, *bräteln*). So wird das Wort *bräteln* in dem Satz „Am nächsten Sonntag wollen wir im Wald Würste bräteln gehen“ von 47 % der Befragten in einem standardsprachlichen Text abgelehnt (vgl. Henggeler 2008: 69), obwohl es im Variantenwörterbuch als standardsprachliche Variante für die Schweiz anerkannt ist (vgl. Ammon 2004: 133).¹² Halten wir fest: Sowohl Schüler als auch Lehrer sind oft im Zweifel – im Zweifel darüber, welches die passende Formulierungsalternative bzw. die korrekte Schreibweise ist (Schü-

¹¹ Der Leser mag einwenden, dass sich das Problem nur in der Schweiz stellt; in Deutschland seien Helvetismen ohnehin nicht akzeptabel. Man kann aber auch den Standpunkt vertreten, dass Wörter, die zum Schweizer Standarddeutsch gehören, unabhängig vom ‚Territorialitätsprinzip‘ überall zulässige standardsprachliche Varianten sind.

¹² Allerdings muss man hier die kritische Frage stellen, ob es tatsächlich berechtigt ist, diese Wörter dem Schweizer Standarddeutsch zuzurechnen.

ler/Lehrer), und im Zweifel darüber, ob sie diese oder jene Formulierung bzw. diese oder jene Schreibweise als Fehler anstreichen sollen (Lehrer). In vielen Fällen helfen hier die einschlägigen Referenzwerke weiter (Rechtsschreibwörterbücher, Grammatiken, Zweifelsfallsammlungen, evtl. auch Stilratgeber), in einigen Fällen wird es aber keine Gewährtexte geben, auf die man sich in seiner Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Möglichkeit stützen kann. Schreibt bzw. korrigiert man den Text am Computer, dann kann es durchaus sein, dass die dort installierten Korrekturhilfen (Rechtsschreib- und Grammatikprogramm, Thesaurus) gute Alternativvorschläge präsentieren. Doch da, wo die Grauzonen liegen, wo es also keine verbindlichen Aussagen zum Status des jeweiligen Phänomens gibt, können auch die Korrekturhilfen keine Lösungen bieten. Dies aber sind gerade die interessanten Phänomene, die es sich im Deutschunterricht genauer zu betrachten lohnt.

4. Zweifelsfälle als Reflexionsgegenstand

Damit komme ich zu der Frage, wie in das Thema Zweifelsfälle im Deutschunterricht eingeführt werden kann (vgl. dazu auch Peschel 2009). Dass es lohnenswert ist, dieses Thema zu behandeln, liegt auf der Hand: Zweifelsfälle bieten einen geeigneten Anlass, um in der Sekundarstufe II über sprachliche Varietäten, über Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, über Stilprobleme und Sprachwandelphänomene zu sprechen. Berücksichtigt man dabei v.a. grammatische Phänomene (wie z.B. die Kasusvariation), lassen sich zudem, wie dies auch Peschel (2009: 51) betont, interessante Einblicke in die interne Strukturiertheit des Deutschen vermitteln. Dabei kann im Gespräch über Zweifelsfälle das Grammatikwissen und die grammatische Terminologie aus der Sekundarstufe I rekapituliert werden. Selbstverständlich muss der Unterricht in der Sekundarstufe II aber darüber hinaus führen; das Thema wird nur dann stufengerecht behandelt, wenn nicht nur Grammatikwissen rekapituliert, sondern auch an das Problembewusstsein der Schüler angeknüpft wird. Dies geschieht, indem man die Zweifelsfälle in einen größeren thematischen Kontext einbettet, also z.B. im Zusammenhang mit Fragen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrachtet, sprachkritische Aspekte einbezieht oder sie mit Entwicklungen in der deutschen Gegenwartssprache in Verbindung bringt. Interessanterweise sind gerade zu den beiden letztgenannten Themen in jüngster Zeit einige Unterrichtsmaterialien erschienen, auf die man als Lehrer zurückgreifen kann und die auch bei der Einführung in das Thema „Zweifelsfälle“ gute Dienste leisten. Auf diese Materialien werde ich weiter unten Bezug nehmen. Vorweg sei aber noch kurz etwas dazu gesagt,

warum in den Lehrmitteln gerade zum jetzigen Zeitpunkt ein Schwerpunkt auf der deutschen Gegenwartssprache und auf Fragen der Sprachkritik liegt. Der Grund ist der folgende:

