



ANNA-MARIA ADAKTYLOS
Sprache und sozialer Status

*»Education cannot compensate for society.«
Basil Bernstein (1970)*

Sprache ist konstituierend für unser Leben, speziell für unseren sozialen Status. Dieses Phänomen ist beliebter Stoff der Literatur, so populär, dass er sogar verfilmt wurde, denken wir nur an »My Fair Lady« oder »Ein echter Wiener geht nicht unter«. »My Fair Lady« ist die Musical-Version von Bernard Shaws »Pygmalion«, in dem Henry Higgins, Professor für Phonetik, dem Blumenmädchen Eliza Doolittle die Standard-Aussprache des Englischen beibringt und ihr so Zutritt zur Upperclass verschafft. Ernst Hinterbergers Fernsehserie »Ein echter Wiener geht nicht unter« lebt von der starken Wiener Aussprache des Titelhelden Edmund Sackbauer und im Gegensatz dazu der hochsprachlichen Aussprache von Karli, seinem Schwiegersohn.

Der Erwerb unserer Muttersprache ist ein ungesteuerter Prozess; wir müssen uns nicht mit Grammatiktabellen und Vokabellisten beschäftigen, um sie zu lernen. Kinder nehmen die Umgebungssprache – oder die Umgebungssprachen – auf und ihr Gehirn ist automatisch in der Lage, diese Sprache als produktives Regelsystem zu übernehmen. Genauso automatisch nehmen Kinder damit auch Informationen zum sozialen Status der Umgebung auf, denn diese werden durch die Sprache signalisiert.

Gleichzeitig ist Sprache aber nicht nur ein Regelsystem, das ein unerschöpfliches Potenzial an möglichen Sätzen eröffnet. Diese Fähigkeit zur Bildung aller hypothetisch möglichen gram-





matischen Sätze einer Sprache wird mit Noam Chomsky *Kompetenz* genannt. Sprache ist aber auch die *Performanz*, das tatsächliche Verwenden von Sprache, inklusive der Fehler und Versprecher, die sich in einer authentischen Äußerung finden. Daher kann Sprache einerseits formal untersucht werden, wie ihre Regeln funktionieren und was SprecherInnen als richtige Sätze empfinden und was nicht, andererseits aber institutional, also in ihrer »Beziehung zu Gegebenheiten der Sprachgemeinschaft« (Hasan 1975: 193), wie bestimmte Wörter von einer Gruppe von SprecherInnen verwendet werden und von anderen nicht.

Der im Jahr 2000 verstorbene britische Soziologe und Sprachwissenschaftler Basil Bernstein beschäftigte sich intensiv mit diesem Phänomen. Er fragte sich, wie es dazu kommen konnte, dass »eine große Anzahl von Kindern normaler Intelligenz, die immer genug zu essen gehabt haben, das Schulsystem durchlaufen und als Versager verlassen« (Halliday 1975: 7 f.). Bei genauer Beobachtung stellt sich heraus, dass diese Kinder die Sprache einer Schicht mit niedrigem sozialem Ansehen sprechen, in Bernsteins Terminologie den *restringierten Code*. Erfolgreiche Kinder hingegen haben von ihrer Umgebung den *elaborierten Code* derselben Sprache erworben. »Die Codes sind Funktionen besonderer Formen sozialer Beziehungen oder, noch allgemeiner, sind Qualitäten der Sozialstruktur« (Bernstein 1967: 270). Bernstein spricht hier also nicht von der Sprache an sich, sondern von ihrer Verwendungsweise (vgl. Bernstein 1971a: 63). »Es ist unerlässlich, zwischen Sprachvarianten und einem restringierten Code zu unterscheiden«¹ (ebd.: 64).



In diesem Zusammenhang wurden zwei Hypothesen aufgestellt, die allerdings beide grob simplifizieren und die Realität

1 »It is critically important to distinguish between speech variants and a restricted code.«





nicht abbilden: einerseits die Defizit- oder Defizienz-Hypothese, andererseits die Differenz-Hypothese. In der Defizit-Hypothese wird die Ansicht vertreten, der Misserfolg eines Kindes sei darauf zurückzuführen, dass seine Sprache in irgendeiner Form nicht ausreiche. Doch bei genauerer Untersuchung stellt sich heraus, dass weder das lautliche noch das grammatische System, der Wortschatz oder die damit verbundenen Bedeutungen Defizite haben. Studien, die einen unterschiedlichen Umfang des Vokabulars bestimmter Gruppen von Kindern aufzeigen, müssen mit Vorsicht betrachtet werden. Abgesehen davon, dass es äußerst schwierig festzustellen ist, über wie viel Wortschatz ein Kind wirklich verfügt², und die Messung des Wortschatzes ohne genaue Betrachtung des grammatischen Systems auch nicht sehr aussagekräftig ist, sagt die Menge der Wörter ja noch nichts über das tatsächliche sprachliche Potenzial aus.³ Es gibt keinen defizitären Dialekt, und auch Bernsteins Unterscheidung zwischen restringiertem und elaboriertem Code darf nicht so aufgefasst werden, da er unter Code ja nicht ein Kommunikationssystem, also eine Sprachvariante, sondern deren Funktion in sozialen Zusammenhängen versteht. »Mütter aus der Arbeiterklasse sind *nicht* sprachlich behindert, noch sind es ihre Kinder«⁴ (Bernstein 1971a: 64).

