



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Sprachwissenschaftliche Untersuchung zur
Höflichkeit in der Schule“

Verfasserin

Eva Geringer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im November 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteiler/-in zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Datum

Unterschrift

Danksagung

Hiermit möchte ich all jenen Personen danken, die in ihrer besonderen Art und Weise einen wesentlichen Beitrag für diese Arbeit geleistet haben. Insbesondere danke ich

Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst für die Annahme und die kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit.

MMag. DDr. Esther Ramharter für die engagierte und stets ermutigende Unterstützung und Kritik.

meinen Eltern, Margit und Raimund Geringer, die mir auch in schweren Stunden Halt und Zuversicht spendeten und mir stets mit helfender Hand beiseite standen.

meinen Großeltern, Margit und Günther Krennmüller, die mir nicht nur zwei Studien, sondern auch ein selbstbestimmtes Leben ermöglichten.

meinem Bruder, Phillip Geringer, weil er mich an seiner schulischen Erlebenswelt teilhaben ließ und stets mein Gemüt erheiterte.

meinen Freundinnen, Christine Krammer, Nathalie Machovits, Birgit Lasser, Johanna Pratschke und Sandra Jankovic, die mir jederzeit ihr Ohr, ihre Schulter, ihre prüfenden Blicke, ihre Ideen und ihren Trost gespendet haben, wenn sie von dringender Bedeutung waren.

meinem Freund, Hermann Frühwirth, für die kompetente, erheitende und stets verlässliche Art, die Dinge anders zu sehen und sowohl Halt wie auch Vertrauen zu spenden, wann immer es wichtig für mich war.

all jenen Personen, die bereitwillig hinter dem Mikrophon Rede und Antwort standen.

Inhaltsverzeichnis

1	Theorie der Höflichkeit	9
1.1	Kulturhistorische Sinnprägung von Höflichkeit	10
1.2	Werte- und Normensystem als Basis von Höflichkeit	12
1.2.1	Ethische Perspektive von Höflichkeit.....	14
1.2.2	Goffmanns face-Konzept	15
1.2.3	Brown/Levinson.....	16
1.3	Sprachwissenschaftliche Theorie der Höflichkeit.....	17
1.3.1	Pragmalinguistik	17
1.3.2	Sprechakttheorie	18
1.3.3	Indirekte Sprechakte	20
1.3.4	Leechs Politeness Principle (PP)	20
2	Höfliche Sprachkompetenz.....	27
2.1	Duzen und Siezen.....	27
2.1.1	Allgemein über das Duzen und Siezen	27
2.2	Dürfen und Können.....	32
2.2.1	Illustration	33
2.2.2	Die Semantik der Modalverben	33
2.2.3	Die Modalverben und die Höflichkeit	34
2.3	Konjunktiv.....	37
2.4	Partikeln	39
2.5	Interjektionen	40
3	Entwicklung der höflichen Sprachkompetenz	41
3.1	Elizabeth Bates und die Sprachentwicklungsstudie	41
3.1.1	Studie 1: Acquisition of Polite Forms: Longitudinal Evidence	42
3.1.2	Studie 2: Acquisition of Polite Forms: Experimental Evidence	42
3.1.3	Kognitivlinguistische Ansatz Jean Piagets	43
3.1.4	Erkenntnisse der Studien.....	48
3.1.5	Diskussion der Erkenntnisse	52
3.2	Die menschliche Instanz.....	53
3.3	Sprachentwicklung und Höflichkeit.....	56
4	Moralentwicklung im Kindesalter	58
4.1	Kognitive Ansatz der Moralforschung Jean Piagets	58

4.1.1	Was sind seine wichtigsten Erkenntnisse?.....	58
4.2	Kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz Lawrence Kohlbergs	60
4.2.1	Die sechs Stufen moralischer Urteilsfähigkeit.....	60
4.2.2	Die Sozialperspektiven der moralischen Niveaus.....	63
4.3	Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte nach Turiel	64
4.3.1	Untersuchung aus strukturalistisch-entwicklungspsychologischer Sicht	65
4.3.2	Differenzierung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte	66
4.3.3	Wandel sozial-konventionaler Konzepte	68
4.4	Höfliches Verhalten als Ausdruck moralischer Gesinnung	71
5	Höflichkeit in der Schule	73
5.1	Experteninterviews und ihr Mehrwert für diese Arbeit	74
5.2	„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ – Der traditionelle Erziehungsbegriff der Aufklärung.....	76
5.2.1	Kants 4 Stufen des Erziehungsprozesses	78
5.2.2	Dialektik von Freiheit und Zwang	79
5.3	Der neuhumanistische Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts	81
5.3.1	„Die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“	82
5.3.2	Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt	83
5.4	Erziehung vs. Bildung	84
5.5	Sozialisation	85
5.5.1	Familie	88
5.5.2	Schule.....	90
5.6	Gesetzliche Vorgaben zur Höflichkeitsbildung an das Schulsystem	94
5.6.1	Schulunterrichtsgesetz	95
5.6.2	Bildungsstandards	96
5.6.3	Lehrplan	97
5.7	Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungs-/Bildungsfaktor	102
6	Zusammenfassung und Ausblick	106
7	Quellenverzeichnis.....	110
8	Anhang.....	113

1 Theorie der Höflichkeit

Höflichkeit stellt einen äußerst komplexen Gegenstandsbereich in der Linguistikforschung dar, weshalb diese Arbeit einerseits einer genauen Umgrenzung dieses Themas ebenso bedarf wie andererseits einer knappen, doch mit ausreichender Information gespickten Hinführung. An dieser Stelle soll eine kurze, eher allgemein formulierte Beschreibung von Höflichkeit eine Lektürebasis darstellen, auf der die darauffolgenden Informationen aufbauen.

Vielmehr gilt Höflichkeit als allgemeine Realisation interaktionaler Beziehungen, welche von den Beteiligten in gemeinsamem Einklang zum Zwecke eines friedvollen Gelingens der kommunikativen Anliegen geschaffen, erarbeitet und ausgehandelt werden.¹

Mit diesem Zitat aus dem Werk Gudrun Helds² werden viele verschiedene Faktoren angesprochen, die Höflichkeit nicht nur bedingen, sondern worin Höflichkeit auch ihren Ausdruck findet. Mit der Umschreibung der „Realisation interaktionaler Beziehungen“ tritt der Gegenstandsbereich der Kommunikation, die „[z]wischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel“³ in den Vordergrund, durch welchen Höflichkeit eine Zuordnung zur Wissenschaft der Linguistik erfährt.

Durch die Formulierung „friedvolle[s] Gelingen[...] der kommunikativen Anliegen“ wird deutlich, dass jeder Sprachteilnehmer individuelle Ansprüche hegt, die nicht unbedingt mit jenen des Kommunikationspartners übereinstimmen müssen. Höflichkeit bietet demnach eine Möglichkeit *friedvoll* jene individuellen Anliegen zu vereinen und stellt somit auch einen Gegenstand der Soziolinguistik dar, worin „Sprache konsequent als soziales Phänomen aufgefasst und [...] die soziale Bedeutung des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs untersucht [wird]“⁴.

Vor allem der Sprachgebrauch steht bei der Untersuchung der Höflichkeit im Vordergrund, da sich höfliche Strategien besonders dazu eignen, um sich bei einem Interaktionspartner durchzusetzen. Demnach beschäftigt sich auch die Pragmalinguistik, als Linguistik des Sprachgebrauchs, mit dem Gegenstand der Höflichkeit.

¹ Held, Gudrun: Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995. S.50. (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 406)

², welche eine knappe, doch ausführliche Einführung in den Gegenstandsbereich liefert und viele verschiedene Theorien diskutiert.

³ Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2008. S. 346.

⁴ Ebd., S. 634.

Dieser Versuch, Höflichkeit einer bestimmten wissenschaftlichen Forschungsrichtung zuzuordnen, soll in erster Linie die Komplexität des Bereichs darstellen und in zweiter auch dessen Zugangsmöglichkeiten, ungeachtet dessen, dass dieser scheitert. Da ich mit dieser Arbeit keinen ausführlichen Überblick geben, sondern vielmehr formal in die Tiefe gehen möchte, wird sie sich speziell mit Höflichkeit als pragmalinguistisches Phänomen beschäftigen und in weiterer Folge einen strukturierten Einblick in die für die Umsetzung nötigen Sprachkompetenzen bieten.

1.1 Kulturhistorische Sinnprägung von Höflichkeit

Für jegliche Umgrenzung und Beschreibung eines Gegenstands macht es Sinn, dessen Verständnis innerhalb der Geschichte zu verfolgen, um ein besseres der heutigen Zeit zu erzielen, weshalb ich nun näher auf die Kulturhistorie von Höflichkeit eingehe.

Beschäftigt man sich mit dem Verständnis von Höflichkeit in vergangenen Zeiten, so wird klar, dass „alle ihre prototypischen Ausdrucksmöglichkeiten und Darstellungsformen kontinuierlich eingebunden sind in den historischen Werdegang der jeweiligen Kulturgemeinschaft und deren sozialer Strukturen.“⁵

Das Wort *Höflichkeit* an sich liefert uns den ersten Anhaltspunkt eines Beginns der Höflichkeitshistorie. Im Mittelalter erfährt erstmals sittlich-moralisches Denken seine Niederschrift im Wort *hövescheit* und bedeutet im Neuhochdeutschen „fein gebildetes und gesittetes wesen und handeln [sic]“⁶. Die höfische Gesellschaft des Mittelalters pflegte höfliche Umgangsformen, um eine Abgrenzung der von Geburt aus höheren Menschen mit ihren Untertanen zu erzielen, was bedeutet, dass eine ehemals politische Ehrerbietung den ranghöheren von den rangniedrigeren Personen der damaligen Gesellschaft zustand.

So stammen die Formen der (abendländischen) Höflichkeit durchwegs aus dem Kontext eines ranggebundenen Herrschaftszeremoniells, welches seine Machtverhältnisse durch eine Fülle von epochal unterschiedlichen Verhaltensstilisierungen mit der einseitigen Zielrichtung von unten nach oben zu stabilisieren suchte.⁷

Heute hat diese der Höflichkeit damals inne wohnende Bedeutung nur mehr symbolischen Sinn, da wir in einem demokratischen Gesellschaftssystem unseren Gesprächspartnern nicht aufgrund von „zwanghaft servilen Unterwerfungsgesten“ unseren Respekt bezeugen, sondern

⁵ Held, 1995, S. 27.

⁶ Lexer, Matthias: Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. 38. Aufl. mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel. Stuttgart: wiss. Verlagsgesellschaft S. Hirzel 1992. S. 94.

⁷ Held, 1995, S. 27.

aufgrund eines allgemeinen Interesses an einem „geregelten, harmonieorientierten Umgang“ höflich miteinander umgehen.⁸ Der Weg von einer stark polarisierten Gesellschaft des Mittelalters bis zu den „rational taktvollen Alltagsmenschen“⁹ der Gegenwart wird ab dem 17. Jahrhundert steinig für die elitäre Herrschaftsschicht, die besonders zur Zeit des Absolutismus die bis dahin zugenommene Bildung des Bürgertums ignorierte und sinnleere Etikette propagierte. Im 18. Jahrhundert verliert die europäische Aristokratie allerdings zunehmend an Geltung, wodurch die von ihr geprägten höflichen Formen der Gesellschaft in die Krise gedrängt werden und Höflichkeit von Kimmich/Matzat gar als „schwieriges Erbe“ dargestellt wird.¹⁰ Die aufkeimende Kluft zwischen Aristokratie und Bürgertum macht sich besonders in der bürgerlichen Sichtweise von Höflichkeitsformen und Etikette sichtbar, da diese zunehmend kritisiert wurden und es schließlich sogar zu einer Abkehrung jener eingebürgerten Gesprächsformen kam. Erst wieder zur Zeit der Weltkriege erfuhren streng eingehaltene höfliche Gesprächskonventionen wieder Konjunktur, die bis in die 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts anhielt.

Verantwortlich gemacht für das [...] Verschwinden von Höflichkeit und guten Sitten werden häufig die 68er-Generation und ihre Epigonen. Claus Leggewie etwa kritisiert den »formlosen Umgang«, das schnelle Duzen und die spontane Eröffnung auch intimer Lebensumstände [...].“¹¹

Und wie sieht es mit dem Interesse an Höflichkeit heute aus? Es ist laut Kimmich und Matzat ein wiederkehrendes, das sich allerdings weniger an Benimm-Regeln oder Etikette orientiert, sondern mehr das harmonische Miteinander, das idealisiert und angestrebt wird, in den Blickpunkt des täglichen Umgangs miteinander rückt.

Höflichkeit wird vielmehr diskutiert im Kontext von Werten, die denjenigen der Moral sehr nahe kommen: Es geht um Haltung, Schutz und Selbstschutz, um das soziale und individuelle Management von Distanz und Nähe, um Achtung und Rücksicht, um Toleranz und Anerkennung.

Erstes Gedankengut, das als Basis von Höflichkeit gesehen werden kann, entstand bereits in der Antike, wo das antike Humanitätsideal in der Vorstellung einer ausgezeichneten Natur des Menschen gründet und schließlich im städtischen Leben des vorchristlichen Römertums in Erscheinung tritt. Zweites waren die Lehren des Christentums, welche nicht nur in Form

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Ebd., S. 29.

¹⁰ Vgl. Kimmich, Dorothee/Matzat, Wolfgang (Hg.): Der gepflegte Umgang. Interkulturelle Aspekte der Höflichkeit in Literatur und Sprache. U.M.v. Alfred Stumm und Andreas Gehrlach. Bielefeld: Transcript Verlag 2008. S. 11.

¹¹ Ebd., S. 8.

der 10 Gebote moralische Verhaltensweisen propagierten, sondern auch mittels Literatur und Predigt die Christen zu Nächstenliebe, Selbstaufgabe, Tugend und Demut aufforderten.¹²

Auch die heutige Gesellschaft macht sich jene Lehren für die Erziehung ihrer BürgerInnen zu Nutze, indem nicht nur die Eltern in Form wöchentlicher Kirchenbesuche ihren Kindern christliche Lehren näher bringen wollen, sondern diese auch Einzug in den wöchentlichen Alltag der SchülerInnen in Form des Religionsunterrichts genommen hat. Christliche Moralvorstellungen, Werte, Normen und schließlich auch Konventionen werden so vom Kleinkindalter an erlernt und übernommen. Viele Jugendliche hinterfragen während ihrer Pubertät die elterlichen Werte und Normen, wodurch auch der Religionsunterricht einen Schwund an 15- und 16-Jährigen erlebt, der gesetzlich legitim ist. Allerdings stellt sich hierbei die Frage, inwiefern eine kurzweilige Umdenkphase der Jugendlichen 15 Jahre Sozialisationsprozess tilgen kann, zumal besonders SchülerInnen einer humanistischen Schulrichtung doch spätestens im Philosophieunterricht wieder Paradigmen erfahren, die an das antike Humanitätsideal anknüpfen.

1.2 Werte- und Normensystem als Basis von Höflichkeit

Trotzdem dieses Kapitel eine überwiegend sprachwissenschaftliche Darstellung von Höflichkeit bieten soll, sehe ich mich aufgrund der Konzeption von Höflichkeit dazu gezwungen, auch einen kurzen soziologischen Überblick zu dem Thema zu bieten, da sonst nicht alle wesentlichen Bestandteile abgedeckt wären. Natürlich werde ich mich in jenem Kapitel kürzer fassen und leite es mit folgendem Zitat ein:

Das zentrale, von Höflichkeit geschützte Gut ist primär von kommunikativer Art, während der materielle Wert, den die Verhaltensmuster der Höflichkeit haben, eher eine Frage der Moral darstellt.¹³

Das Prinzip der Höflichkeit ist ein gesellschaftliches Konzept, das auf mehreren Säulen steht. Wenn Teilnehmer einer gemeinsamen sprachlichen Kultur zueinander höflich sind, so interagieren sie auf der Basis gemeinsamer Normen und Wertvorstellungen, welche sie im Zuge ihrer Sozialisierung erlernt haben. Gudrun Held veranschaulicht dieses soziale System der Höflichkeit wie folgt:

¹² Held, 1995, S. 28.

¹³ Ebd., S. 22.

Schema 1: "Zum sozialen System der Höflichkeit"

Ebene I:	WERTE (Werthaltungen)	konstitutiv
Ebene II:	NORMEN	
	soziale Prinzipien // Maximen	regulativ
Ebene III:	SITTEN/BRÄUCHE	
	SOZIALE GEWOHNHEITEN	effektiv
	KONVENTIONEN	
	"Verhaltensstandarde" // Rituale	
	Symbolische Konventionen // Routinen	
	Formeln	(<i>langue</i>)
Ebene IV:	INDIVIDUELLE ANWENDUNG	(<i>parole</i>)

14

Die Moral als materieller Wert der Höflichkeit stellt somit den Kern jener Verhaltensmuster dar, die wir als höflich ansehen. Unsere inneren Werte, die wir während unserer Erziehung erfahren, während unserer Jugend hinterfragen und dann nochmals neu für uns übernehmen, stellen die Basis für das Akzeptieren von Normen und Verhaltensparadigmen, die von der Gesellschaft, in der wir leben, vorgegeben werden und denen wir uns freiwillig unterwerfen, dar. Jene Paradigmen werden von der Gesellschaft, in der wir leben, vorgegeben und gelten für uns als Entscheidungsinstanz für die Verwendung unserer Sprache. Bestimmte Situationen erfordern ebenso wie bestimmte Gesprächspartner bestimmte Formulierungen und Sprachkonventionen, die wir während unseres Heranwachsens und der begleitenden Sozialisation erlernt haben. Demnach stellt nach einem gelungenen Sozialisationsprozess die Anwendung den einzig individuell entscheidbaren Bereich der Sprachverwendung dar, worin man selbst entscheidet, ob und wie höflich man sich verhält. Gudrun Held rundet die Darstellung ihres Schemas zum sozialen System der Höflichkeit mit folgenden Worten ab:

Ohne hier auf spezifische Definitionen dieser angeführten Begriffskonzepte näher eingehen zu wollen [...], soll dieses schematische Ordnungsgefüge einen ersten Zugang zu[r sozialen Konzeption] der Höflichkeit ermöglichen und dabei besonders das [...] Spannungsverhältnis zwischen MUSS – SOLL – KANN verdeutlichen.¹⁵

Einzig und allein das Modalverb *sollen* ist determiniert durch die Gesellschaft. Meine Umgebung verlangt von mir bestimmte Sitten, Bräuche und Konventionen mittels meines Sprachgebrauchs anzuwenden und einzuhalten, allerdings steht es mir frei, dies zu tun. Meine eigenen Werte und Moralvorstellungen machen aus dem *können* ein *müssen*, denn nur, wenn ich mit Achtung und Respekt meinem Gesprächspartner entgegne, ist mir zumindest die Sicherheit geboten, dies auch von ihm erwarten zu können. Diese Erkenntnis ebnet die

¹⁴ Held, 1995, S. 20.

¹⁵ Ebd., S. 21.

Beantwortung der Frage, warum wir höflich sind, worauf ich in Kapitel 1.2.2 noch näher eingehen werde.