Das Thema „Deutsche Sprache der Gegenwart“ gehört in den Jahren 2010 und 2011 zu den Pflichtthemen im Zentralabitur des Landes Niedersachsen – neben den Themen „Soziales Drama“ und „Der junge Goethe in seiner Zeit“.¹³ Die Abiturprüfungsaufgaben im Fach Deutsch müssen auf diese Themenschwerpunkte Bezug nehmen, und folglich müssen die Schüler im Unterricht darauf vorbereitet werden. Auf diese im Jahr 2007 publizierten Vorgaben haben die Lehrmittelverlage reagiert und inzwischen entsprechende Materialien auf den Markt gebracht. In Nordrhein-Westfalen gab es einen solchen Schwerpunkt im Zentralabitur für das Jahr 2010 zwar nicht, für das Jahr 2011 ist ministeriell aber das Thema „Aspekte des Sprachwandels in der Gegenwart“ vorgesehen, das ebenfalls in diesen Bereich fällt.¹⁴ Es ist also zu vermuten, dass die Reflexion über Phänomene der Gegenwartssprache (zu denen ja die Zweifelsfälle gehören) durch diese Vorgaben auch in Nordrhein-Westfalen einen beachtlichen Stellenwert in der gymnasialen Oberstufe bekommen wird.

Schauen wir uns nun die Publikationen, die zur Abiturvorbereitung in Niedersachsen herangezogen werden können, etwas genauer an. Zu diesen gehört eine Broschüre mit dem Titel „Deutsche Sprache der Gegenwart“, die in der Reihe *Königs Abi-Trainer* erschienen ist (Prietzl 2009), oder ein Schülerarbeitsheft, das ebenfalls diesen Titel trägt und aus der Klett-Reihe *Themenhefte Zentralabitur* stammt (Klösel 2009). In beiden Heften werden, wie auch der Blick in das Literaturverzeichnis zeigt, fachwissenschaftliche Arbeiten zugrunde gelegt (z.B. von Ulrich Ammon, Jannis Androutopoulos, Peter Schlobinski, Jan Georg Schneider, Rudi Keller, André Meinunger und Winifred V. Davies). So präsentiert das *Klett-Arbeitsheft* Auszüge aus sprachwissenschaftlichen Untersuchungen und ergänzt sie um weiterführende Aufgaben. Im Anschluss an eine Textpassage mit der Überschrift „Die Geschichte vom ‚schlechten‘ Deutsch“, die aus einer Publikation von Winifred V. Davies entnommen ist, steht z.B. der folgende Arbeitsauftrag:

Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit in der deutschen Sprache (...) führen zu einem Abzug von einem oder zwei Punkten...
(Ergänzende Bemerkungen zur Verordnung über die gymnasiale Oberstufe: 54f.)

¹³ Vgl. http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2010/01deutsch2010.pdf [25.1.2010] und http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2011/01deutsch2011.pdf [25.1.2010]

¹⁴ Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1> [25.1.2010]

Klären Sie, an welcher Sprachnormautorität die Frage nach der ‚sprachlichen Richtigkeit‘ gemessen wird.