- 2 Rechnen wir »Regen«, »Schirm« und »Regenschirm« als drei oder als zwei Wörter?
- 3 Dazu ein Beispiel aus der Patholinguistik: Menschen mit dem Williams-Beuren-Syndrom verfügen oft über einen »hochentwickelten und umfangreichen Wortschatz«, jedoch gleichzeitig über eingeschränktes Sprachverständnis und klare geistige Schwächen (<<http://www.wbs-bayern.de/lit1/index.html>>).
- 4 »Working-class mothers [...] are *not* linguistically deprived, neither are their children.«



In der Differenz-Hypothese wird die Ansicht vertreten, dass die Sprache unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen auch unterschiedlich sei. Dass es einen Unterschied zwischen Dialekt und Hochsprache (also der nicht-standardisierten und der standardisierten Form) gibt, steht außer Frage und wir haben schon geklärt, dass keine der Sprachen minderwertig oder defizitär ist. Nun stellt sich also die Frage nach der Relevanz dieser Unterschiede. Manche Situationen verlangen den Gebrauch der Hochsprache und wenn ein Kind diese nicht verwendet, ist das in solchen gerade im Bildungssystem häufigen Situationen nachteilig. Weiters verlangen speziell Bildungssituationen, dass man auch Information ausspricht, die eigentlich klar aus dem Kontext hervorgeht, und dass eine Meta-Sprache verwendet wird, also über Sprache gesprochen wird. Dies tun Kinder aus der Unterschicht eher nicht (Bernstein 1971a: 63-64).



Es ist somit nicht die Sprache an sich, sondern das soziale Stigma dieser Sprachvariante, was dem Kind Nachteile verschafft. Das Kind wird in Bildungssituationen benachteiligt, weil es nicht die standardisierte Form spricht. Es ist von der schriftlichen Variante der Sprache weiter entfernt als das Kind, das die standardisierte Form muttersprachlich erworben hat. Außerdem beantwortet das Kind nur die gestellte Frage und gibt nicht auch die explizite Information, die es als selbstverständlich aus dem Kontext hervorgehend ansieht, sondern geht davon aus, dass ein großer Teil der Information implizit bekannt ist; das Kind fasst die Fragestellung anders auf. Dies hängt damit zusammen, dass auch die Eltern dieses Kindes aus der Unterschicht Sprache eher nicht explizit und symbolisch verwenden, sondern implizite Information (den Hausverstand) voraussetzen und diese nicht zusätzlich aussprechen. Das Kind übernimmt diese Verhaltensweise von den Eltern. In der Schule wird jedoch verlangt, explizit Informationen zu nennen.



Sowohl das soziale Stigma des nicht-standardisierten Dialekts als auch die unterschiedliche Sprachverwendung des Kindes verursachen auch ein anderes Verhalten des Lehrkörpers: Es wird vom Kind quasi erwartet, dass es versagt (vgl. Bernstein 1971a: 62; siehe auch den Beitrag von Ingolf Eler in diesem Band).

Der Unterschied zwischen diesen Sprachen, der über Erfolg oder Versagen entscheidet, liegt nicht in der Sprache selbst, sondern in den sozialen Konnotationen, die die Umgebung mit der Sprachvariante verbindet. »Damit eine Varietät als gehoben beschrieben werden kann, muß sie zunächst als solche akzeptiert werden« (Moosmüller 1991: 14). Ein Beispiel ist das »Meidlinger L«, das im Wienerischen eine eindeutige Zugehörigkeit zur ArbeiterInnenklasse signalisiert und somit erwarten lässt, dass restringierter Code verwendet wird, in anderen Sprachen (z.B. im Katalanischen oder in verschiedenen slawischen Sprachen) jedoch ein Laut der Standardsprache ist und daher in diesen Sprachen auf den elaborierten Code verweist. Ebenso kann eine bestimmte sprachliche Eigenheit im Lauf der Zeit von einem zum anderen Code wechseln wie etwa im Englischen das Auslassen des Lautes g am Ende von Partizipien (*missin'* gegenüber *missing*). Dies war im 19. Jahrhundert noch Zeichen von SprecherInnen aus der Oberschicht, inzwischen ist es jedoch ein Zeichen der Zugehörigkeit zur ArbeiterInnenklasse (Crystal 1995: 39). Ein Überbleibsel der Oberschicht-Zuschreibung ist die Aussprache des Königshauses von Großbritannien: Die Queen spricht in diesem Punkt so wie ihre Untertanen aus der untersten Klasse.