1.2.1 Ethische Perspektive von Höflichkeit

Dass wir in einer Gesellschaft leben und somit als Beteiligte dieser Gesellschaft ähnliche Werte und dieselben Normen besitzen, garantiert jedoch kein harmonievolles Interagieren. Ein 13-Jähriger, nennen wir ihn Maximilian, weiß ganz genau, dass es einen bestimmten Zeitpunkt gibt, zu dem er Zuhause sein muss. Möchte er die von den Eltern vorgeetzten Regeln umgehen, ohne durch sein Zuspätkommen Sanktionen zu erfahren, so könnte er das Verpassen des letzten Busses als Vorwand benutzen, um nicht nur mehr Zeit mit seinen Freunden verbringen zu können, sondern sogar von seiner Mutter abgeholt zu werden. So hätte er drei Fliegen mit einer Klappe geschlagen, da seine Mutter drittens auch nicht böse auf ihn wäre. So kann ich zum Beispiel ein sehr friedvolles Zusammenleben intentionieren, jedoch eine Lüge als Mittel zum Zweck dafür einsetzen, um harmonievoll meine eigenen Interessen mühelos durchzusetzen.

Eine der wesentlichsten Erkenntnisse, die man im Zuge des Erwachsenwerdens, macht, erklärt, auf welcher Basis Kommunikation funktionieren kann. Gegenseitige Bereitschaft zur Kooperation jedes Gesprächsteilnehmers stellt die grundlegende Voraussetzung für gelingende Kommunikation dar. Kann ich nicht davon ausgehen, dass mein Gegenüber daran interessiert ist, mit mir einen gemeinsamen Nenner zu finden, sehe ich keinen Sinn darin, überhaupt zu kommunizieren, da so Uneinigkeit, schlimmstenfalls Streit absehbar sind. Die Fähigkeit gegenseitigen Kooperierens wird durch dasselbe Verständnis von Werten ebenso begünstigt, wie die gemeinsame Kenntnis von Normen und Verhaltensregeln, die in der Gesellschaft vorherrschen. Natürlich bedeutet generelle Kooperationsbereitschaft nicht, dass kein Konflikt entstehen kann. Auch unser 13-Jähriger wird zusätzliche Gesprächsfähigkeiten einsetzen müssen, um seine Interessen durchzusetzen. Eine davon wäre, höflich zu sein. „Höflichkeit [umfasst] [...] jenen Bereich von Kooperationsformen, womit versucht wird, soziale Konflikte zu vermeiden bzw. diese gering zu halten oder gegebenenfalls zu ‚reparieren‘.“¹⁶ Formuliert Maximilian nun seine Bitte besonders höflich, argumentiert ebenso eloquent und nimmt Rücksicht auf die Gesprächsbeiträge der Mutter, geht auf ihre Argumentation ein, so erweist er ihr Achtung und zeigt, dass er ihre Einwände und ihre Haltung respektiert. Wodurch eine weitere Erkenntnis gelingender Kommunikation

¹⁶ Held, 1995, S. 60.

vorausgesetzt und berücksichtigt wird. Das *Konzept der Beziehung* stellt einen zweiten wesentlichen Faktor neben dem *Konzept der Kooperation* für gelingende Gespräche dar.¹⁷

1.2.2 Goffmanns *face*-Konzept¹⁸

Der Beziehungsaspekt jedweder Kommunikation wird erstmals durch Watzlawick/Beavin/Jackson 1969 in den Brennpunkt der Linguistik gestellt. Dass jede Kommunikation nicht nur einen Inhalts- sondern auch einen Beziehungsaspekt aufweist, wird auch Maximilian bewusst, sobald er ein und denselben Satz nicht an seine Mutter, sondern an seinen Lehrer richtet. Durch die Bereitschaft zur Kooperation tätige ich den ersten Schritt in einer Beziehungsarbeit mit meinem Gesprächspartner, da jede Art von kooperativem Handeln die Beziehung zu meinem Gegenüber begünstigt. So wird sich Maximilians Mutter eher kooperativ zeigen, wenn die Beziehung zu ihrem Sohn eine vertrauensvolle ist, welche wiederum nicht nur durch das Einhalten von gemeinsamen Vereinbarungen, sondern auch durch die Art seines Kommunizierens mit ihr begünstigt wird.

Erving Goffmanns, ein US-amerikanischer Soziologe, sozialpsychologisches Werk für die Linguistik legt offen, wie das Konzept der Beziehung idealtypisch umgesetzt werden kann, bzw. sagt uns, warum wir höflich sind.

Aus den Ergebnissen seiner Beobachtungen des Alltagshandelns und seinen rituellen Verhaltensweisen stellt Goffmann sein *Konzept des face* und die darauf bezogenen *Interaktionsrituale* auf.

Face bedeutet für Goffmann das öffentliche Selbstbild, „the public self image“, das jedes Mitglied einer Gemeinschaft besitzt und durch den Sozialisationsprozess im Zuge des Erwachsenwerdens erwirbt. Dieses *face* trägt jeder von uns ständig bei sich und bringt sich dermaßen in jede Art der Kommunikation mit ein, indem es den Anspruch auf Beachtung, Respekt und Sicherung erhebt. Sowohl Maximilian als auch seine Mutter sind darauf bedacht, dass ihr Selbstbild von dem jeweils anderen geachtet und nicht beschädigt wird. Da wir jedoch ständig kommunizieren, dadurch ständig mit den Bedürfnissen und Interessen anderer konfrontiert sind und ständig kooperieren müssen, wohnt eine Art Urangst vor Isolierung oder sozialem Chaos in uns, die uns alle dazu veranlasst, wechselseitige Wahrung, Anerkennung und Pflege unserer Selbstbilder anzustreben. Aus jener Urangst heraus, dass ihr Sohn ihre Wünsche und somit auch sie als Person aufgrund seiner Interessen nicht respektiert, schenkt sie ihm im Vorfeld Achtung und Sicherung seiner Bedürfnisse.

¹⁷ Vgl. Held, 1995, S. 59ff.

¹⁸ Vgl. ebd., S.63ff.

Kooperiert sie nicht in Form adäquaten Ausdrucks, Entgegenkommens hinsichtlich seiner Interessen und Akzeptanz seiner Wünsche, kann erwartet werden, dass Maximilian seine Interessen ohne Respekt gegenüber seiner Mutter, beispielsweise in Form einer Lüge, durchsetzt.

Somit nimmt der Gesprächspartner eine Vorrangstellung im Gespräch ein, da ich mich derart an ihm orientierte, dass mein rücksichtsvolles und höfliches Handeln auch als solches von ihm aufgenommen und verstanden wird, sodass ich dergleichen auch von ihm erwarten kann. Dadurch entsteht ein ständiges Justieren eigener Verhaltensweisen nach dem jeweiligen Gegenüber, wofür spezielle Strategien ebenso eingesetzt werden wie formale Strukturen, die beiden Gesprächsteilnehmern bekannt sind. Goffmann nennt dies *face-work* und vereint mit jenem Begriff das Ausgerichtetsein an dem Gegenüber mit dem Vorhandensein und Wissen um bestimmte Interaktionsrituale, die als konventionelle Handlungen gegenseitiger Wertschätzung definiert.

Nonverbale und verbale Kommunikationsmuster dienen jedem Gesellschaftsmitglied innerhalb der eigenen Gesellschaft für dieses jeweilige Justieren an dem Gegenüber, da man davon ausgehen kann, dass jene Muster nicht nur gekannt, sondern auch verstanden und als solche akzeptiert werden, wodurch kooperatives Interagieren inklusive Wahrung des Selbstbildes des anderen gewährleistet ist.

1.2.3 Brown/Levinson

Bezieht Goffmann eine soziolinguistische Sichtweise von Interaktionsmustern gelingender Kommunikation, so stellen Penelope Brown und Steve Levinson einen ethnolinguistischen Ansatz einer Theorie der Höflichkeit dar¹⁹, der auf dem *face*-Konzept Goffmanns aufbaut. *Face* wird durch Brown/Levinson nochmals in *positive* und *negative face* differenziert, wobei das *positive face* Wertschätzung und Anerkennung des eigenen Selbstbildes beansprucht und *negative face* Wert legt auf Handlungsfreiheit. Für die Wahrung der jeweiligen *faces* tritt das Konzept der Kooperation in Kraft, allerdings gibt es in unserer täglichen Kommunikation Verhaltensmuster, die sowohl das *positive* wie auch das *negative face* bedrohen, so genannte *face threatening acts*, kurz *FTAs*. Jene *face threatening acts* können mittels Höflichkeitsstrategien, *positive* und *negative politeness*, abgeschwächt werden.

[D]em *positive face*, also dem Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung, entsprechen die Strategien der *positive politeness*, dem *negative face*, i.e. dem

¹⁹ Vgl. Valtl, Karlheinz: Erziehung zur Höflichkeit. Höflichkeit als Wertkonzept der Alltagsinteraktion, als Gegenstand empirischer Forschung in den Humanwissenschaften und als Aufgabe der Erziehung. Dissertation. Waldmünchen 1986. S.229ff.

Bedürfnis nach Schutz persönlicher Territorialrechte und nach Wahrung des damit verbundenen Handlungs- und Entscheidungsfreiraums, entsprechen die Strategien der *negative politeness*.²⁰

Mit einem Schwerpunkt auf sprachliche Höflichkeitsstrategien trotz in Bezugnahme deren ethnologischen und soziologischen Voraussetzungen ziehen Brown/Levinson meiner Meinung nach einen Bogen von einer moral-ethischen Soziolinguistik zur Pragmalinguistik, welche das Basiswissen um jene Höflichkeitstheorie birgt, die als Grundannahme für diese Arbeit fungiert.

1.3 Sprachwissenschaftliche Theorie der Höflichkeit

Jene nun hier vorgestellte Theorie, zu der sich dieses Unterkapitel langsam und genau vorarbeitet, stellt die Grundlage der nachfolgenden Kapitel dar und bedarf deshalb einer besonders ausführlichen Betrachtung. Wir haben in den vorangehenden Unterkapiteln erfahren, warum wir höflich sind, wie die dazu verwendeten Strategien aussehen und auf welchen Grundannahmen sie fußen, darauf wird wie folgt eingegangen.

1.3.1 Pragmalinguistik

Um höflich zu sein, verwenden wir bestimmte formale Strukturen und Bausteine unserer Sprache, d.h. wir handeln durch sie. Mit diesem Sprachhandeln beschäftigt sich die Pragmalinguistik, wofür Peter Ernst folgende Definition anbietet:

Pragmalinguistik ist die Lehre von den grammatikalisierten Beziehungen der sprachlichen Äußerungen zu ihrem Kontext, die sich sowohl in den grammatischen Strukturen als auch in der realen Sprachverwendungssituation manifestieren.²¹

Das bedeutet, dass die Verwendung von Sprache nicht nur aufgrund ihrer ihr innewohnenden Bedeutung passiert, sondern ebenso mit Bezug auf ihren Kontext, was eine Verflechtung von Grammatik und der in der jeweiligen Situation von mir verfolgten Intention bedeutet.

Das Kriterium der *Intentionalität* ist ein wesentlicher Bestandteil einer Theorie des Sprachlichen Handelns, die jeder Beschäftigung mit dem menschlichen Handeln durch Sprache vorausgeht.²² Demnach heißt es, dass jedem Handeln eine Intention des Handelns vorausgeht und Maximilian mit seiner Argumentation gegenüber seiner Mutter ein bestimmtes Ziel verfolgt, nämlich jenes, sie zu überzeugen, dass er doch länger bei seinem

²⁰ Held, 1995, S. 74.

²¹ Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin u.a.: Walter de Gruyter 2002. S. 17.

²² Vgl. ebd., S. 25f.

Freund bleiben und von ihr abgeholt werden möchte. Ob er mit seinem Handeln genau jenes Ziel erreicht, hängt von vielen anderen zusätzlichen Faktoren ab, denen aber eine Intention des sprachlichen Handelns vorausgehen muss.

Stellt die Interaktion ein weiteres Kriterium dar, da Kommunikation einen Interaktionspartner bedingt, so tritt hier der Begriff des *sozialen Handelns* in den Vordergrund, was sprachliches Handeln zwischen mindestens zwei Interaktionspartnern begrifflich darstellt.

Handlungsmuster stellen ein weiteres wesentliches Kriterium sprachlichen Handelns dar, womit sich die Pragmatik genauer beschäftigt.

Sprachliches Handeln findet – wie natürlich auch nonverbales Handeln – nicht im leeren Raum statt. Der Rahmen für Handlungen ist in der Gesellschaft zu sehen, in der sprachliche Äußerungen stattfinden. Zu unterscheiden ist zwischen der individuellen Handlung selbst und der Handlung als Typus, dem Handlungsmuster [...]. Handlungsmuster sind Konventionen von Handlungen, und individuelle Handlungen folgen einem Handlungsmuster oder verstoßen [...] dagegen. [Sie] können fest vorgegeben sein wie Gesetze oder Vorschriften. Sie können aber auch vagen Konventionen oder Normen folgen, die nicht näher definiert und Teil eines „stillschweigenden Übereinkommens“ zwischen den Menschen sind.²³

Kollektives Wissen ist ein für mich wichtiges Kriterium des Handelns mit und durch Sprache, da jeder Gesprächsteilnehmer einerseits eines kollektiven Sprachwissens bedarf, um sich mit ihr auszudrücken und andererseits kann man sich nur auf der Basis eines kollektiven Wissens von der Welt in dieser und über diese unterhalten.

Natürlich weist sprachliches Handeln auch andere Kriterien auf, die aber hier keinen Platz zur näheren Bestimmung finden. Eben aufgezählte Darstellung nimmt konkreten Bezug auf den Bereich der Höflichkeit, der einen immer mehr erforschten Gegenstand der Pragmalinguistik darstellt. Höflichkeit ist zusammenfassend deshalb der Pragmalinguistik zugewiesen, da man während des höflichen Interagierens bestimmte auf der Basis eines kollektiven Sprachwissens fußende Handlungsmuster intentional verwendet und somit Handlungen mittels Sprache setzt.

1.3.2 Sprechakttheorie

„Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“²⁴

Ludwig Wittgenstein meinte damit, dass die Bedeutung eines sprachlichen Zeichens entgegen der Saussure'schen Auffassung nicht konstant ist, sondern in seinem Gebrauch liege und nach jeweilig aktueller Sprachverwendungssituation variiert. Peter Ernst greift jenes Zitat

²³ Ernst, 2002, S. 26f.

²⁴ Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Joachim Schulte (Hg.) 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. S. 43

Wittgensteins auf, um über den unterschiedlichen Gebrauch sprachlicher Zeichen zu einer Theorie sprachlichen Handelns überzuleiten, die John Langshaw Austin begründet und durch den amerikanischen Linguisten John Rogers Searle systematisiert wurde.²⁵

Die **Sprechakttheorie** ist der Auffassung, dass eine sprachliche Äußerung eine Handlung darstellt, somit ist ein **Sprechakt** eine Handlung, die ausschließlich mittels sprachlichen Ausdrucks vollzogen wird.²⁶

Sagt Maximilian demnach zu seiner Mutter *Ich verspreche, pünktlich Zuhause zu sein*. vollzieht er, indem er der Mutter etwas verspricht, den Akt des Versprechens und handelt mittels seiner Sprache. Austin unterscheidet solche Sprechakte von jenen, die ausschließlich etwas in der realen Welt abbilden sollen und somit verifizier- oder falsifizierbar sind. Demnach können wir nach der Äußerung *Die Diagonalen e und f eines Quadrats halbieren einander und schließen einen rechten Winkel ein*. entscheiden, dass diese wahr ist, und ihre Abbildungsfunktion feststellen. Jene sprachlichen Äußerungen mit Abbildungsfunktion bezeichnet Austin als **konstative Akte**, wohingegen Äußerungen mit Sprachhandlungsfunktion mit dem von ihm neu geschaffenen Begriff der **performativen Akte** bezeichnet werden.²⁷ Performative Akte sind wesentlich in Bezug auf den Gegenstand der Höflichkeit, da bitten und danken beispielsweise performative Akte darstellen und aus einer Kultur der Höflichkeit nicht wegzudenken sind.

Sprechakte werden nach Austin in drei Phasen unterteilt:

1. Der **lokutionäre Akt** bezeichnet die semantische Seite des verbalen Ausdrucks.
2. Der **illokutionäre Akt** bezeichnet die Kraft des verbalen Ausdrucks.

Die Illokution ist der Handlungszweck einer Äußerung, die Absicht, die der Sprechende verfolgt: eine Wette, Taufe, Warnung, ein Versprechen etc. Der Äußerung kommt neben ihrer *Bedeutung* [...] auch eine innere Kraft (engl. *force*) zu. Der illokutionäre Akt ist das, was ich als Sprecher mit der Äußerung beabsichtige. Die Illokution ist der am intensivsten untersuchte Aspekt der Sprechakte.²⁸
3. Der **perlokutionäre Akt** bezeichnet die Folge einer Illokution und beinhaltet sowohl die Intention des Sprechers wie auch die tatsächliche Wirkung.

²⁵ Vgl. Ernst, 2002, S. 98.

²⁶ Ernst, Peter: Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: WUV 2004, S. 242. (UTB; 2541)

²⁷ Ebd.

²⁸ Ernst, 2004, S. 244.

Besonders wichtig für das pragmalinguistische Phänomen der Höflichkeit ist der illokutionäre Akt, da er beschreibt, was jeder Form von Höflichkeit inne wohnt: eine Kraft, *force*, die jeden höflichen Akt erst möglich macht, da durch sie eine Äußerung der Höflichkeit expliziert wird.

1.3.3 Indirekte Sprechakte

Sie stellen einen weiteren für eine Theorie der Höflichkeit bedeutenden Aspekt der Sprechakttheorie dar. Performative Verben dienen zur Äußerung performativer Akte und drücken die Kraft des Sprechakts direkt aus: Mit dem Satz *Ich verspreche, pünktlich Zuhause zu sein.* wählt Maxi den direkten Sprechakt, dem das performative Verb *versprechen* dazu dient, die illokutionäre Kraft der Äußerung direkt auszudrücken – dies nennt man auch explizites Performativ. Auch Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze drücken für gewöhnlich ihre illokutionäre Kraft in Form des Aussagens, Fragens oder Befehlens direkt aus. Allerdings gibt es auch Satzformen, deren illokutionäre Kraft nicht direkt, sondern indirekt ausgedrückt werden, d.h. es gibt keine explizite Ausdrucksform wie beispielsweise durch Performative Verben, dennoch ist dem Hörer klar, welche illokutionäre Kraft der Äußerung inne wohnt. „Das Erschließen von Informationen, die nicht im Gesagten enthalten sind, wird als Implikatur bezeichnet. Der Begriff stammt von H. Paul Grice und meint manchmal den Vorgang des Implizierens, dann wieder das Ergebnis selbst.“²⁹

Im Gegensatz dazu steht der Gehalt einer Aussage, der in einer Äußerung steckt, ohne dass der Vorgang des Implizierens, also eine Implikatur, stattfinden würde. Dies nennt man **Proposition**. Der Beispielsatz *Hier drin ist es aber kalt.* enthält einmal die Proposition, dass es in einem Raum kalt sei, andererseits lässt er aber die Implikatur zu, dass jemand die Heizung aufdrehen oder ein Fenster schließen solle.

1.3.4 Leechs Politeness Principle (PP)

Geoffrey Nolan Leech erachtet für seine Einführung in *pragmatics*³⁰ die Interaktion des *Cooperative Principle* (PC) von Grice und seinem selbst erstellten *Politeness Principle* als notwendig, um manche uneindeutige En- und Dekodierungen von Äußerungen besser zu verstehen, weshalb er einer Darstellung dieser Prinzipien Kapitel 4-7 in seinem Buch *Principles of pragmactis* aus dem Jahr 1983 widmet.

²⁹ Ernst, 2004, S. 254.