Klösel (2009: 59)

In dieser Aufgabe wird zunächst eine Information dazu gegeben, wie in Prüfungen mit Verstößen „gegen die sprachliche Richtigkeit“ umgegangen wird, dann wird dem Schüler die Frage gestellt, an welcher Sprachnormautorität die sprachliche Richtigkeit gemessen werden kann. Diese Frage zielt auf die Nennung gängiger Nachschlagewerke ab. Das bietet im Unterricht die Gelegenheit, diese Werke (einschließlich ihrer Entstehungsgeschichte) kritisch zu betrachten und ihr Nutzungsspektrum in präskriptiver oder deskriptiver Hinsicht zu diskutieren.

An dieser Stelle sei noch ein weiteres Lehrmittel erwähnt, das ebenfalls den Titel „Deutsche Sprache der Gegenwart“ trägt (van Loo und Freytag 2009a). Auch dieses Heft bietet eine Auswahl sprachwissenschaftlicher Texte; zudem findet man eine Übersicht über „Entwicklungstendenzen in der deutschen Sprache der Gegenwart“ (vgl. van Loo und Freytag 2009a: 34 f.). Die Übersicht umfasst die Bereiche „Formenbildung“, „Satzbau“ und „Wortschatz/Wortbildung“ und wird in der Lehrermappe um weitere Bereiche wie „Lautung/Phonologie“ ergänzt (vgl. van Loo und Freytag 2009b: 19f.). In Bezug auf die Formenbildung werden einige Phänomene genannt, die durchaus Kandidaten für sprachliche Zweifelsfälle sind und mit den Schülern auch unter diesem Gesichtspunkt betrachtet werden können:

- Übergang weniger gebräuchlicher starker Verben in die schwache Konjugation (z.B. „saugte“ statt „sog“)
- Konjunktivumschreibung mit „würde“ oder Ersatz des Konjunktivs durch den Indikativ
- Zunahme des analytischen Genitivs „von“
- Rückgang des Genitiv-s bei Namen und namenähnlichen Wörtern, wenn der vorangestellte Artikel die Beziehung verdeutlicht („Die Lyrik des Barock“)
- Pluralbildung mit -s bei Kurz- und Fremdwörtern („AKWs“, „Hotels“, „Demos“)
van Loo und Freytag (2009a: 34)

Bespricht man mit den Schülern diese Entwicklungstendenzen und bittet sie, sich in einschlägigen Arbeiten darüber zu informieren, ob die genannten Formen bereits als ‚richtiges‘ Deutsch gelten, dann werden sie vermutlich den *Grammatik-Duden* oder den *Zweifelsfälle-Duden* heranziehen. Zum Verb *saugen* finden sie z.B. im *Zweifelsfälle-Duden* einen eigenen Eintrag, und auch zur Pluralbildung bei Kurzwörtern gibt es unter dem Stichwort „Abkürzungen und Kurzwörter“ einige Hinweise zur Pluralbildung. So erfährt der Leser, dass bei Abkürzungen unter bestimmten Bedingungen ein Plural-s angefügt werden „sollte“ und dass bei Kurzwörtern (zu denen ja das Beispiel *Demo* zählt) die Deklinationsendung -s „überwiegt“. Auch an diesen Formulierungen wird deutlich, dass es sich um ‚echte‘ Zweifelsfälle handelt: Es

wird keine Information gegeben, die eine Variante als die einzig richtige darstellt.