Es ist also nicht so, dass die Sprache der Oberschicht schöner oder reicher oder die der Unterschicht hässlicher oder ärmer wäre. Es geht hier vielmehr einerseits um die Signalwirkung, die schon ein einzelner Laut haben kann, erst recht bestimmte Vokabeln oder Satzkonstruktionen oder eine bestimmte Satzint-





nation. Ein Kind, das das »Meidlinger L« verwendet, wird vom Lehrpersonal anders eingeschätzt werden als ein Kind mit der Aussprache einer höheren sozialen Schicht. Andererseits geht es um das Verhalten der Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe in Bezug auf die Sprache. Tendenziell kann gesagt werden, dass es in hohen sozialen Klassen eher eine positive Haltung gegenüber der Verwendung von sprachlichen Mitteln als Problemlösungsstrategie und von Büchern, also geschriebener Sprache, als Mittel der Informationsbeschaffung gibt. Hier wird der elaborierte Code verwendet. In niedrigeren sozialen Klassen wird mehr Wert auf andere Strategien gelegt und somit der restringierte Code verwendet. Da im schulischen Bereich verlangt wird, sprachliche Strategien anzuwenden, sind Kinder, die diese Strategien zu Hause als selbstverständlich vorgelebt bekommen haben und sie daher oft geübt haben, klar im Vorteil gegenüber jenen, für die diese Strategien neu sind.

«Für Bernstein selbst waren Unterschiede in Kodes eine Eigenschaft der sprachlichen Performanz oder des Sprachgebrauchs, nicht der sprachlichen Kompetenz oder Sprachwissens (Bernstein, 1971[b], p. 173). In anderen Worten, er wies darauf hin, daß die Unterschiede zwischen der Sprache der Armen und der gebildeten Klassen in ihrer Wahl von Wörtern und Strukturen bestehen, nicht in den tatsächlichen Grammatiken»⁵ (MacSwann/McLaren 1997).

Sowohl durch das Sprachsystem der ArbeiterInnenklasse als auch durch das der Upper Class kann also Komplexes oder Ein-

5 »Bernstein himself explicitly took differences in codes to be a property of linguistic performance or language use, not linguistic competence or knowledge of language (Bernstein, 1971, p. 173). In other words, he suggested that the differences between the language of the poor and of the educated classes consist in their choice of words and structures, not in their actual grammars.«



faches ausgedrückt werden; die Analyse als restringierter oder als elaborierter Code hängt von der tatsächlichen Verwendung dieser Sprachsysteme ab, also von dem, wie und wozu die sprachlichen Mittel verwendet werden.

Es sind also nicht die Sprache selbst, das grammatische System der Sprache oder die Sprachkompetenz, die dazu führen, dass SprecherInnen von Unterschicht-Varietäten eine schlechtere Position haben. Es ist vielmehr einerseits das negative Ansehen, mit dem Elemente der sprachlichen Varietäten der Unterschicht verbunden sind, und andererseits die Verwendung der Sprache in den jeweiligen Schichten, also die Sprachperformanz, wie Bernstein z.B. in Bernstein/Henderson (1975) ausführt, die Kindern aus den unteren Schichten eine schlechtere Ausgangsposition in der akademischen Welt bescheren. Eliza Doolittle in »Pygmalion« braucht nicht nur eine angesehenere Aussprache, sondern auch die richtigen Benimmregeln und den richtigen sozialen Status, um zu reüssieren.

Literatur

- Bernstein, Basil (1967): Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Flitner, Andreas/Scheuerl Hans: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, 3.) München, S. 235-270
- Bernstein, Basil (1971a): Education cannot compensate for society. In: Cosin, B. R./Dale, I. R./Esland, G. M./Swift D. F. (Hrsg.): School and Society. A sociological reader. (Open University Set Book.) (Erstveröffentlichung: 1970. *New Society* 26. Februar 1970, S. 344-347.) London, S. 61-66
- Bernstein, Basil (1971b): Class, Codes and Control II. Theoretical studies toward a sociology of education. London
- Bernstein, Basil (Hrsg.) (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. (Orig. »Class, Codes and Control II.«, 1973. Aus dem Englischen v. J. Donath u. W. Mock.) Düsseldorf

- 
- 
- Bernstein, Basil/Henderson D. (1975): Schichtspezifische Unterschiede in der Bedeutung der Sprache für die Sozialisation. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 22-45
- Crystal, David (1995): Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. (Orig. »The Cambridge Encyclopedia of Language«, 1987. Aus dem Englischen v. Stefan Röhrich, Ariane Böckler und Manfred Jansen.) Frankfurt a.M.
- Halliday, Michael A. K. (1975): Vorwort. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 7-15
- Hasan, Ruqaiya (1975): Code, Register und sozialer Dialekt. In Bernstein, Basil (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf, S. 191-237
- MacSwann, Jeff/McLaren, Peter (1997): Basil Bernstein's Sociology of Language: Comments on Alan R. Sadovnik's »Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein« (1995) and Paul Atkinson, Brian Davis and Sara Delamont's »Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein« (1995). In: *Bilingual Research Journal*, 21 (4), <<http://brj.asu.edu/articles/ar6.html>>
- Moosmüller, Sylvia (1991): Hochsprache und Dialekt in Österreich. Sozio-phonologische Untersuchungen zu ihrer Abgrenzung in Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck. Wien