³⁰ Leech, Geoffrey N.: *Principles of Pragmatics*. London and New York: Longman 1983. S. 7.

Demnach unterliegt jedem Sprachkodierungsvorgang pragmatisch kodierter Äußerungen nicht nur das Kooperationsprinzip, sondern auch das Höflichkeitsprinzip.

Für ein besseres Verständnis dieser Vernetzung des Grice'schen Prinzips der Kooperation und Leech's Höflichkeitsprinzips führt letzterer selbst *The Cooperative Principle* an, weshalb ich hier ebenso eine kurze Darstellung mit Erklärung anführe:

H. Paul Grice übte einen großen Einfluss auf die Pragmalinguistik aus, indem er ein Kompendium an Maximen formulierte, welche die Gesprächsführung steuern und „ungeschriebene Grundsätze der Kommunikation“³¹ darstellen. Sie regulieren die Gesprächsführung, sodass die verbale Kommunikation zwischen zwei Gesprächspartnern effizient und wirkungsvoll verläuft und werden daher als Grundlage jeden Gesprächs angesehen.³² Mit dem Satz „Gestalte deinen Beitrag zur Konversation so, wie es die gegenwärtig akzeptierte Zweckbestimmung und Ausrichtung des Gesprächs, an dem du teilnimmst, erfordert.“ definiert Ernst das Kooperationsprinzip nach Grice und ergänzt die Grice'schen Konversationsmaximen:³³

1. Qualitätsmaxime

Versuche deinen Beitrag wahr zu gestalten, genauer:

(1) *Sage nichts, was du für falsch hältst.*

(2) *Sage nichts, wofür du keinen Beweis hast.*

2. Quantitätsmaxime

(1) *Gestalte deinen Beitrag so informativ wie für die gegenwärtige Zweckbestimmung des Gesprächs nötig.*

(2) *Gestalte deinen Beitrag nicht informeller als nötig.*

3. Relevanzmaxime

Mache deine Beiträge relevant.

4. Maxime der Art und Weise

Sei klar, genauer:

(1) *Vermeide Unklarheit.*

(2) *Vermeide Mehrdeutigkeit.*

³¹ Valtl, 1986, S. 218.

³² Vgl. Ernst, 2002, S. 122.

³³ Vgl. Grice, Herbert Paul: *Studies in the way of words*. First Harvard Univ. Press paperback ed. 1991. S. 26-27.

(3) *Fasse dich kurz.*

(4) *Sei methodisch.*

Laut Ernst nimmt Grice an, dass wir davon ausgehen, dass diese Maximen befolgt würden, selbst wenn wir es nicht tun.³⁴ Auch wenn diese Maximen unserem Gespräch zugrunde liegen, muss es auch noch andere Prinzipien oder Annahmen geben, so Leech.

However, the CP in itself cannot explain (i) *why* people are often so indirect in conveying what they mean; and (ii) what is the relation between sense and force when non-declarative types of sentence are being considered.³⁵

Leech erklärt, dass das Kooperationsprinzip unerlässlich für die Analyse von Gesprächsabfolgen ist, allerdings weist es einige Lücken auf, aufgrund dessen er es durch das Höflichkeitsprinzip ergänzt.

„It is for this reason that the PP can be seen not just as another principle to be added to the CP, but as a necessary complement, which rescues the CP from serious trouble.“³⁶

Als Beispiel führt Leech folgende kurze Sequenz eines Gesprächs an³⁷:

A: *Wir alle werden Bill und Agatha vermissen, stimmt's?*

B: *Nun ja, wir werden alle Bill vermissen.*

Durch die Aussage von B wird klar, dass er/sie bewusst indirekt antwortet, da er/sie bei kompletter Anführung aller Informationen, nämlich, dass Agatha nicht vermisst werden würde, unhöflicher wäre. Hier tritt an die Qualitäts- und Quantitätsmaxime noch ein weiteres Prinzip heran, nämlich das der Höflichkeit. B hält die beiden Grice'schen Maximen bewusst nicht ein, um nicht noch unhöflicher zu erscheinen, als es seine/ihre bereits getätigte indirekte Aussage impliziert.³⁸

Das CP reguliert unsere Gespräche und wir können davon ausgehen, dass unser Gesprächspartner mit uns in weiterer Folge des Gesprächs kooperiert, allerdings bietet es uns nicht jene Rücksicherung, die wir durch das PP erfahren. Durch die Anwendung des PP haben wir nämlich ab dem ersten Kontakt mit einer Person, ab dem ersten gesprochenen Satz, die Absicherung, dass unser Gegenüber in jedem Fall kooperiert, da „the PP has a higher

³⁴ Vgl. Ernst, 2002, S. 124.

³⁵ Leech, 1983, S.80.

³⁶ Ebd.

³⁷ Für einen besseren Lesefluss, wurde folgender Dialog sinngemäß übersetzt:

A: We'll all miss Bill and Agatha, won't we?

B: Well, we'll all miss Bill. (Leech, 1983, S. 80.)

³⁸ Vgl. ebd., S. 81.

regulative role [...] which enable[s] us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place.“³⁹ *The Politeness Principle* wird wie folgt von Leech umschrieben:

In its negative form, the PP might be formulated in a general way: ‚Minimize [...] the expression of impolite beliefs‘, and there is a corresponding positive version (‚Maximize [...] the expression of polite beliefs‘) which is somewhat less important. [...] Polite and impolite beliefs are respectively beliefs which are favourable and unfavourable to the hearer or to a third party, where ‚favourable‘ and ‚unfavourable‘ are measured on some relevant scale of values [...].⁴⁰

Wie auch das Grice’sche Kooperationsprinzip ist auch das Höflichkeitsprinzip Leechs in eine Aufstellung von Maximen unterteilt und gliedert sich folgendermaßen⁴¹:

1. *Tact Maxim* (in impositives and commissives)
(a) Minimize cost to *other* [(b) Maximize benefit to *other*]
2. *Generosity Maxim* (in impositives and commissives)
(a) Minimize benefit to *self* [(b) Maximize cost to *self*]
3. *Approbation Maxim* (in expressives and assertives)
(a) Minimize dispraise of *other* [(b) Maximize praise of *other*]
4. *Modesty Maxim* (in expressives and assertives)
(a) Minimize praise of *self* [(b) Maximize dispraise of *self*]
5. *Agreement Maxim* (in assertives)
(a) Minimize disagreement between *self* and *other*
[(b) Maximize agreement between *self* and *other*]
6. *Sympathy Maxim* (in assertives)
(a) Minimize antipathy between *self* and *other*
[(b) Maximize sympathy between *self* and *other*]

Für ein besseres Verständnis dieser Auflistung der Maximen ergänzt Leech, dass Höflichkeit die Beziehung zwischen zwei Teilnehmern, die er mit *self* und *other* bezeichnet, betrifft.

³⁹ Ebd., S. 82.

⁴⁰ Ebd., S. 81.

⁴¹ Siehe dazu Leech, 1983, S. 132.

Ebenso deklariert er im Anschluss an seine Auflistung, dass die ersten vier Maximen deshalb aus Paaren bestehen, da sie sich stets innerhalb zweier Pole auf einer Skala befinden: der Kosten-Nutzen-Skala oder der Lob-Tadel-Skala.

Es bedarf jedoch einer näheren Ausführung dieser Auflistung, da diese nur das Grundgerüst von Höflichkeit darstellt und etwas aus dem Zusammenhang gerissen ist, das heißt, es erscheint zwar klar, dass es jene Maximen gibt, allerdings ist deren Funktion durch eine bloße Auflistung kaum erklärbar und bedarf einer detaillierteren Beschreibung:

Leech selbst macht darauf aufmerksam, dass die Maximen untereinander komplementär zu verstehen sind, da sie auch in Bezug auf *self* und *other* genauso funktionieren. Am Beispiel des *Tact Maxim* komplementär zum *Generosity Maxim* wird dies beispielhaft von ihm verdeutlicht: Durch das *Generosity Maxim* wird der Nutzen für einen selbst minimiert, indem durch das *Tact Maxim* die Kosten für den anderen minimiert werden, oder anders herum werden die Kosten für einen selbst maximiert, indem der Nutzen für den anderen maximiert wird. „[W]hat is polite with respect to *h* [=other] or some third party will be impolite with respect to *s* [=self] and vice versa.“⁴² Will Maximilian seiner Mutter gegenüber höflich erscheinen, muss er so handeln, dass sein Handeln ihm selbst gegenüber unhöflich ist und ihm den wenigsten Nutzen, jedoch die meisten Kosten birgt.

Anhand des *Tact Maxim* führt Leech noch zwei weitere funktionale Merkmale des *Politeness Principle* an, die uns Aufschluss darüber geben, weshalb es bestimmte konventionalisierte Sprachmuster für Höflichkeit gibt. Um die Kosten für *other* zu minimieren, bzw den Nutzen zu maximieren, muss ich am Beispiel von Imperativen den Wunsch des *self* an *other* indirekt äußern. Je größer der Grad an Indirektheit eines Imperativs ist, desto höflicher ist dieser formuliert und umso mehr Handlungsmöglichkeiten stehen dem *other* zur Verfügung. Valtl hat hierzu Leechs beispielgebende Tabelle⁴³ frei übersetzt:⁴⁴

⁴² Leech, 1983, S. 107.

⁴³ Ebd., S. 108.

⁴⁴ Valtl, 1986, S. 223.

		weniger höflich
(215) Geh mal ans Telefon.	↓	↑
(216) Gehst du mal ans Telefon?		
(217) Kannst du mal ans Telefon gehen?		
(218) Bist du mal so nett und gehst ans Telefon?		
(219) Könntest du vielleicht mal ans Telefon gehen?		
(220) Würde es dir was ausmachen, wenn du mal schnell ans Telefon gehst?	↓	↓
	Indirektheit	höflicher

Anhand dieser Tabelle ist erkennbar, dass Wendungen und Sprachmuster der Höflichkeit dazu vom Sprecher, also *self*, verwendet werden, um einerseits die Aufforderung an Telefon zu gehen indirekter zu gestalten, sodass dem Hörer, also *other*, mehr Wahlmöglichkeiten geboten sind. Je größer das Ausmaß der Optionalität für den Hörer, desto größer das Maß der Indirektheit in der Formulierung, obwohl der Gehalt der Äußerung, also die Aufforderung etwas zu tun, derselbe ist. Die linguistischen Mittel der Höflichkeit üben die Funktion der Höflichkeit, nämlich das *self* an sein Ziel zu bringen, aus, wodurch dem Prinzip der Höflichkeit auch eine Zielorientiertheit unterstellt werden kann, denn obgleich der Nutzen für *self* durch die Anwendung höflicher linguistischer Mittel minimiert wird, wird ihm dennoch ein Nutzen der von *other* geforderten Handlung zuteil. Hierzu möchte ich anmerken, dass ich mit Valtls Ansicht, dass ein Verhalten nur dann als höflich gesehen werden kann, wenn das dadurch angestrebte Ziel erreicht wird⁴⁵, nicht übereinstimme. Eine Handlung bzw. Aufforderung kann auch dann höflich formuliert sein, wenn das von ihr verfolgte Ziel nicht erreicht wird. Höflichkeit stellt neben ihrer Zielorientiertheit auch eine andere Intention, nämlich dem anderen Gesprächspartner gegenüber Respekt und Achtung zu erweisen. Natürlich kann ich Höflichkeit bewusst dafür einsetzen, meine Ziele zu erreichen, weil ich mein Gegenüber darüber in Glauben lasse, dass ich es respektiere. Wodurch auch verständlich wird, dass durch den ansteigenden Grad des Höflichkeitsausdrucks auch die Tendenz steigt, dass der Aufforderung des Sprechers vom Hörer nachgegangen wird.⁴⁶ Leech nimmt hierzu eine Meta-Maxime an, die das Gelingen der Maximen bedingt: „Don’t put your

⁴⁵ Vgl. Valtl, 1986, S. 226.

⁴⁶ Doch im weiteren Sinn und vor allem aus einer pädagogischen Sichtweise heraus, geht es bei Höflichkeit nicht nur darum, seine Ziele möglichst einfach zu erreichen. Eine ausführlichere Diskussion ist in den Kapiteln 4 und 5 zu finden.

interlocutor in a position where either you or he have/has to break the tact maxim.“⁴⁷ Wie also vom Gegenüber angenommen werden kann, dass er/sie im Gespräch mit einem kooperiert, so kann ebenso davon ausgegangen werden, dass er/sie einem höflich entgegnet, indem er der höflichen Aufforderung nachgeht.

Das Erreichen dieses Ziels hängt aber nun nicht nur von dem Grad der Kosten/Nutzen abhängigen Indirektheit und Optionalität ab, sondern zusätzlich von dem Grad der vertikalen und horizontalen sozialen Distanz, die zwischen *self* und *other* herrscht. Die vertikale soziale Distanz beschreibt das Spannungsverhältnis gegenüber Machthabenden (*authoritor*) und Machtfehlenden (*authoritee*), wohingegen die horizontale soziale Distanz das fehlende Spannungsverhältnis von sozial gleich gestellten Personen, beispielsweise innerhalb einer Familie, durch den Grad der Vertrautheit variierend darstellt.⁴⁸

Demnach wird Maximilian andere linguistische Mittel anwenden, um das angemessene Maß an Indirektheit und anbietender Optionalität zwischen seiner Mutter und ihm zu erzielen, als eine Studentin gegenüber ihrem Diplomarbeitsbetreuer.

Zusammenfassend kann Höflichkeit als ein Grundgerüst von Maximen verstanden werden, die einerseits Kooperation, andererseits Gleichgewicht zwischen zwei Gesprächsteilnehmern herstellen. Demnach bieten diese die Möglichkeit, das eigene Interesse als Sprecher gegenüber einem Hörer, et vice versa, durchzusetzen, ohne das soziale Gleichgewicht durch einen aufkommenden Konflikt zu zerstören. Zahlreiche linguistische Mittel stehen für die Einhaltung des Grice'schen *Cooperative Principle* wie auch des *Politeness Principle* von Leech dem Sprecher zur Verfügung, die den Gegenstand der Betrachtung im folgenden Kapitel darstellen.

⁴⁷ Zitiert nach Valtl, 1986, S. 367. (Um den Textfluss nicht zu stören, unterlasse ich die Verwendung von Großbuchstaben, so wie es im Original der Fall wäre.)

⁴⁸ Vgl. Valtl, 1986, S. 224.

2 Höfliche Sprachkompetenz

2.1 Duzen und Siezen

Die pronominale Anrede reicht ebenso wie ihre Differenzierung bis weit in die Sprachgeschichte zurück, was eine stabile Präsenz bedeutet. Nach Valtl handelt es sich bei der Differenzierung der pronominalen Anrede in die Formen *du* und *Sie* sogar um den am besten erforschten und empirisch am genauesten belegbaren Bereich der Höflichkeit.⁴⁹

2.1.1 Allgemein über das Duzen und Siezen⁵⁰

Abriss über die historische Entwicklung der Differenzierung der pronominalen Anrede

Die Differenzierung der pronominalen Anrede in zwei Formen findet man in der Sprachgeschichte zweimal, anfänglich im Mittelalter, später erst wieder ab dem 20ten Jahrhundert. Die in den Anfängen des Frühmittelhochdeutschen entwickelte Anredeform des *ir* als Pendant zum *du* war eine Modeerscheinung, die sich nach Valtl bis etwas 1200 im allgemeinen Sprachgebrauch etablierte. Bereits im Mittelalter wurde die Verwendung von Sprache funktional besetzt, weshalb auch eine Differenzierung der pronominalen Anrede stattfand.

Die deutschen Anredeformen *du* und *ir* entwickelten zudem eine ambivalente Funktion, die dem System der pronominalen Anrede bis heute innewohnt: *ir* drückte Ehrerbietung und Distanz, aber auch Distanzierung aus, und *du* war vertraulich bzw. die Rangdifferenz betonend, aber auch erniedrigend und verachtend.⁵¹

Neben der Erweisung von Ehrerbietung und der Funktion der Distanzwahrung hatte das *ir* zur damaligen Zeit auch die Funktion der Abgrenzung, sodass beispielsweise höfische Kreise sich auch mittels Sprache von den Bauern abgrenzten. Das *ir* galt lange Zeit als „Erkennungszeichen der courtoisen Umgangsform“.⁵²

Im 16. Jahrhundert entwickelte sich ein neues Differenzierungssystem der pronominalen Anrede, dass sich im 17. Jahrhundert gefestigt hatte und aus 4 Elementen besteht. Dieses vierfach gestufte System der Anrede lautet wie folgt in der Reihenfolge mit zunehmender Distanzwahrung: *du* – *Ihr* – *Er/SIE* – *Sie*.

⁴⁹ Vgl. Valtl, 1986, S. 167.

⁵⁰ Die einen Überblick verschaffende Zusammenfassung stützt sich auf Valtl, 1986, S. 168-171.

⁵¹ Valtl, 1986, S. 168.

⁵² Ebd., S. 168.

Die Anredepronomen *Er/Sie* ergaben sich aus den Ehrentiteln, die einer Person zukamen, da es damals Brauch war, höherstehende Personen mit ihrem Titel anzusprechen. „Das heutige *Sie* entwickelte sich auf diese Weise aus der Bezugnahme auf einen vorhergehenden Titel im Plural (*Euer Gnaden u.a.*).“⁵³

Das vierstufige System der Anrede blieb im 17. und 18. Jahrhundert weitgehend konstant. Erst im 19. Jahrhundert bahnte sich eine Vereinfachung an, die Anrede mit *Er/SIE* wurde seltener und verschwand bis zum Ende des Jahrhunderts völlig, das *Ihr* [...] machte dem *Sie* endgültig Platz [...]. Im 20. Jahrhundert, ähnlich wie im Mittelalter, nur noch zwei Formen der Anrede: *du* und *Sie*.⁵⁴

Doch das *Sie* hatte und hat es nicht leicht, da es bereits zur Zeit Goethes heftige Angriffe dagegen gab. Dieser, wie auch später Jakob Grimm, äußerten sich kritisch gegenüber diesem „das am meisten zu verwünschende *Sie*“⁵⁵. Doch trotz Bestrebungen zur Wiedereinführung des *Ihr* blieb das sich bereits entwickelte duale System erhalten. Dies hatte zwei Gründe: Zum einen war die Gesellschaft trotz Republik und Demokratie weiterhin hierarchisch strukturiert, zum anderen war das *Sie* im Gegensatz zum *Ihr* zu einem Ausdruck von Gleichheit geworden.

„Das duale System von *du* und *Sie* [...] blieb im 20. Jahrhundert weitgehend stabil, wenn auch einige Akzentverschiebungen auftraten.“⁵⁶ Das *du* wird gebraucht, um ein empathisches Verhältnis oder Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu äußern, wohingegen das *Sie* distanzwährend fungiert und einen kühlen Unterton hat. Im 20. Jhd. hat zugunsten einer zunehmenden Vertrautheit das *du* vermehrt Verwendung gefunden.

Die Protestbewegung von 1968 setzt in der Historie der pronominalen Anrede einen weiteren Meilenstein, da von da an das *du* auch innerhalb von Berufsgruppen oder sozialen Ständen, die für ein distanziertes Arbeitsverhältnis das *Sie* verwendeten, gebraucht wurde, wie es heute noch der Fall ist. Beispielsweise duzen sich Studenten ebenso untereinander wie Angestellte einer Firma, sofern sie hierarchisch gleichgestellt sind.

Gebrauch und Funktion des Duzens und Siezens in der Gegenwart

Bespricht man den Gebrauch und die Funktion der Unterscheidung der pronominalen Anrede, so lassen sich folgende vier Oberbegriffe feststellen:

a. Zustand

⁵³ Valtl, 1986, S. 168.