Es gibt also einige Anknüpfungspunkte an das Thema Zweifelsfälle, wenn man mit den genannten Lehrmitteln arbeitet. Außerdem finden sich darin gute Lektüretipps, und es werden Textpassagen aus den Büchern von Bastian Sick („Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“) und Dieter E. Zimmer („Die Wortlupe. Beobachtungen am Deutsch der Gegenwart“) präsentiert. Das verwundert nicht, denn beide Autoren sind in den Vorgaben des Kultusministeriums für das Zentralabitur in Niedersachsen namentlich erwähnt: „In diesem Zusammenhang verdeutlichen etwa Dieter E. Zimmers Essays und Aufsätze sowie Bastian Sicks Glossen, dass die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache (Sprachkultur oder Sprachverfall?) unterschiedlich bewertet werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, Abitur 2011, S. 2). Es werden also populärwissenschaftliche Texte zur Lektüre empfohlen, was in Bezug auf die Glossen von Bastian Sick aus sprachwissenschaftlicher Sicht problematisch erscheint. Andererseits muss betont werden, dass auch Auszüge aus sprachwissenschaftlichen Arbeiten, die sich kritisch mit Sick auseinandersetzen, in den genannten Heften abgedruckt sind (z.B. die Replik auf Sick von Schneider 2005). Zudem werden Arbeitsaufträge formuliert, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Sicks Sprachauffassung anregen sollen. So steht im *Klett-Arbeitsheft* unmittelbar nach einer Glosse von Bastian Sick zum Thema „Sinn machen“ ein Auszug aus dem Buch „Sick of Sick“ von André Meinunger. Im Anschluss daran wird der folgende Arbeitsauftrag formuliert: „Erläutern Sie die Kritik des Sprachwissenschaftlers an Sicks Behauptung [sic], ‚Sinn‘ und ‚machen‘ passen einfach nicht zusammen“ (Klösel 2009: 55). Wer das Buch von André Meinunger kennt, der wird bestätigen, dass es sich um einen Text handelt, der im Deutschunterricht der Sekundarstufe II durchaus gelesen werden kann. Und so gibt es noch weitere interessante sprachwissenschaftliche Arbeiten, die sich für die Lektüre in der gymnasialen Oberstufe eignen – nicht zuletzt auch als Einführung in das wissenschaftspropädeutische Arbeiten. Aus meiner Sicht sind auch Auszüge aus dem bereits erwähnten Heft von *Linguistik Online* (2003) geeignet, um über das Thema Zweifelsfälle im Unterricht zu sprechen.

Eine andere Möglichkeit ist, mit ausgewählten Daten zu arbeiten, d.h. Zweifelsfälle, die aus Zeitungen, Briefen, Werbematerialien o.Ä. stammen, zu analysieren und diese synchron und diachron zu beschreiben. So kann es sein, dass die Schüler Belege finden, in denen eine Kasusendung fehlt (z.B. *Gottesdienst für Familien mit Kleinkinder*) oder anstelle des Akkusativs der Nominativ steht (z.B. *Das bedeutet ein großer Schritt in der persönlichen Weiterentwicklung*). Wenn die Schüler solche Beispiele in den ihnen bekannten Referenzwerken nachschlagen, dann werden sie rasch feststellen, dass bestimmte Phänomene recht tolerant und andere nur abwehrend, als Fehler,

behandelt werden. Die Tatsache, dass sie überhaupt Erwähnung finden, kann aber anzeigen, dass etwas in Bewegung geraten ist. Das ist bei dem obigen Beispiel der Fall, in dem anstelle eines Akkusativs *einen großen Schritt* der Nominativ (oder besser: die unmarkierte Grundform) *ein großer Schritt* auftritt. Im *Zweifelsfälle-Duden* (2007: 138) liest man, dass nach *bedeuten* kein Nominativ stehen darf, wenn „solche Sätze den bestimmten oder unbestimmten Artikel enthalten“. Tritt dieses Phänomen aber nicht bereits so häufig auf, dass es in einer nächsten Auflage des *Zweifelsfälle-Duden* anders bewertet werden muss? Eine solche Frage kann man mit den Schülern diskutieren und in diesem Zusammenhang auch den praktischen Nutzen von Referenzwerken ansprechen, also z.B. zur Diskussion stellen, wie Aussagen vom Typus „hat sich in der Standardsprache etabliert und noch nicht in allen Bereichen durchgesetzt“ (Duden 2009: 964) zu bewerten sind. An diesem und an anderen, ähnlich gelagerten Zitaten (z.B. „Zum Teil ist der Flexionsklassenwechsel standardsprachlich anerkannt“, Duden 2009: 214) kann man den Schülern deutlich machen, dass „der Duden“ keineswegs präskriptiv ist, sondern die Phänomene in vielen Fällen lediglich beschreibt und keine verbindliche Aussage zur Standardsprachlichkeit macht. Die Sprache ist eben kein statisches System, in dem sich alle Phänomene festschreiben lassen. Auch das ist ein Ziel des Deutschunterrichts: Die Schüler sollen lernen, dass die Sprache sich verändert und Sprachkritiker à la Sick einen Zustand festzurren wollen, der sich nicht fixieren lässt.

Damit komme ich zum Schluss der Ausführungen. Wie wir gesehen haben, gibt es zwei Möglichkeiten, Zweifelsfälle im Unterricht zu behandeln: Zum einen kann dies im Kontext einer übergeordneten Fragestellung geschehen (z.B. in einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache‘), zum anderen mit Bezug auf ausgewählte Beispiele, die synchron und diachron analysiert werden. Dass eine solche Reflexion über (Gegenwarts-)Sprache nicht nur im Hinblick auf das Abitur, sondern auch unabhängig davon in der Sekundarstufe II zukünftig einen festen Platz bekommen sollte, ist zu hoffen. Die Zeichen dafür stehen gut. Dies zeigt ein Blick in die neuen Kerncurricula für die gymnasiale Oberstufe. So gilt – wiederum für das Land Niedersachsen –, dass seit dem Schuljahr 2010/2011 im Fach Deutsch ein Modul mit dem Titel ‚Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache‘ vorgesehen ist. Der Inhalt des Moduls wird folgendermaßen beschrieben:

Das Pflichtmodul ‚Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache‘ umfasst zunächst die exemplarische Beschäftigung mit Veränderungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. [...] Bei der Beurteilung der Veränderungstendenzen sind unterschiedliche Positionen einzubeziehen, wie sie in öffentlichen Debatten greifbar werden. Neben populären sprachkritischen Texten sind auch sprachwissenschaftliche Texte heranzuziehen, im Unterricht auf grundlegendem Anforder-

rungsniveau ansatzweise, im Unterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau in verstärktem Maße.

Kerncurriculum Deutsch (2009: 48)

Hier wird eigens darauf hingewiesen, dass im Unterricht sprachwissenschaftliche Texte gelesen werden sollten. Welche dies sein können, wird an anderer Stelle, in der Auflistung der „Autoren und Textgruppen“, angegeben. So werden der *Zweifelsfälle-Duden* genannt, aber auch der Sammelband „Was ist gutes Deutsch?“ von Armin Burkhardt (2007), „Sick of Sick“ von André Meinunger (2008) und das ‚Modell der unsichtbaren Hand‘ von Rudi Keller (2003), das eine anschauliche Erklärung für Sprachwandelphänomene bietet. Es ist also anzunehmen, dass auch künftig geeignete sprachwissenschaftliche Texte in der gymnasialen Oberstufe gelesen werden und die Reflexion über Sprache einen wichtigen Stellenwert haben wird. Dass dies aus meiner Sicht als Sprachwissenschaftlerin eine erfreuliche Entwicklung ist, muss vermutlich nicht eigens betont werden.

Literatur

- Ammon, Ulrich/Hans Bickel/Jakob Ebner et al. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. – Berlin/New York: de Gruyter.
- Antos, Gerd (2003): „Imperfektibles“ sprachliches Wissen. Theoretische Vorüberlegungen zu ‚sprachlichen Zweifelsfällen‘. – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/antos.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Balcik, Ines/Jürgen Folz/Klaus Röhe (2009): PONS. Perfektes Deutsch. Der Ratgeber in sprachlichen Zweifelsfällen. – Stuttgart: PONS.
- Bartl, Andrea (2005): Im Anfang war der Zweifel: zur Sprachskepsis in der deutschen Literatur um 1800. – Tübingen: Francke.
- Burkhardt, Armin (Hg.) (2007): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. – Mannheim: Dudenverlag.
- Davies, Winifred V. (2006): „Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften“. – In: Eva Neuland (Hg.): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 483–492.
- Duden (1999): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 10 Bänden. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: .
- (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Bd. 9. 6., vollständig überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- (2009): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Bd. 4. 8., überarbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