⁵⁴ Ebd., S. 169.

⁵⁵ Grimm, Jakob: Über das Pedantische in der deutschen Sprache, 1847. zitiert nach Valtl, 1986. S. 170.

⁵⁶ Valtl, 1986, S. 170.

- b. soziale Parameter**
- c. Dimensionen**
- d. Ausnahme: markiertes Anredepronomen**

a. Wer duzt, wer siezt und vor allem, wen?

Es gibt mehrere Annahmen, die sich nur gering unterscheiden. Allen gemeinsam ist ihre Einteilung in ein reziprokes und ein nicht reziprokes Verhältnis der Gesprächspartner, was bedeutet, dass beide Parteien einer Kommunikationssituation ein und dasselbe Anredepronomen oder unterschiedliche verwenden.

- reziprokes Verhältnis

Beiderseitiges *Sie* ist allgemein üblich unter Erwachsenen, die nicht in einem besonderen Vertrauensverhältnis zueinander stehen. Beiderseitiges *du* ist allgemein üblich unter Kindern, Verwandten, Vertrauten, Mitgliedern einer gemeinsamen Solidargruppe und unter Erwachsenen, die eine (in der Regel irreversible) Vereinbarung zum *du* getroffen haben.⁵⁷

Beispielsweise werden zwei Beamte eines Amtes, die vor allem nur telefonisch miteinander zu tun haben, ein beidseitiges *Sie* präferieren, ebenso wie Kinder, wenn sie auf dem Spielplatz gerade Fangen spielen, ein beidseitiges *du* bevorzugen.

- nicht reziprokes Verhältnis

Du-Anreden die mit einem *Sie* erwidert werden gibt es in vielen unterschiedlichen Fällen, von denen ich hier einige für diese Arbeit wesentliche anführen möchte:

-) Ab dem Alter von 6 Jahren erwartet man sich als Erwachsener von Kindern mit *Sie* angesprochen zu werden, obwohl Kinder auch von Erwachsenen, die nicht mit ihnen verwandt oder näher vertraut sind, geduzt werden. Erst mit dem Eintritt in die Oberstufe einer weiterführenden Schulform, also mit dem Alter von 15 oder 16 Jahren, erwerben Jugendliche selbst den Anspruch auf eine Anrede mit *Sie*. So zum Beispiel sind LehrerInnen heute inoffiziell aufgefordert, die Jugendlichen mit dem Übertritt in die Oberstufe zu fragen, ob *Sie* in weiterer Folge gesiezt oder weiterhin geduzt werden wollen.

-) Erwachsene, die den Kindern hierarchisch übergestellt sind, wie zum Beispiel in einem Lehrer-Schüler- oder Meister-Lehrlings-Verhältnis, duzen, obwohl diese im Gegenzug von den Ihnen untergestellten mit *Sie* angesprochen werden.

⁵⁷ Valtl, 1986, S. 172.

-) „Eltern sprechen die Freunde ihrer Kinder mit *du* an, werden aber selbst gesiezt“⁵⁸, was bis ins hohe Erwachsenenalter der einstigen Kinder beibehalten werden kann.

b. Wer bin ich und wer bist du?

Soziale Parameter bewirken die Verwendung von *du* und *Sie*, was aus den eben angeführten Verwendungs-Verhältnissen abgelesen werden kann. Diese sozialen Parameter sind vor allem Alter, Sozialstatus, Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Vertrautheit und bisherige Beziehung, Verwandtschaft, Berufsprestige und in weitester Folge auch das Geschlecht.

Je nachdem, wie sich die Beteiligten jeweils gegenseitig in diesen Dimensionen einschätzen, wird ein [...] Gebrauch von *du* oder *Sie* gewählt. Keiner der Faktoren entscheidet allein darüber, sondern nur in Kombination mit den übrigen.

Also sind stets mehrere Parameter miteinander verknüpft und entscheiden gemeinsam über duzen oder siezen. Parameter müssen allerdings nicht immer klar sein bzw. können sie auch so kombiniert sein, dass Unsicherheiten darüber entstehen, welche pronominale Anrede man verwenden soll. Entweder entsteht eine peinliche Situation, in dem man eine für den Angesprochenen ungeeignete Entscheidung trifft, oder man trifft zufällig die richtige Wahl, oder, was eine gern gewählte Möglichkeit darstellt, man berät sich und legt sich auf eine selbst ausgehandelte Anredeform fest.

c. Kennen wir uns?

Dieser Punkt ordnet die eben genannten wichtigen Faktoren einer sozialen Position in folgende zwei Dimensionen: Macht und Autorität bzw. Vertrautheit und Solidarität.

Das bedeutet, dass die eben unter Unterpunkt b genannten Variablen noch diesen Dimensionen unterstehen. So kann ein Mensch weiblichen Geschlechts und jünger als der männliche Kommunikationspartner, mit dem sie zuvor bereits Bekanntschaft gemacht hat, durch ihre ihm beruflich übergestellte Position ein von ihm Gesieztwerden veranlassen.

Die Machtdimension besitzt heute nur mehr im Zusammenhang mit der Erwachsener-Kind-Rollenverteilung allgemeine Akzeptanz und bildet sich im nicht-reziproken Gebrauch idealtypisch ab. Allerdings entscheiden über den Gebrauch von *du* und *Sie* heutzutage keine Machtränge mehr, sondern in erster Linie die Grade der Vertrautheit und Solidarität, die beide Kommunikationspartner miteinander verbindet.

-) Distanzwahrung durch das *Sie*

⁵⁸ Valtl, 1986, S. 173.

Das *Sie* impliziert, dass beide Individuen unterschiedlich sind, was sich durch jeden x-beliebigen Parameter festlegen kann. Die markierte Distanz dient der Wertschätzung und Achtung des Hörers, kann aber auch im Interesse des Sprechers liegen, da durch eine bewusste Distanzierung durch persönliche Einschränkung des Sprechers auch nur gewisse Handlungsmöglichkeiten für ihn zulässt, wodurch Kommunikation vereinfacht wird.

Das *Sie* kann auf diese Weise ganz unterschiedliche Färbungen annehmen.

-) Markierung von Vertrautheit

Das *du*, im Gegensatz zum *Sie*, setzt ein gewisses Maß an Gleichgesinntheit oder Vertrautheit voraus, allerdings muss nicht beides miteinander einhergehen. So unterhalten sich Studenten durch Solidarität einander duzend, obwohl nicht einmal ein geringes Maß an Vertrautheit gegeben sein muss. Anders sind Freunde einander vertraut, während keine gleichen Interessen bestehen müssen.

d. Ich mag dich nicht. Ich brauche Abstand.

Missachtung kann für ein markiertes, konventionell unangebrachtes *du*, der Grund sein, wie Distanzierung für ein markiertes *Sie* unter Gleichgesinnten.

Wählt ein Sprecher gegenüber einer vom Berufsprestige höher gestellten Person das *du*, kann dies Missachtung der Position des Hörers verdeutlichen. Auch in gesellschaftlich festgelegten hierarchischen Positionen, die zudem durch gewisse Parameter unterstützt sind, findet Missachtung durch Duzen statt. Betracht man folgendes Beispiel, so empfindet der Lehrer es als Affront des Schülers, von diesem geduzt zu werden, obwohl seine hierarchische Position durch mehrere Parameter festgelegt und gesellschaftlich akzeptiert ist.

Lehrer <sich vorlehnend>: jetzt sagst du BITTESCHÖN erstmal SIE zu mir!

Sams <Stirn runzelnd>: wie:so: sie:? bist du denn ei:ne: frAU?

L <Kopf schüttelnd>: NEIN. natürlich NICHT!

S: UND WARUM SCHIMPFST DU DANN?

L: SIE!! <das Sams packend> DU ROTZLÖFFEL SAGST GEFÄLLIGST SIE ZU MIR!!

S <den Lehrer eindringlich anblickend>: also bist du doch eine frau?⁵⁹

⁵⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=0hILyPZWLFU> am 17.10.2010 19:14, Sequenz 0:43 bis 0:55

In diesem eben vorgestellten Transkript zu dem Ausschnitt aus dem Film „Das Sams“ aus dem Jahr 2000 ist zu erkennen, dass das kleine Sams als Schüler nach Ansicht des Lehrers darüber Bescheid wissen sollte, dass es ihn als ältere und ranghöhere Person zu siezen habe. Da das Sams dies aber nicht weiß, versteht es auch nicht, weshalb sich der Lehrer so aufregt. Dieses Beispiel für die Fauxpas, die man besonders als kleines Kind begehen kann, zeigt uns, wie sehr wir mit dem Wissen über die Pragmatik und den richtigen Einsatz einer bestimmten pronominalen Anrede unsere Beziehungen zu anderen Menschen beeinflussen können. Ein Chef, der seine Mitarbeiter siezt, obwohl sich alle anderen Angestellten dieser Firma untereinander unabhängig von funktionaler Stellung duzen, markiert Distanz, die er seinen Mitarbeitern gegenüber wahren möchte. Diese Distanz vermittelt den Hörern, nicht mit ihnen gleichgestellt sein zu wollen und kann feindselig bewertet werden.

Kann *du* als genauso höflich angesehen werden wie *Sie*?

Die Frage ist eindeutig mit Ja zu beantworten, da sowohl Parameter wie auch Dimensionen den *du*- und *Sie*-Gebrauch festlegen und dessen angemessene Einhaltung als höflich anerkannt wird. Allein die Umstellung vom *Sie* zum *du* zeigt, wie ungern man gewohnte Strukturen und Positionen aufgibt, unabhängig davon, ob man gesiezt oder geduzt wird. Obwohl ich hier darauf hinweisen möchte, dass es einfach ist von einem *Sie* auf ein *du* zu wechseln, als umgekehrt.

So empfindet es ein Schüler als etwas unangenehm, wenn er seine Lehrerin nun duzen darf, allerdings kann es als etwas neckisch und aufmüpfig von einem Lehrer empfunden werden, wenn ihn der Schüler zu einem *Sie* auffordert.

Dadurch stelle ich für mich fest, dass gesellschaftliche Konventionen angenehm sind, da sie einem ein Verhaltensrepertoire geben, das einzuhalten ist. So kann ein *du* als genauso höflich empfunden werden wie ein *Sie*, wenn es den Parametern nach gesellschaftlich anerkannt ist und sich beide Kommunikationspartner einverstanden erklären.

2.2 *Dürfen und Können*

In einer Einheit unseres Seminars „Sprachliche Höflichkeit“ erzählte Professor Ernst uns von der bemerkenswerten Verwirrung, welche durch den unreglementierten Gebrauch der Modalverben „dürfen“ und „können“ im Hinblick auf den sprachlichen Höflichkeitsausdruck ausgelöst werden kann.

2.2.1 Illustration

Im Folgenden wird die Illustration Professor Ernsts frei aus meinem Gedächtnis rekonstruiert und in jener Knappheit geschildert, wie sie für unsere nähere Betrachtung notwendig ist.

Nach einer kurzen Frage in den Raum, ob das Modalverb „können“ oder „dürfen“ als höflicher empfunden wird, entscheidet sich die Mehrheit der Befragten für das Wort „dürfen“. Danach wird folgendes Beispiel erzählt: Nach einem gemeinsam abgeschlossenen Projekt wollen Sie sich bei Ihrem Chef dankbar erweisen und laden ihn zu sich nach Hause zum Essen ein. Zu viert sitzen Sie mit ihren Gästen bei Tisch und antworten als Gastgeber/in ihrem Chef, der noch um einen Nachschlag fragt: a) „Sie dürfen sich gerne noch etwas nehmen.“ oder b) „Sie können sich gerne noch etwas nehmen.“ Nun stellt sich die Frage, wofür würden Sie sich entscheiden, für Antwort a oder b?

Unabhängig davon, wie Sie sich nun entscheiden, sollen in den folgenden Unterkapiteln Informationen geliefert werden, die diese Entscheidung erleichtern.

2.2.2 Die Semantik der Modalverben

Die Kerngruppe der Modalverben bilden folgende sechs Verben:

müssen, können, mögen, sollen, dürfen und wollen;

Charakteristisch für die Semantik aller MV⁶⁰ ist [...], dass sie den denotierten Sachverhalt nicht als faktisch darstellen, d.h. dass sie eine modale Bedeutung haben, und [...] dass sie eine ganze Vielzahl von Bedeutungen bzw. Bedeutungsvarianten aufweisen [...].⁶¹

Das wirft beispielsweise für das Modalverb *können* viele verschiedene Bedeutungsvarianten auf, wie (1) zeigt:

- (1) a. Hansi kann jetzt tauchen. [Er hat es diesen Sommer gelernt.]
- b. Hansi kann in diesem See tauchen.
- c. Hansi kann bis zum Grund getaucht sein.

Das Beispiel (1a) präsentiert das Wort *kann* in seiner Fähigkeitslesart, weil es ausdrückt, dass Hansi die Fähigkeit zu tauchen erlernt hat. (1b) kann deontisch gelesen werden, da es so

⁶⁰ Der Autor verwendet die Großbuchstaben MV als Abkürzung für den Begriff Modalverben.

⁶¹ Doitchinov, Serge: Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem „können“. Berlin: Akad.-Verlag 2007, S. 15. (Studia grammatica; 67)

verstanden werden kann, dass Hansi die Erlaubnis hat, in diesem See zu tauchen. In (1c) wird eine Vermutung des Sprechers ausgedrückt, *kann* wird hier also epistemisch verwendet.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich am Beispiel des Modalverbs *können* feststellen lässt, dass Modalverben polyfunktional sind, da sie zirkumstantiel, d.h. sie stehen in Opposition zum Sprecher-Bezug und drücken die Notwendigkeit und Möglichkeit aus der Sicht des Subjekts aus, und epistemisch gelesen werden können. Das bedeutet, dass Modalverben

- (a) das Verhältnis zwischen Subjekt und Verbalvorgang unter semantischen Aspekten spezifizieren. Diese wären zum Beispiel: Vermutung („Sie könnte...“), Erlaubnis („Sie dürfen...“) oder Notwendigkeit („Du musst...“) . In weiterer Form bedeutet dies auch, dass Modalverben
- (b) die subjektive Einschätzung des Sprechers ausdrücken.

Hinsichtlich dieser beiden Funktionen können Modalverben mehrdeutig verstanden werden. Letzteres weist auf den für unser Beispiel sehr wichtigen Aspekt der Pragmalinguistik hin, da nämlich die Modalverben spezifisch dafür eingesetzt werden können, um in einem bestimmten Kontext Intentionen des Sprechers gegenüber des Empfängers auszudrücken. Ebenso wirkt aber auch der Kontext auf das Verständnis der sprachlichen Äußerung inklusive ihrer Modalverben, da je nach Situation die Modalität einer Aussage durch ihre Modalverben anders verstanden werden kann.

2.2.3 Die Modalverben und die Höflichkeit⁶²

Stellen wir uns die Frage, welches Modalverb in seiner Verwendung „höflicher“ ist, so entscheiden wir uns für ein bestimmtes. Dieses aber wird nicht in jeder Situation als „am höflichsten“ empfunden, denn wir entscheiden je nach Kontext, welches Modalverb besser geeignet ist, um höflich zu erscheinen.

Modalverben als Höflichkeitsmittel stellen nach Thomas Gloning eines von ihren fünf Funktionsgruppen dar:

- (1) Hedge-Funktion und Redecharakterisierung
- (2) Themenorganisation und Kennzeichnung des Status von Beiträgen (z.B. Relevanz)
- (3) Annahmen über Präferenzen des Hörers signalisieren

⁶² Dieses Kapitel stützt sich weitestgehend auf Thomas Glonings Beitrag „Modalisierte Sprechakte mit Modalverben“ in dem Sammelband: Fritz, Gerd / Gloning, Thomas: Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. – Tübingen: Niemeyer, 1997 (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 187).

(4) Bekräftigung und Nachdruck ausdrücken

(5) Mittel der Höflichkeit

Als Höflichkeitsmittel haben Modalverben eine idiomatische Verwendungsweise, die durch die von der Gesellschaft beeinflussten Konventionen routinisiert und reglementiert sind. Unterschieden wird jedoch zwischen jenen MV als Höflichkeitsmittel, die regelhafte Bedeutungsbestandteile darstellen, und jenen, die als kontextgebundene Implikaturen zu betrachten sind.⁶³ Die einen sind uns allen als so genannte *Höflichkeitsfloskeln* bekannt und werden als solche sofort erkannt, während die anderen in Aussagen integriert durchaus bekannt sind, jedoch ihren Zweck unscheinbar und unauffällig, sozusagen *unter der Hand* erfüllen. Auf formaler Ebene wist noch zu ergänzen, dass jene Modalverben immer in der ersten Person, Singular oder Plural stehen, und ein verbum dicendi mit sich führen.

Nun werden einige beider Möglichkeiten des Höflichkeitsausdrucks mittels MV vorgestellt.

Mögen als höfliche Abmilderung problematischer Äußerungen

In einer weiteren prototypischen Gebrauchsweise wird *mögen* bzw. *möchte* dazu verwendet, eine problematische Formulierung, eine zweifelhafte Wortwahl oder einen in irgendeiner Hinsicht kühnen Sprechakt zu kennzeichnen und abzumildern.⁶⁴

Es steht zur Debatte, ob ein Sprecher zu einer von ihm getätigten Äußerung berechtigt ist. Demnach tätigt er die Äußerung und fügt abmildernd hinzu, dass er diese Äußerung für nötig hält, er praktisch dazu gezwungen sei, diese zu äußern. Ausgehend von dem Grice'schen Prinzip der Relevanz sieht der Sprecher noch vor seiner verbalen Äußerung seine Äußerung oder einen Teil davon als problematisch, weshalb er höfliche Sprachmittel einsetzt, um seine Äußerung abzumildern.

Der kommunikative Effekt einer höflichen Abmilderung problematischer Äußerungen beruht offenbar darauf, daß der Sprecher selbst signalisiert, daß er den problematischen Aspekt sieht, daß er die Äußerung aber dennoch für nötig oder berechtigt hält.[sic]⁶⁵

Interessant ist, dass nach Gloning für die Sprecher von abgemilderten Äußerungen nicht nur Teile ihrer Aussagen, sondern ganze Sprechakte, wie zum Beispiel Behauptungen, kommentierungswürdig sind, wobei dann oft nicht klar sei, ob dem Sprecher die ganze Äußerung oder nur Teile bedenklich erscheinen.⁶⁶ Zusammenfassend wird das Modalverb

⁶³ Vgl. Gloning, 1997, S. 308.

⁶⁴ Ebd., S. 394.

⁶⁵ Ebd., S. 395.

⁶⁶ Vgl. Gloning, 1997, S. 396.

mögen/möchte höflich gebraucht, um unrelevante Äußerungen oder Teile davon dennoch zu tätigen, da sie vom Sprecher aus als notwendig angesehen werden.

Höfliche Begleitäußerungen mit *mögen*

Gloning führt ebenso das Modalverb *mögen* als höfliche Begleitäußerung von nicht verbalen Handlungen an. Als Beispiel zieht er die einleitenden Worte eines Werbebriefs heran, der einer Sendung des neuen Katalogs einer Firma beigelegt ist, indem sie bekunden, dass sie ihm hiermit ihren neuen Katalog zukommen lassen möchten.⁶⁷

Hierbei kommt es dann auf die bevorzugte Lesart des Empfängers an, ob er diese routinisierte Höflichkeitsäußerung als Abmilderung eines problematischen Aktes, nämlich den, dass ihn die Firma unaufgefordert mit einem neuen Katalog konfrontiert, da sie das als notwendig ansieht, anerkennen mag, oder schlichtweg als konventionalisierten Höflichkeitsindikator.

***Dürfen* als reines Höflichkeitsmittel⁶⁸**

Das Modalverb *dürfen* hat ebenso viele Verwendungsweisen, beispielsweise grenzt es sich als routinisiertes und konventionalisiertes Höflichkeitsmittel von seiner Verwendung als Bitte um Erlaubnis oder zur Kennzeichnung einer Berechtigung ab. *Dürfen* als reines Höflichkeitsmittel ist nicht nur in der geschriebenen Sprache, wie zum Beispiel in Briefen, häufig zu bemerken, sondern auch in der gesprochenen Sprache, besonders in der Kommentierung von Äußerungen. „*Dürfte ich dazu anmerken/ergänzen/erwähnen...*“ ist eine Formulierung, die oft Gebrauch findet, wenn man als Zuhörer seinem Gegenüber widersprechen oder etwas der Rede hinzufügen möchte. Hier entsteht die Ahnung, dass diese Formulierung vielleicht als Abmilderung eines unberechtigten Widerspruchs Verwendung findet, weshalb *dürfen* als Höflichkeitsindikator aus der Verwendungsweise als Abmilderung von problematischen Sprechakten entstanden sein könnte. Dem zu ergänzen wäre, dass offenbar im Laufe der Zeit diese Anwendung routinisiert wurde, da sie auch für durchaus unproblematische Sprechakte, wie beispielsweise für das Danken oder Bitten, verwendet wird. „*Ich darf mich herzlich für Ihre Unterstützung bedanken.*“ oder „*Darf ich Sie um den Salzsteuer bitten?*“ sind Äußerungen, die niemandes Gesicht im Falle eines FTAs verletzen und zu denen vor allem in der momentanen Zeit nahezu jeder berechtigt ist. Erstere Äußerung ist nach Gloning jedoch nur mehr sehr selten in gesprochener Sprache zu hören, vielleicht ausnahmsweise in der Geschäftswelt.

⁶⁷ Vgl. Ebd., S. 392.

⁶⁸ Vgl. Ebd., S. 407-410.

Dürfen als Höflichkeitsindikator

Das Modalverb *dürfen* kann neben seiner Erlaubnis- oder Berechtigungs-Lesart auch als sprachliches Mittel der Höflichkeit gesehen werden, da es sich beispielsweise bei dem Satz *Darf ich Sie bitten, hier anzustellen.* nicht um eine Bitte um Erlaubnis handelt, sondern um eine höflich formulierte Aufforderung.⁶⁹

Doppelfunktion des höflichen Könnens

Das höfliche MV *können* tritt meist in seiner Form des Konjunktivs II auf, um Aufforderungen besonders höflich zu gestalten, indem sie so dem Hörer besonders viel Handlungsmöglichkeit einräumen. Die Frage *Könnten Sie bitte das Fenster schließen?* wird hier mit *können* im Konjunktiv II verwendet und wird als höflicher empfunden, als ohne der Konjunktiv II-Form: *Können Sie bitte das Fenster schließen?* Hier dient das MV als Abmilderung des Imperativs, es kann aber nach Gloning auch zur Abmilderung problematischer Äußerungen verwendet werden.

In verneinter Form haben Formen von *können* die Funktion, Widersprüche, unangenehme oder problematische Mitteilungen auf höfliche Weise etwas abzumildern. Sie haben damit offenbar eine ähnliche Funktion wie unverneintes *müssen*.⁷⁰

Allerdings führt Gloning hierfür nur Beispiele vom 16. bis zum 19. Jahrhundert an, die nach meiner Durchsicht nicht auf die heutige Zeit umlegbar sind, da sie doch zu formell sind und in der Alltagssprache kaum Gebrauch finden. So formulieren Studierende vielleicht an die Sekretärin ihres Professors, dem sie dringend etwas sagen müssen, wohl „Wir können Herrn Professor Soundso jenen Sachverhalt nicht vorenthalten.“, sodass diese sie zu ihm lässt. Jedoch findet jene Ausdrucksweise kaum Eingang in Alltagsgespräche, sondern wird bewusst als besonderes Zeichen der Ehrerbietung im formellen Zusammenhang gebraucht.

2.3 Konjunktiv

Nicht nur die Modalverben werden als linguistisches Mittel für Höflichkeit verwendet, sondern auch andere Verben, besonders in ihrer Konjunktivform. Der Konjunktiv als Möglichkeitsform liefert die optimalen Voraussetzungen um dem Hörer alle Wahlmöglichkeiten offen zu lassen, sodass er sich bei einer direkten Aufforderung, Bitte

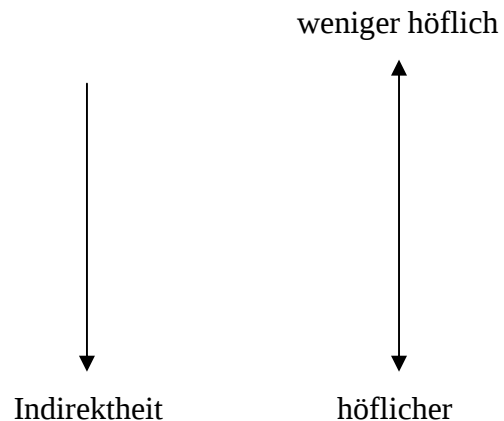
⁶⁹ Vgl. Gloning, 1997, S. 318.

⁷⁰ Ebd., S. 373.

oder Feststellung nicht durch den Sprecher bedrängt fühlt. Anstatt beispielsweise Aufforderungen in den Imperativ zu setzen, werden sie in der höflichen Variante in eine Frage umformuliert, die dann in der höflichen Steigerung oft noch im Konjunktiv steht.

Der Konjunktiv II wird häufig in den Dienst der Höflichkeit genommen, beispielsweise zum Ausdruck einer höflichen, in die Form einer Frage gekleideten Bitte, die die direkte Aufforderung vermeiden möchte, oder einer vorsichtigen unaufdringlich-zurückhaltenden Feststellung, die den [Gesprächsp]artner nicht vor den Kopf stoßen soll.⁷¹

- (1) Gib mir mal das Salz.
- (2) Gibst du mir mal das Salz?
- (3) Kannst du mir mal das Salz geben?
- (4) Könntest du mir vielleicht das Salz reichen?
- (5) Würde es dir was ausmachen,
mir das Salz zu reichen?



Der Satz (1) ist eine Aufforderung im Imperativ, die zunächst in eine Frage umformuliert wird (2). Diese Satzform wird mit dem steigenden Grad an Indirektheit beibehalten, hinzugefügt wird weiters ein Modalverb (3), danach wird jenes Modalverb in den Konjunktiv II gesetzt (4), um die Aufforderung noch indirekter zu formulieren. Am höflichsten wird die Aufforderung in eine Frage mit einer *würde*-Konstruktion (5), die dem Konjunktiv II eigen ist, empfunden.

Allerdings lässt sich im Bereich des höflichen Konjunktivs die *würde*-Konstruktion nicht ohne weiteres durch die Grundform des Konjunktiv II's ersetzen.⁷² So ist *Gäben Sie mir bitte das Salz?* nicht an Stelle von *Würden Sie mir bitte das Salz geben?* zu verwenden, obwohl das Verb *geben* zu jenen starken/unregelmäßigen Vollverben gehört, die trotz fortgeschrittener Entwicklung zur fast vollständigen Verwendung von *würde*-Konstruktionen anstelle der Grundform des Konjunktiv II's noch geläufig sind.⁷³

⁷¹ DUDEN Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl. Hg. v.d. Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag 2005. (Der Duden in zwölf Bänden; Bd. 4) S. 527.

⁷² Vgl. DUDEN Die Grammatik, 2005, S. 527.

⁷³ Vgl. ebd., S. 547.

2.4 Partikeln

„Die auf Grice und Goffman basierende Höflichkeitsforschung [zählte] Partikeln [...] von Anfang an zu den wichtigsten Höflichkeitsmarkern, die den Beziehungsaspekt verdeutlichen und gewichtige Handlungen unterschiedlich abfedern.“⁷⁴ Partikeln nehmen Äußerungen und Fragen die Schärfe, sodass beispielsweise die Frage „Wie heißt du?“ mit einem hinten angefügten *denn* viel angenehmer empfunden wird, da sie abgerundet wirkt. Partikeln, von denen hier die Rede ist, nennt man auch Abtönungspartikeln und die bekanntesten unter ihnen sind: *aber, denn, ja, mal, nur, schon, wohl, eigentlich, eben, doch* usw. Im folgenden sind einige Sätze mit und ohne Abtönungspartikeln angeführt, um ihre Wirkung bewusst hervorzuheben:

Die Suppe ist heiß!	Die Suppe ist <i>aber</i> heiß!
Habt ihr die Hausübung gemacht?	Habt ihr <i>auch</i> die Hausübung gemacht?
Wo ist der Hörsaal?	Wo ist <i>denn</i> der Hörsaal?
Wer ist dafür zuständig?	Wer ist <i>bloß</i> dafür zuständig?
Wie heißt du?	Wie heißt du <i>eigentlich</i> ?
Du kannst nähen!	Du kannst <i>ja</i> nähen!
Hast du Zeit?	Hast du <i>mal</i> Zeit?

Unabhängig davon, ob es sich um Frage-, Aussage- oder Ausrufesätze handelt, werden diese durch das Hinzugeben von Partikeln entschärft und so vom Gegenüber angenehmer aufgenommen. Grudrun Held fasste in ihrem Beitrag des Sammelbandes die Ergebnisse aller hinsichtlich der Frage zusammen, was Partikeln für ein Gespräch tun können.⁷⁵

1. Sie ebenen eine Gesprächsbasis, durch die gegenseitige Wahrnehmung und Beachtung in den Vordergrund eines Gesprächs rücken. Es geht in Gesprächen vielmehr darum, das Gegenüber wahrzunehmen und darauf achtzugeben, mit ihm respektvoll umzugehen und seine Gefühle zu achten, weniger um Informationsaustausch.
2. „Sie kümmern sich grundsätzlich um kommunikative Gemeinsamkeit, d.h. sie schaffen, fördern, steuern diese auf den verschiedensten Ebenen.“⁷⁶

⁷⁴ Held, Gudrun (Hg.): Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2003. Vorwort, V. (Cross Cultural Communication; 10)

⁷⁵ Vgl. Held, 2003, S. 6f.

⁷⁶ Ebd., S. 7.

3. Sie nehmen möglichen Konflikten, die durch ein Gespräch entstehen können, wie beispielsweise der *face*-Bedrohung oder gewichtigen Illokutionen die Schärfe, sodass diese besser vom Gegenüber angenommen und akzeptiert werden können.

2.5 Interjektionen

Interjektionen weisen ebenso gesprächsfördernde Eigenschaften auf, da sie im richtigen Maß und zur richtigen Zeit vom Hörer in den Dialog eingefügt dem Sprecher zeigen, dass ihm zugehört wird, dass er vielleicht sogar verstanden wird. Der Begriff bezeichnet all jene Wörter, die Gefühle innerhalb einer Situation impulsiv äußern, beispielsweise ruft jemand „He!“, wenn er im Vorbeigehen von jemanden angerempelt wird oder sagt jemand „Aha!“, wenn ihm etwas Interessantes gerade aufgefallen ist. Sie dienen einfach dazu, Stimmungen zu äußern, oder aber auch in Gesprächssituationen dazu, dem Gegenüber den eigenen Zustand des interessierten Zuhörens zu offenbaren oder vielmehr zu garantieren. So wird ein Sprecher, der von seinen Zuhörern ab und zu ein *hm* oder ein *oh* oder ein *aha* oder ein *ahso* vernimmt, dazu unbewusst angehalten, weiterzureden. Hingegen fühlt sich ein Sprecher nach einiger Zeit des Sprechens wohl etwas irritiert, wenn ihn sein Gesprächspartner oder seine Audienz nur anblickt ohne einen Mucks von sich zu geben. LehrerInnen fühlen sich in solchen Momenten in den Drang versetzt, nachzufragen, ob denn eh alle alles mitbekommen oder verstanden hätten. Nach einem kollektiven *mhm* wird dann meistens erleichtert weitergesprochen, aber nicht nur den LehrerInnen ergeht es so, praktisch ist das auf jede Gesprächssituation umlegbar. „*HM* [dient also beispielsweise] zum Ausdruck von Konvergenz und Divergenz zwischen Sprecher und Hörer“⁷⁷ und meint damit, dass *hm* als bewusst gesetzter Ausdruck in einem Gespräch die Nähe der Gesprächsteilnehmer positiv oder negativ durch Unterlassung der Äußerung dieser Interjektion beeinflussen kann.

⁷⁷ Ehrlich, Konrad: Interjektionen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1986. S. 55. (Linguistische Arbeiten; 11)

3 Entwicklung der höflichen Sprachkompetenz

Die bisherigen Kapitel bieten uns einen Überblick dessen, wie Höflichkeit definiert werden kann, wie sie genau konstituiert ist und welche sprachlichen Mittel die deutsche Sprache liefert um sich höflich ausdrücken zu können.

Dieses Kapitel soll einführend erklären, wann sich die wesentlichen sprachlichen Fähigkeiten, die man für Höflichkeit benötigt, entwickeln, allerdings sei gleich hier im Vorfeld darauf hingewiesen, dass es bisher für die deutsche Sprachentwicklung keine die Höflichkeit betreffend wissenschaftlichen Studien gibt. Elizabeth Bates beschäftigte sich in den 70er Jahren erstmals mit der Sprachentwicklung hinsichtlich der Pragmatik der Englischen Sprache und zog für ihre Studie hierzu die italienische Sprachentwicklung als Vergleich heran. Im Folgenden werde ich jene Studie kurz umreißen und die wesentlichen Erkenntnisse darlegen, da man aufgrund von ähnlichen kulturellen Bedingungen Englands und Italiens mit dem deutschen Sprachraum Parallelen ziehen kann.

3.1 Elizabeth Bates und die Sprachentwicklungsstudie

Elizabeth Bates war Professorin für Cognitive Science an der University of California, San Diego und erforschte, wie das menschliche Gehirn funktioniert, um Sprache zu produzieren und zu erlernen. Sie war nicht nur Gründungsmitglied des USCD Department of Cognitive Science, die erste akademische Einrichtung, die sich mit jenem Forschungsgebiet befasst, sondern machte zahlreiche Studien, deren Erkenntnisse als Meilensteine für die Sprachentwicklungsforschung gelten.⁷⁸ Valtl ist der Meinung, dass Elizabeth Bates die bisher „differenziertesten und theoretisch bestfundierten Untersuchungen zur Entwicklung der Verhaltenskompetenzen der Höflichkeit“ vorlegte.^{79 80} In ihrem Buch *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics* ist die Dokumentation zweier Sprachentwicklungsstudien enthalten, die wesentliche Erkenntnisse zur *Acquisition of Polite*

⁷⁸ Vgl. <http://crl.ucsd.edu/bates/> (03.09.2010 10:51) Auf der Homepage des Center for Research in Language der UC San Diego werden neben ausführlichen Berichten auch Videos von Interviews mit Elizabeth Bates angeboten.

⁷⁹ Hierzu verweist er auf ihre Veröffentlichungen 1979 und gemeinsam mit Benigni 1975, mit Silvern 1977, die meiner Meinung nach ihr ausführlichstes Werk aus dem Jahr 1976 gut ergänzen.

⁸⁰ Vgl. Valtl, 1986, S 272.

Forms liefern.⁸¹ Zwei Kapitel sind aufgeteilt in jeweils eine Studie, wovon die eine eine Längsschnittuntersuchung von zwei Kindern im Altersabschnitt von eineinhalb bis vier Jahren darlegt, die andere eine Querschnittuntersuchung von 60 italienischen Vorschulkindern im Alter von 2;10 und 6;2 Jahren.⁸² In beiden Studien wurde der Erwerb einer Höflichkeitsstrategie, nämlich jener der Abschwächung, untersucht.

3.1.1 Studie 1: *Acquisition of Polite Forms: Longitudinal Evidence*⁸³

Erforscht wird die Entwicklung von Befehl und Bitte bei italienischen Kindern, von den ersten Ein-Wort-Befehlen bis hin zum Erwerb von scharfsinnigen linguistischen Kunstgriffen, mithilfe derer höfliche Bitten zugleich effizient und mit Feingefühl gestellt werden. Über die Komplexität der Struktur von frühen und späten Imperativformen sowie über das wachsende Sozialgefühl des Kindes soll die Reihenfolge der erlernten linguistischen Fertigkeiten Aufschluss geben. In diesem ersten Kapitel, Kapitel 8 des Buches, wird eine Studie präsentiert, die zwei Kinder, Francesco (Italien) und Claudia (England), 4 Jahre lang begleitet und deren Sprachentwicklung von höflichen und/oder indirekten Intentionen von Äußerungen beobachtet.

3.1.2 Studie 2: *Acquisition of Polite Forms: Experimental Evidence*⁸⁴

In dem darauffolgenden Kapitel, Kapitel 9, werden die Parameter und Ergebnisse einer Querschnittuntersuchung gezeigt, welche zwar eine ähnliche Fragestellung untersucht hat, jedoch anhand von 60 italienischen Kindern.

Für beide Untersuchungen ist die damals aktuelle Diskussion von Höflichkeit prägend, da die Ergebnisse unter Bezugnahme auf andere Forschungsergebnisse der Linguistik und auf den kognitivlinguistischen Ansatz Piagets diskutiert wurden. Da auf die für dieses Kapitel wesentliche Kommunikationstheorie von Grice bereits in Kapitel 1 dieser Arbeit genauer eingegangen wurde, wird hier nur zusätzlich der Ansatz der Schule Piagets erläutert.

⁸¹ Vgl. Bates, Elizabeth: *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. New York u.a.: Academic Press 1976. S. 255-326 (Kap. 8 und 9).

⁸² Die Zahl vorm Strichpunkt gibt immer das Jahr, die Zahl danach die Monate des Alters an.

⁸³ Vgl. Bates, 1976, S. 255-294.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 295-326.

3.1.3 Kognitivlinguistische Ansatz Jean Piagets⁸⁵

Wie der Name schon sagt, ist der Ansatz Jean Piagets kognitivlinguistisch und meint damit, dass Sprache an Denken und somit sprachliche Entwicklung an kognitive Entwicklung gebunden ist.

Das Denken bzw. die Intelligenz ist nach Piaget etwas, das aktiv ist und handelt, da es einerseits dem Handeln entspringt, zugleich aber selbst eine eigene Form des Handelns darstellt. Die Sprache hingegen hat Repräsentationsfunktion, da sie versucht etwas anderes darzustellen, begrifflich-semantic und sozial-kommunikativ.

Das besondere an Sprache ist für Piaget, dass sie in sozial-konventioneller Weise repräsentiert und »[...] ein System von kognitiven Werkzeugen (Beziehungen, Klassifizierungen usw.) im Dienste des Denkens (Piaget/Inhelder, 1977, S. 67)« bereitstellt.⁸⁶

Demnach wohnt der Sprache nicht nur ihre Repräsentationsfunktion inne, sondern auch die Möglichkeit, mit anderen zu kommunizieren, da sie nicht nur bestimmten sozialen Konventionen unterliegt, sondern auch aus Mitteln besteht, die sozial determiniert sind.