- (2010): Das Stilwörterbuch. Grundlegend für gutes Deutsch. Rund 100.000 Satzbeispiele, Wendungen, Redensarten und Sprichwörter. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa/ Franc Wagner/Sarah Brommer (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. – Berlin/New York: de Gruyter.
- Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Marek Konopka, Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gruyter, 309–332.
- Henggeler, Kerstin (2008): Zum Normverständnis und Korrekturverhalten von Deutschlehrern. Eine linguistische Untersuchung bei Lehrpersonen der Sekundarstufe II. Lizenziatsarbeit. – Universität Zürich (unveröffentlicht).
- Keller, Rudi (2003): Sprachwandel: von der unsichtbaren Hand in der Sprache. 3. Auflage. Tübingen: Francke.
- Kerncurriculum Deutsch (2009): Abendgymnasium – Fachgymnasium – Gymnasiale Oberstufe – Gesamtschule – Gymnasiale Oberstufe – Gymnasium – Kolleg. Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. – Hannover. [Online-Version: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_deutsch_go_i_2009.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/klein.html] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- (2009): *Auf der Kippe?* Zweifelsfälle als Herausforderung(en) für Sprachwissenschaft und Sprachnormierung. – In: Marek Konopka/Bruno Strecker (Hgg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. – Berlin/New York: de Gruyter, 141–165.
- Klösel, Horst (2009): Deutsche Sprache der Gegenwart. Themenheft Zentralabitur. – Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Meinunger, André (2008): Sick of Sick? Ein Streifzug durch die Sprache als Antwort auf den „Zwiebelfisch“. – Berlin: Kadmos Kulturverlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2011. Vorgaben für das Fach Deutsch. [Online-Version: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=1>] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Neubauer, Skadi (2009): *Gewinkt* oder *gewunken* – welche Variante ist richtig? Tendenzen von Veränderungen im Sprachgebrauch aus Sicht der Sprachberatungsstelle der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. – Frankfurt a. M./Bern: Lang.
- Niedersächsisches Kultusministerium. Abitur 2010. Thematische Schwerpunkte Deutsch. [Online-Version: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2010/01deutsch2010.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Niedersächsisches Kultusministerium. Abitur 2011. Thematische Schwerpunkte Deutsch. Online-Version: [http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2011/01deutsch2011.pdf] Letzter Zugriff: 25.01.2011.
- Peschel, Corinna (2009): Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘. – In: Mathilde Hennig/Christoph Müller (Hgg.): Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld

- von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik. – Kassel: kassel university press, 39–59.
- Prietzl, Kerstin (2009): Thematischer Schwerpunkt: Deutsche Sprache der Gegenwart. Deutsch-Abitur Niedersachsen 2010 und 2011. Königs Abi-Trainer. Hollfeld: C. Bange Verlag.
- Schneider, Jan Georg (2005): Was ist ein sprachlicher Fehler? Anmerkungen zu populärer Sprachkritik am Beispiel der Kolumnensammlung von Bastian Sick. – In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 2/2005, 154–177.
- van Loo, Johanna/Gerald Freytag (2009a): Deutsche Sprache der Gegenwart. Abi Box Deutsch. Schülerarbeitsbuch. – Hannover: Brinkmann Meyhöfer.
- (2009b): Deutsche Sprache der Gegenwart. Abi Box Deutsch. Lehrermappe. Unterrichtshinweise, Lösungen, Klausuren. –Hannover: Brinkmann Meyhöfer.