Die Nutzungsmöglichkeiten von Sprache sind für das Kind demnach erweitert, da es mit ihrer Hilfe nicht nur andere Dinge, Beobachtungen, Gedanken usw. darstellen, sondern auch mit anderen darüber sprechen, mit anderen somit in Kontakt treten kann. Über das bloße Verhältnis der Nachahmung hinaus, kann sogar im progredienten Prozess über das Medium Sprache gesprochen werden.

Sowohl Sprache als auch Intelligenz entwickeln sich mittels eines aktiven Konstruktionsprozesses des Kindes, indem einerseits die Einflüsse der Umwelt in das bereits bekannte Denk- bzw. Sprachschema integriert werden (Assimilation), andererseits sich die bereits vorhandenen Schemata an die umweltbedingten Gegebenheiten anpassen (Akkommodation), wobei nach Piaget stets ein Gleichgewicht jener beiden Vorgänge angestrebt wird.

Man könnte also sagen, daß der Mensch immer und immer wieder durch die – äußerlichen oder innerlichen – Veränderungen, die es auf der Welt gibt, aus dem Gleichgewicht gebracht wird, und daß jede neue Verhaltensweise nicht nur darauf hinausläuft, das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen, sondern auch auf ein Gleichgewicht abzielt, das stabiler ist als der Zustand vor dieser Störung.⁸⁷

⁸⁵ Ich beziehe mich in meiner einführenden Darstellung auf die ausführlichere im Kapitel 4 von Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 2008. (Sammlung Metzler, Bd. 321)

⁸⁶ Klann-Delius, 2008, S. 99.

⁸⁷ Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. 2. Aufl. Wien u.a.: Molden 1975. S. 191.

Der aktive Konstruktionsprozess des Kindes ist gesteuert von einer ihm selbst inne wohnenden **Selbstregulierung**, die für den Entwicklungsprozess einen Plan darstellt und die Richtung angibt. Durch das Prinzip der Selbstregulierung entfernt sich Piaget vom Empirismus und Nativismus, indem er eine dritte Möglichkeit des Erkenntnisgewinns und der Sprachaneignung vorschlägt.

Neben der Selbstregulierung stellt der **Initialzustand** des Kindes einen weiteren Baustein im Sprach- bzw. Intelligenzentwicklungskonzept Piagets dar. Der Psychoanalyse nahestehend bezeichnet er den Zustand des Kindes bevor es logisches Denken erlernt. In einer autistischen Phase (A dualismus) ist das Kind zunächst asozial, indem es keinen sozialen Regeln sondern allein dem Lustprinzip folgt. Zwischen den beiden Polen der Entwicklung des Kindes, dem Autismus und dem rational, logischen Denken steht der Egozentrismus, den es für das Kind auch zu überwinden gilt. Dies erfolgt aufgrund des Ungleichgewichts von Innen- und Außenwelt, wobei das soziale Umfeld das Kind gezwungenermaßen in die Lage versetzt, sich zu verändern, sich zu einem sozial angepassten Individuum zu entwickeln.

Im Folgenden gebe ich einen Überblick sowohl über die Intelligenz- als auch über die Sprachentwicklung nach Piaget, jedoch nur mit Blick auf jene Bausteine, die wesentlich sind für diese Arbeit und auf welche in späterer Folge Bezug genommen wird.

Intelligenzentwicklung nach Piaget

Die Entwicklung der Intelligenz vollzieht sich nach Piaget in vier aufeinander folgenden Stufen:

1. Stufe der sensomotorischen Intelligenz (0;0 – 2;0)
2. Stufe des intuitiven Denkens (2;0 – 7;0)
3. Stufe der konkreten Operationen (7;0 – 12;0)
4. Stufe der abstrakten, formalen Operationen (Adoleszenz)

Das Stadium der **sensomotorischen Intelligenz** ist in sechs weitere Stadien unterteilt, in denen das Kind nach Piagets eigener Angabe eine immense Entwicklung in kürzester Zeit vollzieht.⁸⁸

⁸⁸ Piaget, 1975, S. 193.

1	0 -0;1	Übung angeborener Reflexe Der Vorgang der Assimilation wird initiiert durch oftmaliges Wiederholen von Saug-, Greif-, und Schluckreflexen, wodurch sich der Säugling seine Umwelt aneignet.
2	0;1 – 0;4	Etablierung erster Gewohnheiten Die immer wiederkehrende Durchführung der Reflexe führt per Zufall zu einem Ergebnis, das der Säugling dann zu reproduzieren versucht. Durch das ständige Reproduzieren entstehen erste Gewohnheiten.
3	0;4 – 0;10	Sekundäre Kreisreaktionen (Erste Mittel-Zweck-Differenzierung) Bestimmte Handlungen führen immer wieder zu bestimmten Ergebnissen, was der Säugling als Mittel zum Erreichen eines Zieles erkennt. Mit diesem Stadium verbindet Piaget das Erwachen der Intelligenz, da Mittel und Ziel von einander differenziert werden können.
4	0;10 – 1;0	Koordinierung / Anwendung erster Handlungsschemata Das Kind wendet nun alle durch Assimilation bereits erworbenen Handlungsmöglichkeiten, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, an. Das bedeutet, dass ein Ball sowohl angegriffen, geschüttelt oder in den Mund genommen wird.
5	1;0 – 1;6	Tertiäre Kreisreaktionen In diesem Stadium werden neue Mittel zum Erreichen des Ziels gesucht.
6	1;6 – 2;0	Vollziehen von Handlungen in der Vorstellung Durch innere Kombinationen wird das Kind fähig, Handlungen als Mittel zu entwickeln, die nicht vollzogen werden müssen. „Handlungen werden nun nicht mehr nur äußerlich, sondern innerlich, als Vorstellung vollzogen.“ ⁸⁹

Parallel zu diesen Entwicklungen verläuft die Herausbildung des praktischen Schemas der **Kausalität**. Das Kind ist in den ersten Phasen auf das eigene Tun zentriert und hat noch kein Bewusstsein von räumlichen und körperlichen Verbindungen. Im dritten Stadium erkennt das Kind, wenn es Dinge nach verschiedenen Schemata manipuliert, sein Tun als Ursache. [...] Die Bewegung z.B. einer Decke oder einer Schnur wird nun als Ursache für die Bewegung des Gegenstandes ›erkannt‹.⁹⁰

Das Kind erkennt in der Stufe der sensomotorischen Intelligenz bereits, dass seine eigenen Taten eine Wirkung auf seine Umwelt hat. In der darauf folgenden Phase des voroperationalen, **intuitiven Denkens** im Alter von 2 bis 7 Jahren erlernt das Kind allmählich die Fähigkeit über die Welt nachzudenken, allerdings sind jene Prozesse noch intuitiv und frei jeglicher Systematik. Es fehlt ihnen die Möglichkeit der Koordination von mehreren Eindrücken, sie konzentrieren sich auf jeweils einen Aspekt, was bei den sogenannten Konservierungsexperimenten anschaulich dargestellt wurde. Wurde hierbei ein

⁸⁹ Klann-Delius, 2008, S. 104.

⁹⁰ Ebd., S. 105f.

Stück Knetmasse auseinandergezogen, war den Kindern nicht verständlich, wieso das auseinander gezogene Stück nicht größer war als das Ausgangsstück. Masse und Form konnten nicht miteinander koordiniert werden, sondern wurden zentriert als unabhängige Einheiten gesehen, die nicht miteinander in Verbindung stehen. „Derartige »Fehlurteile« aufgrund einseitiger Zentrierung wurden bei Konzepten der Zeitdauer, des Alters und auch bei moralischen Urteilen gefunden.“⁹¹ Auch ein Perspektivenwechsel, von der eigenen zu jener einer anderen Person, ist den Kindern in der Phase des intuitiven, zentrierten Denkens noch nicht möglich, was durch das Drei-Berge-Experiment von Piaget geprüft wurde. In diesem Experiment konnten Kinder im Alter von 4 Jahren sich zwar immer wieder in ihre eigene Perspektive hineinversetzen, als ihnen die Abbildung der drei Berge, die sie zuvor real betrachtet hatten, gezeigt wurden, nicht jedoch in eine andere, als sie eine Abbildung aus einer anderen Perspektive betrachtet vorgelegt bekamen. „Für Piaget ist dies ein Hinweis auf den Egozentrismus, d.h. die intellektuelle Haltung, die Welt allein vom eigenen Standpunkt aus zu betrachten.“⁹²

Im Stadium der **konkreten Operationen** entwickeln sich die Fähigkeit der Klasseninklusion und ihre ihr inne wohnenden Basisfähigkeiten der Komposition, Tautologie, Assoziativität, Negation und Identität, weshalb es für das Kind beispielsweise bis dahin nicht möglich war, das Konzept *Mädchen* dem Oberbegriff *Kind* zuzuordnen. Ebenso wird die Fähigkeit der systematischen Relationsbildung entwickelt, mithilfe welcher das Kind beispielsweise Ordnungsrelationen herstellen und somit ungleiche Stöckchen der Größe nach ordnen kann. Die Überwindung des intuitiven Denkens hin zu operativen Denken erfolgt durch die Fähigkeit Handlungen an konkreten Aufgaben operativ durchzuführen. Die weitere Überwindung weg von konkret-operativen hin zu formal-operativen Handlungen findet dadurch statt, dass erstmals Handlungen nicht an konkrete Operationen gebunden sind, sondern frei auf andere übertragen werden können, „dass in das Denken sämtliche Möglichkeiten einer Situation miteinbezogen, Hypothesen gebildet, an Experimenten überprüft und aus den Ergebnissen Schlüsse gezogen werden.“⁹³

Sprachentwicklung nach Piaget

Sprache bietet nach Piaget dem noch in den Grenzen der sensomotorischen Intelligenz gefangenen Kind aus diesen auszubrechen, „sich nicht-präsente Situationen zu

⁹¹ Ebd., S. 106f.

⁹² Klann-Delius, 2008, S. 107.

⁹³ Ebd.

vergegenwärtigen“⁹⁴. Mit der Entstehung der Repräsentations- bzw. Symbolfunktion der Sprache, die sich durch Nachahmung und Spiel parallel zur sensomotorischen Phase entwickelt, kann das Kind sprechen lernen. „Repräsentation heißt, dass eine Vorstellung z.B. eines abwesenden Objektes und zugleich ein Darstellungsmedium für dieses innere Bild entwickelt wurde.“⁹⁵ Allerdings sei laut Piaget dieses geistige Bild „weder ein Element des Denkens selbst noch eine direkte Fortsetzung der Wahrnehmung“⁹⁶, sondern trägt ein Zeichen, ein Symbol, das für die Vorstellung eines nicht anwesenden Objektes steht. Weiters sei noch erwähnt, dass die „Konstituierung der Symbolfunktion [darin besteht], die Bedeutungsträger von den Bedeutungsinhalten zu unterscheiden, so daß die ersteren die Vorstellung der letzteren lebendig machen.“⁹⁷

Da Nachahmung und Spiel wesentlich sind für die Entwicklung dieser eben genannten Funktionen der Sprache, sei auf deren jeweils eigene Weiterentwicklung parallel zur sensomotorischen Phase näher eingegangen, um die wesentlichen Schritte der Sprachentwicklung benennen zu können.

Folgende Tabelle⁹⁸ stellt die Entwicklungsstadien der Nachahmung chronologisch dar:

1	0 -0;1	Äußere Elemente werden in Reflexschemata integriert
2	0;1 – 0;4	Sporadische Nachahmung
3	0;4 – 0;10	Intentionalität erkennbar; allerdings wird nur Bekanntes imitiert;
4	0;10 – 1;0	Nicht direkt sichtbare Elemente werden nachgeahmt; neue visuelle und akustische Modelle werden imitiert, was als „Vorläufer des späteren mentalen Symbolisierens“ gilt;
5	1;0 – 1;6	Systematische Nachahmung neuer Modelle
6	1;6 – 2;0	Erfindung neuer Mittel durch mentale Kombinationen von bereits Bekanntem; Beginn der aufgeschobenen Nachahmung – Beginn symbolisierender Handlungen;

Mit dem Beginn erster symbolisierender Tätigkeiten entwickelt das Kind durch bereits bekannte Modelle von außen Zeichen/Symbole im Inneren, die Handlungen bzw. Bilder/Vorstellungen von außen repräsentieren.

Parallel zur Nachahmungsentwicklung ist auch die Entstehung des Spiels für die Sprachentwicklung nach Piaget wichtig, welche ebenso anhand der sensomotorischen

⁹⁴ Piaget, 1975, S. 270.

⁹⁵ Klann-Delius, 2008, S. 108.

⁹⁶ Piaget, 1975, S. 271.

⁹⁷ Ebd., S. 272.

⁹⁸ Eine nähere Beschreibung der Stadien kann man bei Klann-Delius, 2008, S. 108-110 nachlesen.

Entwicklung beobachtet wurde, allerdings setzt die Entstehung des Spiels⁹⁹ erst im dritten Stadium ein:

1	0-0;1	
2	0;1 – 0;4	
3	0;4 – 0;10	Differenzierung von Tätigkeiten nach Erkenntnissuche und Spiel
4	0;10 – 1;0	Aus Freude am Tun entstehen durch spielerisches Kombinieren neue Handlungsschemata, die in weiterer Folge ritualisiert werden;
5	1;0 – 1;6	Spiel mit Handlungsschemata durch Anwendung inadäquater Objekte oder um des Vergnügens willen; Beginn der Fiktion;
6	1;6 – 2;0	Spielsymbole;

Im letzten Stadium entsteht die Repräsentationsfunktion, da das Kind beginnt Zeichen und Bezeichnetes voneinander zu unterscheiden. Spielerisch werden Objekte herangezogen, die als etwas anderes benutzt werden, als wofür sie eigentlich da sind, z.B. werden Kochlöffel und Topf dazu verwendet, König oder Königin zu spielen.

Das Nachahmen von Handlungen und Objekten stellt einen Weg zur Bildung von Zeichen/Symbolen dar, da bereits erworbene Handlungsschemata an die Umwelt angepasst werden (Akkommodation). Durch das Spiel werden Bezeichnungen deshalb gebildet, weil die von der Außenwelt gewonnenen Eindrücke in das eigene Selbst aufgenommen und somit integriert werden (Assimilation).

Die Entwicklung der Repräsentationsfunktion ist wesentlich für den Erwerb der Sprache und verläuft parallel zur sensomotorischen Entwicklung des Kindes, was bedeutet, dass wesentliche Etappen der Sprachentwicklung schon sehr früh stattfinden. Dadurch hat das Kind schon in sehr frühen Jahren die Möglichkeit, mit seiner Umwelt zu kommunizieren, in Kontakt zu treten, wodurch wiederum eine differenziertere und schneller voranschreitende Entwicklung der Sprache ebenso möglich ist wie die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, die für den späteren Erwerb höflicher Kompetenzen ebenso wesentlich sind. In Kapitel 3.2 wird auf die Bedeutung des Menschen in der Umgebung des Kindes für die Sprachentwicklung noch näher eingegangen.

3.1.4 Erkenntnisse der Studien

Die Längsschnittuntersuchung an Francesco und Claudia, beide im Alter von 1-4 Jahren, und die Querschnittuntersuchung an 60 italienischen Kindern im Alter von 2-6 Jahren ergaben

⁹⁹ Die nähere Darstellung der hier kurz geführten Tabelle ist bei Klann-Delius, 2008, S.110-111 zu finden.

mehrere Erkenntnisse hinsichtlich höflicher Sprachkompetenzen die im Folgenden aufgelistet werden, um einen kurzen Überblick zu liefern.

Entwicklung erster grundlegender Formen von Höflichkeit

„The interrogative request has been described as a false interrogative, the use of a questioning intonation and word order as a means of masking imperative force.“¹⁰⁰ Geht man davon aus, dass Einwortäußerungen, die durch eine Frageintonation begleitet sind, als Abschwächung imperativischer Äußerungen gelten, so erlernte Francesco die erste Vorform von Höflichkeit im Alter von **1;5**. Bates fügt dem hinzu, dass die ersten sogenannten höflichen Bitten in dieser Form vor dem zweiten Lebensjahr gut erlernt werden, jedoch „[t]he question that remained was whether the children understood the social function of this particular category of commands, and whether they used it as a camouflage for a stronger imperative form.“¹⁰¹ Francesco und Claudia können diese Form höflicher Bitten zwar bilden, jedoch nicht als solche bewusst einsetzen, da sie weder von deren sozialer Funktion, noch von deren Abschwächungsfunktion von Imperativen wissen. Interessant ist dennoch, dass die erste Verwendung von **Interrogativform von imperativischen Einwortäußerungen**, wie beispielsweise „Open?“¹⁰², den ersten Fragesätzen von Francesco vorausgeht.

Ein weiterer Schritt in der Bildung von ersten höflichen Sprachmitteln ist die erste Verwendung des **Personalpronomens du**. Im Alter von **1;8-1;10** unterscheidet Claudia in Sätzen erstmals zwischen ihrer selbst und einer anderen Person, sie verwendet erstmals erste Person Plural und Singular, genauso wie zweite Person Singular („you-informal“), ebenso wie dritte Person Plural und Singular. Francesco beginnt erstmals im Alter von 2;2 eben genannten Pronomina korrekt zu verwenden um zwischen sich selbst und anderen Personen zu unterscheiden.

Konkrete Abschwächung von Imperativen und Bitten

Wir erfahren durch die Studie, dass die Verwendung von interrogativen Einwortäußerungen nach ihrer ersten Anwendung regelhaft auftritt, sodass im Alter von **2;3** Francesco jene interrogative Form auf Bitten erweitert und diese dafür nützen, um die Effizienz ihrer eigentlichen Befehle zu erhöhen. Durch die interrogative Umformung eines Befehls in eine Bitte steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die darin enthaltene Forderung erfüllt wird, was zum

¹⁰⁰ Bates, 1976, S. 275.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Beispiele aus der Studie werden von mir in englischer Übersetzung genauso wie bei Bates 1976 wiedergegeben.

ersten Mal willentlich eingesetzt wird. Jedoch „[i]t is less certain [...] whether the children see the interrogative as more polite.“¹⁰³ In weiterer Folge gibt Bates einen Tipp an die Eltern:

In fact, by withholding the child's goal a parent can use the efficiency dimension to train in politeness. Claudia receives a considerable amount of sociolinguistic training, and [...] she was conscious very early of her own speech acts and those of others.¹⁰⁴

Im Alter von 1;8 Jahren lernte Claudia **bitte** zu sagen, wann auch immer die Mutter sagte: „Wie musst du sagen?“¹⁰⁵ Claudia konnte *bitte* zwar nicht spontan und selbstständig zu diesem Zeitpunkt verwenden, allerdings tat sie es immer öfter nach den Aufforderungen der Mutter. Francesco erhielt keine Förderung in diesem Sinne und erlernte erst sehr spät, dass *bitte* genutzt werden kann, um Aufforderungen effizienter zu machen.

Anhand verschiedener Formen der Abschwächung von Bitten ist mit ungefähr **2;0** Jahren zu erkennen, dass die Kinder ein Gefühl dafür bekommen, was als höflich angesehen wird und somit mehr Effizienz bietet.

- 1) Durch die Angabe des Grundes für die Bitte wird diese zugleich abgeschwächt.
„Ich möchte den Saft, weil ich durstig bin.“
- 2) Hinzufügen anderer Personen durch das Personalpronomen *wir*.
„Wir hätten gerne die neue Puppe.“ „Ich hätte auch gerne eine Tasse Kaffee.“
- 3) Zeit- oder Mengenangaben können einen Wunsch ebenso abschwächen.
„Jetzt zu mir.“ „Aber das gehört mir.“ „Noch ein wenig.“¹⁰⁶
- 4) Die Bitte wird festgelegt als Notwendigkeit oder ein allgemeines Bedürfnis.
„Eine Uhr wird gebraucht.“ „Geschenke müssen geöffnet werden.“

Im Alter von ungefähr **3;0** Jahren treten erste Formen von **Fragesätzen** auf, die indirekt als Aufforderungen verwendet werden. Beispielsweise fragt Francesco mit 2;9 Jahren „Why aren't you drinking your coffee?“ um jemanden aufzufordern, Kaffee zu trinken.

In der Sprache der Erwachsenen kann eine einfache Bitte oder Äußerung eines Wunsches dennoch höflich sein, wenn deklariert wird, dass man wirklich benötigt, was man wünscht und keinerlei Grobheit vom Hörer vernommen werden kann. Solche Äußerungen führen meist Modalverben wie „Ich möchte...“ oder „Ich hätte gerne...“. Weder Francesco noch Claudia verwendeten solche Formen von Bitten innerhalb der Untersuchung, allerdings

¹⁰³ Bates, 1976, S. 278.

¹⁰⁴ Bates, 1976, S. 278.

¹⁰⁵ Meine eigene freie Übersetzung von „How do you say?“, Bates, 1976, S. 278.

¹⁰⁶ Meine freie Übersetzung der Beispiele von Bates, 1976, S. 273.

gebrauchte Francesco Modalverben in ihrer Präteritalform: „Ich wollte...“, und zwar genau dann, wenn sich sein Objekt der Begierde in den Händen eines Erwachsenen befand.

It therefore seems plausible that Francesco did intend to soften the force of these wish statements by choosing the imperfect verb convention. Note also that the imperfect itself was acquired many months earlier, yet does not appear in these request forms until the **fourth year**.¹⁰⁷

Ungefähr zur selben Zeit können die Kinder bereits unhöfliche Äußerungen anwenden, um ihren eigenen Ärger kund zu tun. Beispielsweise sagt Francesco, als er auf seine Beobachter zornig reagiert, „No. I want to do this one. I don’t care.“ Bates meint, dass dieses Verhalten die Annahme stützt, dass Francesco bereits gelernt hat, Bitten so zu stellen, dass sie einmal mehr einmal weniger höflich sind. Für diese Kompetenz ist das Wissen um grundlegende höfliche Formen vorauszusetzen, was anhand der ersten Studie beobachtet worden ist.

Erste indirekte Sprechakte

Im Alter von zirka **4;0** verwendeten sie das erste Mal das Personalpronomen *Sie* bewusst, obwohl sie es im Alter von zirka **3;0** Jahren schon verwenden konnten.

Passive Höflichkeitskompetenz und das erstmalige Reflektieren über Höflichkeit und Höflichsein beginnt mit zirka **4;0** Jahren, wo erstmals *bitte* und *Frageintonation* als höfliche linguistische Mittel der Sprache wahrgenommen werden.

Die bewusste Wahrnehmung und korrekte Verwendung von Konjunktiv und du/Sie-Differenzierung beginnt mit **5;6** Jahren, wo die Kinder ebenso erstmals Modalverben und Direktive bewusst einsetzen konnten, um indirekte Sprechakte zu formulieren.

Die Ergebnisse der Studie werden hier nochmals in verkürzter Form tabellarisch angeführt, um einen besseren Überblick zur Chronologie der Lernschritte zu geben:

Erste grundlegende Vorformen von Höflichkeit	
1;5	Interrogativform von imperativischen Einwortäußerungen
1;8-1;10	Personalpronomen <i>du</i>
Mittel der Abschwächung von Imperativen	
1;8	Äußerung von <i>bitte</i> nach Anweisung
~ 2;0	Verschiedene formale Mittel werden zur Abschwächung eingesetzt
2;3	Bewusste Umformung eines Befehls in eine Bitte

¹⁰⁷ Bates, 1976, S. 274.

~ 3;0	Fragesätze als indirekte Aufforderung
~ 3;0	Erste Verwendung des Personalpronomens <i>Sie</i>
< 4;0	- Verwendung von Modalverben im Imperfekt statt Konjunktiv - Einsetzen von Bitten aus Trotz
Erste indirekte Sprechakte	
~ 4;0	Erste bewusste Verwendung des Personalpronomens <i>Sie</i>
~ 4;0	Passive Höflichkeitskompetenz und erstmalige Reflexion über Höflichkeit
5;6	Bewusste Formulierung von indirekten Sprechakten mittels Konjunktiv und Direktiven

3.1.5 Diskussion der Erkenntnisse

Im Stadium der tertiären Kreisreaktionen in der sensomotorischen Phase der kognitiven Entwicklung des Kindes werden erstmals Mittel vom Kind eingesetzt, um ein Ziel zu erreichen. Da das Kind bereits seine Wirkung auf die Umwelt erkannt hat, kommt es auch im Alter von 1;5 nach Ergebnissen der Studien zur ersten Verwendung von Interrogativformen, damit Erwachsene etwas für das Kind tun. In der darauffolgenden Phase des intuitiven Denkens im Alter von 2-7 Jahren beschäftigt sich das Kind zunehmend mit der Welt und versucht Eindrücke zu sammeln, kann sie jedoch noch nicht koordinieren. Zu Beginn dieser Phase fehlt noch die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, was bedeutet, dass sich das Kind noch nicht in andere Personen hineinversetzen kann. Es hat bereits gelernt, dass es bestimmte Sprachmittel gibt, die man für das Erreichen von Zielen einsetzen kann, wie beispielsweise jene Mittel der Abschwächung von Anweisungen. Im Alter von 4 Jahren werden höfliche Sprachformen zum ersten Mal bewusst von Kindern verwendet, dazu gehören der Gebrauch von *bitte* und der bewusste Einsatz von Intonation. Indirekte Sprechakte werden erst mit 5 ½ Jahren, ebenso wie das Personalpronomen *Sie*, als höfliche Form in Gesprächen eingesetzt. Andere höfliche Sprachmuster, wie beispielsweise die Interrogativfrage, werden zwar schon früher verwendet, jedoch sind sich die Kinder nicht darüber bewusst, dass Sie höfliche Sprachmittel gebrauchen.¹⁰⁸

Das Kind setzt Fragesätze, Bitten und das Personalpronomen *Sie* ein, sodass andere Dinge für das Kind tun. Allerdings fehlt es an der Feinabstimmung bzgl. des Einsatzes bestimmter rhetorischer Mittel.

¹⁰⁸ Bates, 1976, S. 314.

Spracherwerb und –gebrauch orientieren sich noch ganz am Kriterium rein sachbezogener Effizienz, d.h. daran, ob ein Kommunikationsakt zum gewünschten Erfolg führt oder nicht, ohne Berücksichtigung persönlicher Reaktionen des Kommunikationspartners. Charakteristisch dafür ist z.B., daß eine Bitte, die nicht erfüllt wird, nochmals unverändert oder mit größerer Deutlichkeit gestellt wird, da die Möglichkeit, daß sie durch zu große Direktheit negativ auf den Kommunikationspartner wirken könnte, noch nicht in Betracht gezogen wird.¹⁰⁹

Laut Piaget befindet sich das Kind noch in der Phase des Egozentrismus, was die Zentrierung auf die eigene Person und die eigenen Interessen erklärt. Erst mit zunehmendem Alter und dem Übergang zur Phase des operativen Denkens findet eine Sensibilisierung hinsichtlich anderer Personen statt. Das Kind entwickelt die Fähigkeit der Bildung von Relationen und deshalb entsteht eine „gradual shift in function from signals varied along a dimension of efficiency to signals varied along a dimension of politeness.“ Mit der graduellen Veränderung des Fokus von einem Effizienz-Grad zu einem Höflichkeits-Grad einer Aussage entwickelt das Kind eine Ahnung von möglichen Faktoren, welche die tatsächliche Ausführung eines Zieles bedingen. Der Mensch, der von dem Kind intentionierte Handlungen durchführen soll, steht in Relation zu dem zu verwendenden höflichen Ausdruck.

Wenn die Fähigkeiten der konkrete Operationen fundiert und etabliert sind und das Kind vielfältige Rolle einnehmen kann,...

...the child will be able to manipulate both form and content in achieving communicative goals. As his role-taking capacity increases, his ability to deceive, wheedle, seduce, and persuade will expand accordingly. The more he knows about his listener, the more he can play upon that knowledge without committing himself to an out and out (and hence, refutable) request.¹¹⁰

Befinden sich Kinder in der Phase der konkreten Operationen (7-12 Jahre) und etablierten sich bereits die jene Phase bestimmenden Fähigkeiten, können sie ihre „Rollenkompetenz für sehr verschiedenen Interaktionssituationen sowie die Beherrschung der primären Höflichkeitsstrategien“ dafür nutzen, ihre Zuhörer zu manipulieren.

3.2 Die menschliche Instanz

Kindern erlernen das Sprechen in den meisten Kulturen durch die Kommunikation mit den Eltern oder Bezugspersonen, allerdings ist sich die Forschung mittlerweile einig, dass keine Notwendigkeit seitens einer an das Kind gerichteten Sprache für den Erwerb der Sprache

¹⁰⁹ Valtl, 1986, S. 274.

¹¹⁰ Bates, 1976, S. 292f.

gibt.¹¹¹ In einigen afrikanischen Stämmen wird beispielsweise mit Säuglingen und Kleinkindern nicht gesprochen, um die Kinder nicht zu verwirren und sie zu schonen. „In Kulturen, in denen man Sprache nicht direkt an kleine Kinder richtet und auch keine KGS [=an das Kind gerichtete Sprache] produziert, erwerben Kinder ihre Muttersprache genauso mühelos wie in Kulturen, in denen KGS gesprochen wird.“¹¹² KGS ist trotzdem ein wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbs in unserer westlichen Kultur, da aufgrund weitverbreiteter gesellschaftlicher Bedingungen, die ersten Bezugspersonen der Säuglinge und Kleinkinder zu ihnen sprechen. Außerdem wurde bereits die besondere Beziehung, die Eltern zu ihrem lernbereiten und wahrnehmungsfähigen Kind haben, festgestellt.

Die besonderen elterlichen Verhaltensweisen, die sich im Blickverhalten, in der vokalen und mimischen Kommunikation und in Kontingenz, Konsistenz und Kontinuität der elterlichen Reaktionen ausdrücken, werden durch die Signale des Säuglings ausgelöst. Sie stellen eine zur genetischen Ausstattung des Menschen gehörende Reaktionsbereitschaft auf kindliche Signale dar. Hanu und Mechthild Papousek haben dafür den Begriff der **intuitiven elterlichen Didaktik** geprägt.¹¹³

Nicht nur die Mimik ist nach Klann-Delius auf die langsame Informationsverarbeitung der Säuglinge abgestimmt, sondern auch die Sprache. Mittels einer besonderen Sprechweise, auch *baby talk*, *motherese* oder *child directed speech* genannt, kommunizieren die Erwachsenen mit ihren Neugeborenen. Die Merkmale des *baby talk* sind an die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeiten des Säuglings angepasst, sodass er durch eine erhöhte Sensibilität für Tonhöhe, -dauer, Prosodie und Pausen die Sprache der Eltern besser wahrnehmen und verarbeiten kann. Die *motherese* wird auch von Eltern angewandt, damit sie die Aufmerksamkeit des Kindes länger auf sich ziehen können, da...

...das *motherese* mit seinen charakteristischen Intonationsmustern zugleich eine **sozial-affektive** wie eine aufmerksamkeitssteuernde, **interaktionsregulierende Funktion**, z.B. die Funktion des Tröstens, Lobens, Anregens, Verbietens[, hat.] Eine weitere Funktion [...] scheint in der **Vorbereitung auf den Dialog**, das turn-taking, zu bestehen.¹¹⁴

Dadurch, dass die Eltern ihre noch kleinen Säuglinge bereits als Dialogpartner verstehen, ist ihr Verhalten kontingent und konsistent. Das bedeutet, dass sie innerhalb einer kurzen Zeitspanne auf ihr Kind reagieren, sodass das Kind die Reaktion auf sich beziehen und somit verarbeiten kann. Außerdem beantworten Eltern ein Lächeln ebenso mit einem Lächeln,

¹¹¹ Vgl. Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarb. Neuausg. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2008. S. 180.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Klann-Delius, 2008, S. 150.

¹¹⁴ Ebd., S. 153.

wodurch es im Säugling zu Kategorienbildungen von Verhaltensweisen kommt.¹¹⁵ Der Diskurs zeigt, dass Eltern für den Spracherwerb des Kindes keine unerhebliche Instanz darstellen, sondern äußerst fördernd auf das Kind und seine Sprach- und Interaktionskompetenz einwirken.¹¹⁶ Die Instanz des elterlichen Inputs oder des Inputs einer anderen Bezugsperson ist deshalb für die spätere Interaktions- und somit Höflichkeitskompetenz unabdingbar. „Eltern wirken als Kontrollparameter“, indem sie dem Kind innerhalb ihrer Interaktionsphasen die für eine Entwicklung förderlichen Bedingungen ermöglichen.

Die Elterlichen Verhaltensweisen unterstützen, dass die existierenden Fähigkeiten des Kindes dynamisch reorganisiert werden, so dass Fähigkeiten emergieren, die das Kind zuvor nicht hatte. [...] Die Entwicklung des Kindes wird durch das **Zusammenwirken** der Kompetenzen des Kindes und der elterlichen Didaktik in dem Sinne gefördert[statt *befördert*], dass daraus neue Systemeigenschaften, neue Entwicklungsergebnisse erzeugt werden. Dies schließt auch den Spracherwerb ein.¹¹⁷

Diese fördernde Instanz der Eltern ist beispielsweise im Rahmen von Nachahmungsspielen geboten, da die Kinder durch ihre amodale Wahrnehmungsfähigkeit¹¹⁸ dazu in der Lage sind, die elterlichen Äußerungen von den eigenen reproduzierten zu unterscheiden.¹¹⁹

In der vorsprachlichen Mutter-Kind-Interaktion entwickelt das Kind außerdem die späteren Fähigkeiten der Reziprozität von Sprache, der kommunikativen Eigenaktivität und des Wechsels von Dialogrollen, weil die Mutter eine genaue der Entwicklungsstufe des Kindes angepasste Interaktion fordert und durch ihre Handlungen auch ermöglicht. Beispielsweise interagiert sie mit einem 0;3 alten Kind anders als mit einem 0;7 alten Kind, von dem sie schon Interaktion erwartet.¹²⁰

„[...] **pragmatische Fähigkeiten**, d.h. Fähigkeiten der Dialogführung, des Vollzugs von Sprechakten oder der Realisierung komplexer sprachlicher Diskurse, [werden] in interaktiven

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 154.

¹¹⁶ Auch wenn Szagun Forschungsergebnisse so interpretiert, dass KGS nicht notwendig ist für den Spracherwerb des Kindes, da Kinder auch ohne ihre Sprache erwerben, ist die Interaktions- und Gesprächskompetenz der Kinder nicht untersucht worden. Jedoch bestehen im Gegensatz dazu Befunde, die verdeutlichen, dass KGS förderlich für diese Kompetenzen ist. Diese Arbeit handelt von Höflichkeit, die nur im Dialog und Interaktion stattfinden kann, weshalb in jenem Unterkapitel besonderer Wert darauf gelegt wird, was für eine Höflichkeitskompetenz erforderlich ist.

¹¹⁷ Klann-Delius, 2008, S. 156f.

¹¹⁸ Unter amodaler Wahrnehmungsfähigkeit versteht man die Fähigkeit zur Korrelation von Sinneseindrücken, die durch eine bestimmte Modalität wie beispielsweise durch das Greifen erfahren werden, innerhalb einer anderen Modalität wie des Sehens. Dinge, die ich demnach über meinen Tastsinn begreife, erfahre ich ebenso gleichzeitig durch meinen Sehsinn und verbinde beide Erfahrungen miteinander. (vg. Klann-Delius, 2008, S. 147f.)

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 158.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 160f.

Austauschprozessen konstituiert“¹²¹, worin die Mutter entweder einen elaborativen oder einen pragmatischen Stil im Erzählen von vergangenen oder gegenwärtigen Ereignissen anwendet. Eine in erzählender Form ausgearbeitete Wiedergabe von Erlebtem kann von den Kindern in späteren Überprüfungen besser erinnert und sprachlich wiederholt werden, als Ereignisse, von denen nur Eckdaten durch die Mütter an die Kinder weitergegeben wurden.¹²² Für Kinder ist demnach die emotionale und narrative Einbettung von Ereignissen wichtig, um sich daran wieder erinnern zu können. D.h. Mütter oder Bezugspersonen können komplexe sprachliche Diskursfähigkeit ihrer Kinder demnach positiv beeinflussen, indem sie erzählte Ereignisse in eine Handlung einbetten, sodass Kinder Verbindungen und Vernetzungen herstellen können.

3.3 Sprachentwicklung und Höflichkeit

Zusammenfassend ist zu beachten, dass die kindliche Sprachentwicklung eng verknüpft ist mit seiner kognitiven Entwicklung. So wie das Kind nach und nach in seiner Entwicklung die Phasen der Intelligenz, welche von Jean Piaget festgelegt wurden, durchläuft, findet auch ein hierarchischer Aufbau der höflichen Sprachkompetenz statt. Damit sich jene Kompetenz beim Kind entwickeln kann, ist es förderlich, dass schon in der vorsprachlichen Phase Eltern oder Bezugspersonen mit den Kindern sprechen, wofür sie eine eigene Sprache und Mimik gebrauchen, um sich auf die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit des Kindes in jeder Phase seiner Entwicklung einzustellen, sodass das Kind als Dialogpartner der Eltern fungieren kann. Die Mutter-Kind-Interaktion ist wichtig für pragmatische Fähigkeiten, wie komplexe Diskursführung oder Vollziehen von Sprechakten, welche eine Voraussetzung für die Höflichkeitskompetenz darstellen. Bis zum Schuleintritt, den Kinder überwiegend mit sechs Jahren haben, erlernten Francesco und Claudia bewusst *bitte*, *Konjunktiv* und das Personalpronomen *Sie* als linguistische Mittel einzusetzen, um mittels Höflichkeit ihren Willen bei den Erwachsenen durchzusetzen. Mittels Erweiterungen kindlicher Äußerungen gelingt es Eltern oder Bezugspersonen, grammatische Formen ihren Kindern beiläufig und implizit beizubringen. Es gibt zwei Arten von Erweiterungen kindlicher Äußerungen, einerseits die Reformulierung, wo einzelne Wortäußerungen zu einer Phrase umformuliert werden, andererseits die Expansion, wo einzelne Wortäußerungen durch mehrere Wörter ergänzt werden.

¹²¹ Ebd., S. 180.

¹²² Vgl. ebd., S. 182.

Für Erweiterungen insgesamt, d.h. Reformulierungen wie Expansionen, wird argumentiert, dass Kinder in der Lage sind, diese Art von Feedback zum Lernen zu nutzen, weil sie den Inhalt der Äußerung kennen und ihre informationsverarbeitende Kapazität zur Verarbeitung der Form nutzen können.¹²³

Das bedeutet, dass Eltern oder Bezugspersonen in Gesprächen durch Reformulierungen und Expansionen der kindlichen Äußerungen ihren Kindern implizit Grammatik beibringen können. „Kinder sprechen nicht, um Grammatik zu lernen, sondern um zu kommunizieren.“ Deshalb ist es förderlich in kurzen Wiederholungen und Erweiterungen die kindliche Aufmerksamkeit und das Bedürfnis nach Kommunikation für den Grammatikerwerb zu nützen. Die kindliche Fähigkeit der Imitation lässt Kinder das Verhalten ihrer Eltern oder Bezugspersonen imitieren, wodurch sie implizit lernen. Kinder imitieren die Äußerungen Erwachsener am ehesten dann, nachdem diese ihre eigenen Wörter reformuliert haben, da „Kinder bevorzugt solche Erwachsenenäußerungen imitieren, die ihre eigene unvollständige oder fehlerhafte Äußerung grammatisch korrekt wiederholen.“¹²⁴ Da viele höfliche Ausdrucksweisen eines Grammatikerwerbs bedürfen, ist es wichtig, zu sehen, dass Kinder die wesentliche Voraussetzung der Höflichkeitskompetenz mittels Imitation und Hilfe ihrer Eltern oder Bezugspersonen erwerben. In Reformulierungen oder Expansionen können *bitte* oder in den *Konjunktiv* flektierte Verben verwendet werden, sodass Kinder gleich höfliche Fragestellung oder höflichen Prätikelgebrauch erlernen.

Die Schule bietet später die Möglichkeit anhand von didaktischen Vorgehensweisen nochmals auf die sprachliche Höflichkeitsentwicklung der Kinder einzuwirken, allerdings sind im Vorfeld Grundkenntnisse und die Bereitschaft zu höflichem oder adressatenbezogenem Sprechen von Eltern zu gewährleisten, da sich LehrerInnen an ihre gesetzlichen Vorgaben wie Lehrpläne und Bildungsstandards orientieren müssen und keinen Einführungsunterricht nach Bedarf organisieren können. Darauf wird aber noch näher in Kapitel 5 eingegangen.

¹²³ Szagun, 2008, S. 198.

¹²⁴ Ebd., S. 197.

4 Moralentwicklung im Kindesalter

Dieses Kapitel versucht sowohl die moralische Entwicklung als auch die Entwicklung sozial-konventionaler Konzepte im Kindheitsalter so darzulegen, dass einerseits Parallelen zur Sprachentwicklung gezogen werden können und andererseits eine begründete Basis zur Höflichkeitsentwicklung dargestellt wird. In einem ersten Abriss wird auf Jean Piagets kognitiven Ansatz in der Forschung zur Moralentwicklung, den er in seinem Werk „Das moralische Urteil beim Kind“ 1932 erstmals veröffentlichte, dahingehend eingegangen, dass ein Bezug zu Lawrence Kohlbergs Psychologie der Moralentwicklung hergestellt werden kann, da Letzterer seine Theorien auf jenen Piagets stützt. In weiterer Folge soll anhand einer übersichtlichen Darstellung Elliot Turiels Forschung zur Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte die Schwierigkeit einer Differenzierung von konventionellem und moralischem Verhalten für jene Arbeit in Betracht gezogen werden. Abschließend sollen jene Theorien mit aktuellen Erkenntnissen verknüpft eine Diskussionsgrundlage für die moralische Entwicklung als Voraussetzung für die Höflichkeitskompetenz darstellen.

4.1 *Kognitive Ansatz der Moralforschung Jean Piagets*

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget erforschte Anhand einer empirischen Untersuchung mit Kindern, die während des Murnelspielens beobachtet wurden, die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind, welche er in seinem gleichnamigen Werk „Das moralische Urteil beim Kinde“ (1932/1986) festhielt.

4.1.1 *Was sind seine wichtigsten Erkenntnisse?*

Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz zur Moralentwicklung nach Piaget verläuft parallel zur Intelligenzentwicklung des Kindes und unterliegt in den ersten Lebensjahren dem autoritären Zwang der Eltern bzw. Bezugspersonen. Als Säugling ist der Mensch egozentrisch, mit Piagets eigenen Worten „asozial“¹²⁵, und als Objekt von zwanghaften äußeren Einflüssen kaum für zur Zusammenarbeit geeignet. Erst als Heranwachsender öffnet sich der Mensch der sozialen Zusammenarbeit, wofür er zur Regelgenerierung selbst Einsatz zeigt und in sozialer Gesellschaft von Gleichaltrigen kooperativ interagiert.

¹²⁵ Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 108.

Dem menschlichen Verhalten unterstellt Piaget drei Arten von Regeln, an die sich die Menschen in chronologischer Abfolge halten:

1. Die *motorische Regel* entspricht der vorsprachlichen egozentrischen Intelligenz und ist unabhängig von jeder sozialen Beziehung. Das Kind übt zunächst gewohnheitsmäßig verschiedene Aktionen aus und wenn diese sich als Reaktion auf einen Konflikt bewähren, werden sie zu Regeln, die fortan beibehalten werden.
2. Unter der *Zwangs-Regel* versteht Piaget den Einfluss des Sozialen auf das Kind. Das Kind nimmt Regeln von Älteren ohne Hinterfragen an und geht bei allem, was ältere Personen tun, von Gesetzen aus, die für jeden als verpflichtend gelten.
3. Mit heranwachsendem Alter verschiebt sich die einseitige Achtung des Kindes gegenüber der erwachsenen oder älteren Personen zu einer Form der gegenseitigen Achtung, wodurch es zu einer Verschiebung von der *Zwangs-Regel* zur *Vernunft-Regel* kommt. Das Kind findet sich in der Lage wieder, sich als selbst denkendes Wesen wahrzunehmen, seine eigenen Entscheidungen von jenen der anderen differenzieren zu können. Nicht nur der andere erfährt durch den Heranwachsenden Achtung, auch der Heranwachsende erlebt diese Achtung durch den anderen. Moralische Entscheidungen gründen nun auf Phasen der Diskussion und Rechtfertigung, die auf einer vernünftigen Basis stattfinden.¹²⁶

Aufgrund jener Aufstellung der unterschiedlichen Regeln, nach denen sich der heranwachsende Mensch vom Säuglings- bis zum Jugendalter richtet, ist erkennbar, dass zunächst ein Egozentrismus vorherrscht, nachdem das Kind in sich gekehrt darüber entscheidet, wie es sich verhält. Natürlich spielt der soziale Einfluss immer eine wichtige Rolle, doch ändert sich mit den Jahren die Bereitschaft und die Art diesem zu folgen. Zudem erteilen nicht immer nur die Eltern die Maßstäbe für richtig und falsch, auch die Gleichaltrigen, die Gruppe spielt eine wesentliche Rolle, vor allem im frühen Jugendalter.

¹²⁶ Vgl. Piaget, 1983, S.109-116.

4.2 Kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz Lawrence Kohlbergs¹²⁷

4.2.1 Die sechs Stufen moralischer Urteilsfähigkeit

Die moralischen Stufen nach Kohlberg sind integriert in die Gesamtentwicklung des Menschen und werden vom Individuum nach einander durchlaufen, ohne dass eine übersprungen oder an späterer Stelle nachgeholt werden könnte.

Kohlberg macht darauf aufmerksam, dass parallel zur moralischen Entwicklung die Stufen der Intelligenzentwicklung Piagets durchlaufen werden müssen, da beide fortschreitenden Entwicklungen einander bedingen.

Da moralisches Denken natürlich auch Denken ist, hängt ein fortgeschrittenes moralisches Denken von einem fortgeschrittenen logischen Denken ab. Es besteht eine Parallelität zwischen der logischen Stufe eines Individuums und seiner Moralstufe.¹²⁸

Hinzugefügt sei, dass für die erfolgreiche Entwicklung moralischer Stufen jene der logischen Stufen vorausgesetzt sei, jedoch nicht umgekehrt. Außerdem ist die logische Entwicklung zwar eine notwendige Voraussetzung, jedoch keine hinreichende, da ein Individuum zwar eine logische Stufe durchlaufen haben kann, die man für das Erreichen einer moralischen Stufe benötigt, jedoch letztere deshalb noch lange nicht erreicht haben muss.

Kohlberg fasste für seine Einteilung der Stufen zur moralischen Entwicklung neben den Stufen des logischen Denkens auch jene der sozialen Wahrnehmung oder sozialen Perspektiven- bzw. Rollenübernahme Selmans ins Auge und übernahm jene Stufen Selmans teilweise in sein Stufenkonzept der moralischen Entwicklung. Jene Stufen „erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht.“¹²⁹ Der Mensch durchläuft auf einer vertikalen Linie die einzelnen Stufen, jedoch ebenso auf einer horizontalen, da neben der Entwicklung des logischen Denkens und der Moral auch jene der sozialen Wahrnehmung erfolgt. Innerhalb eines Entwicklungsstrangs werden die Stufen nacheinander durchlaufen, jene Stränge laufen aber parallel zu einander ab und bedingen sich gegenseitig. Das bedeutet, dass auf einer horizontalen Ebene zuerst die logische, dann die soziale und danach erst die moralische Stufe erreicht werden, bevor die nächst höhere logische Stufe erklommen werden kann. Führt man sich ein Bild jener Abfolge vor Augen,

¹²⁷ Alle in jenem Kapitel zusammengetragenen Informationen sind in Kohlberg, 1996, S. 123-216 genauer nachzulesen.

¹²⁸ Kohlberg, 1996, S. 124.

¹²⁹ Ebd., S. 125.

bräuchte man nur einer Person beim Hinaufsteigen einer Treppe zusehen. Moralisches Verhalten stellt die abschließende Konsequenz jenes Durchlaufs dar, jedoch bedarf es moralischen Urteilens auf fortgeschrittenem Niveau, um moralisch Handeln zu können.

Zusammengefaßt lässt sich festhalten, daß die moralische Stufe mit vorausgehenden kognitiven Entwicklungen und mit dem moralischen Handeln zusammenhängt; die Bestimmung einer moralischen Stufe muß jedoch allein auf dem moralischen Urteilen gründen.¹³⁰

Für ein besseres Verständnis der jeweiligen einzelnen Stufen ist es wichtig, sich unter den drei Niveaus, auf denen die Stufen aufgeteilt sind, etwas Konkretes vorstellen zu können.

1. Präkonventionelles Niveau (Stufen 1 und 2)

Auf jener Ebene befinden sich die Kinder bis zum 9ten Lebensjahr, einige Jugendliche und viele jugendliche und erwachsene Straftäter.

2. Konventionelles Niveau (Stufen 3 und 4)

Zu dieser Ebene zählen die meisten Jugendlichen und erwachsenen der amerikanischen und vergleichbaren Gesellschaften.

3. Postkonventionelles Niveau (Stufen 5 und 6)

Jene Ebene wird nur von sehr wenigen Erwachsenen und das frühestens nach dem 20ten Lebensjahr erreicht.

Der Begriff »konventionell« bedeutet, daß man den Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft oder einer Autorität eben deshalb entspricht und sie billigt, weil sie die Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft sind.¹³¹

Nach dieser Definition wird deutlich, dass Kinder auf dem ersten Niveau jene Regeln, Konventionen oder gesellschaftlichen Erwartungen noch nicht verstehen oder unterstützen können, ebenso, dass Individuen auf dem letzten Niveau sehr wohl jene Regeln versteht und sie ebenso grundsätzlich akzeptiert, „aber dieses grundsätzliche Einverständnis leitet sich daraus ab, daß die allgemeinen moralischen Prinzipien, die den gesellschaftlichen Regulierungen zugrunde liegen, formuliert und anerkannt werden.“¹³² Wenn Prinzipien und Konventionen miteinander in Konflikt geraten, hält sich das postkonventionelle Individuum an das moralische Prinzip, da es bereits jene Konventionen, Regeln, Erwartungen zwar internalisiert, jedoch aber auch hinterfragt hat und nach eigenen moralischen Gesichtspunkten entscheidet. Das postkonventionelle Selbst ist anders als die beiden vorhergehenden

¹³⁰ Ebd., S. 126.

¹³¹ Kohlberg, 1996, S. 127.

¹³² Ebd.

unabhängig und definiert seine Prinzipien im Rahmen selbstgewählter Werte.¹³³ Die beiden Stufen, die jedes Niveau beinhaltet, repräsentieren jeweils die Stufe in einem bestimmten Umfang, wobei in der ersten weniger Gehalt als in der zweiten innewohnt und die zweite die fortgeschrittenere Variante des Niveaus darstellt.

Folgende Tabelle¹³⁴ stellt Kohlbergs Stufen des moralischen Urteils übersichtlich dar:

Sechs Stufen des moralischen Urteils			
Niveau und Stufe	Inhalt der Stufe		Soziale Perspektive
	Was ist rechtens	Gründe für rechtes Handeln	
Niveau 1 Präkonventionell <i>Stufe 1 – Heteronome Moralität</i>	Regeln werden eingehalten, damit man nicht bestraft wird. Weder Personen noch Dingen Schaden zufügen.	Vermeidung von Strafe. Überlegenheit der Autorität.	Egozentrische Perspektive
<i>Stufe 2 – Individualismus, Zielbewusstsein und Austausch</i>	Regeln werden befolgt, wenn sie den eigenen oder jemand anderes Interessen dienen. Eigene Bedürfnisse werden durch einen selbst oder andere befriedigt. Gerecht ist, was einen gleichwertigen Austausch darstellt.	Die eigenen Interessen und Bedürfnissen wollen befriedigt werden, die der anderen werden auch anerkannt.	Konkret individualistische Perspektive
Niveau 2 Konventionell <i>Stufe 3 – Wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität</i>	Den Erwartungen anderer, die sie an meine mich tragende Rolle stellen, entsprechen. Gut sein, ehrenwerte Absichten und Besorgnis um andere ist wichtig. Pflege von Beziehungen, Loyalität, Vertrauen, Wertschätzung und Dankbarkeit werden empfunden.	Man möchte für sich und für andere eine gute Person darstellen. Zuneigung zu anderen ist wichtig, ebenso gibt es einen Glauben an die „goldene Regel“. Regeln und Autorität werden geachtet, wenn sie ein gutes Verhalten rechtfertigen.	Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht
<i>Stufe 4 – Soziales System und Gewissen</i>	Pflichterfüllung. Gesetze, wenn sie nicht irgendwelchen sozialen Verpflichtungen widersprechen, werden befolgt. Das Recht im Dienst der Gesellschaft/Institution.	Gewährleistung der Gesellschaft/Institution. Reines Gewissen, das an die selbst verantwortete Verpflichtung erinnert.	Macht einen Unterschied zwischen dem gesellschaftlichen Standpunkt und der interpersonellen Übereinkunft

¹³³ Kohlbergs Wortlaut wäre hier folgender: „Ebene III bezeichnet die postkonventionelle Person, die ihr Selbst von den Regeln und Erwartungen anderer unabhängig gemacht hat und die ihre Werte im Rahmen selbstgewählter Prinzipien definiert.“ (Kohlberg, 1996, S. 127) Ich bin jedoch der Meinung, dass die Werte den Prinzipien vorausgehen, da Prinzipien meines Erachtens nach konkrete Eckpfeiler für Handlungsentscheidungen darstellen, die sich je nach den Werten, die man sozial- und entwicklungspsychologisch durch die Sozialisation erworben hat, richten. Vgl. dazu Kapitel 1 dieser Arbeit.

¹³⁴ Vgl. Kohlberg, 1996, S.128-132.

Niveau 3 Postkonventionell ODER Prinzipien- geleitet <i>Stufe 5 – Sozialer Kontrakt bzw. gesellschaftliche Nützlichkeit, individuelle Rechte</i>	Bewusstsein von relativen Regeln, die jedoch für das Allgemeinwohl befolgt werden. Werte und Rechte wie <i>Leben</i> und <i>Freiheit</i> werden jedoch immer respektiert, unabhängig der Meinung anderer.	Gefühl der Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft. Zum Wohle und zum Schutz der Rechte aller Menschen, Gesetze zu schaffen und sich an sie zu halten. Freiwillige vertragliche Bindung an Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen. „Der größtmögliche Nutzen für die größtmögliche Zahl.“	Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive
<i>Stufe 6 – Universale ethische Prinzipien</i>	Selbstgewählte ethische Prinzipien stellen die Handlungsgrundlage dar, ungeachtet dessen, ob sie Gesetze missachten. Jene stellen universale Prinzipien der Gerechtigkeit dar.	Glaube einer rational denkenden Person an die Gültigkeit universaler moralischer Prinzipien. Gefühl der eigenen persönlichen Verpflichtung jener Prinzipien gegenüber.	Perspektive eines „moralischen Standpunkts“

4.2.2 Die Sozialperspektiven der moralischen Niveaus

Selman formulierte laut Kohlberg die Ebenen der Rollenübernahme, die parallel zu den Moralstufen verlaufen und eine hierarchische Struktur angelehnt an die kognitive Entwicklung bilden. Sie dienen in erster Linie dazu, die moralische Entwicklung strukturell zu beschreiben, wobei Kohlberg eine eigene Perspektiven-Theorie in Anlehnung an jene Rollenübernahme Selmans entwickelte. Selman verstand unter seiner Rollenübernahme die Differenzierung des Individuums zwischen seiner Perspektive und jener anderer. Kohlberg hingegen definierte „ein allgemeineres strukturelles Konstrukt, dass sowohl der Rollenübernahme wie dem moralischen Urteil zugrundliegt. Dies ist das Konzept der *sozio-moralischen Perspektive* [...]“¹³⁵ Eine der drei sozio-moralischen Perspektiven, die je einem der drei Niveaus zugeordnet sind, nimmt das Individuum ein, wenn es sich soziale Zustände wie sozio-moralische Werte oder Vorstellungen davon, was gut ist und was nicht, vor Augen führen soll. Die drei Hauptniveaus der sozialen Perspektive existieren parallel zu den Hauptniveaus moralischen Urteilens:

1. Konkret-individuelle Perspektive (Niveau 1 – Präkonventionell)

Die konkret-individuelle Perspektive lässt das Individuum sich selbst abgegrenzt von anderen erleben. Das Gesetz bzw. Regeln müssen aufgrund von unangenehmen Konsequenzen oder

¹³⁵ Kohlberg, 1996, S. 133.

der Existenz einer Autorität beachtet werden, ungeachtet dessen, ob aufgrund einer Übertretung vielleicht auch andere Personen Schaden davontragen würden.

2. Perspektive eines Mitglieds der Gesellschaft (Niveau 2 – Konventionell)

Das Individuum auf der Stufe des konventionellen Niveaus ist nicht nur besorgt um die Zustimmung und positive Meinung anderer, sondern auch um deren Interessen. Es sieht sich als Teil eines sozialen Netzes, das miteinander untereinander nebeneinander existiert.

3. Der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive (Niveau 3 – Postkonventionell)

Die postkonventionelle Perspektive geht somit der Gesellschaft voraus; sie verkörpert den Standpunkt eines Individuums, welches die moralischen Verpflichtungen eingegangen ist bzw. die Maßstäbe vertritt, denen eine gute oder gerechte Gesellschaft genügen muß.¹³⁶

4.3 Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte nach Turiel¹³⁷

Elliot Turiel stellte im Zuge seiner Forschung zur Moral und zu gesellschaftlichen Konventionen fest, dass die bisherige Forschung zur Moralentwicklung, genauer jene Lawrence Kohlbergs einen entschiedenen Fehler begangen habe, indem sie keine Unterscheidung zwischen sozial-konventionellem und moralischem Verhalten gemacht hatte. Denn „Kinder besitzen sowohl moralische als auch sozial-konventionale Konzepte, die sich deutlich unterscheiden lassen und jeweils einen eigenen Entwicklungsverlauf haben“¹³⁸ und die Ignoranz jenes Wissens um die Differenz jener Konzepte „ist folgenreich für eine Umsetzung in die Bildungspraxis.“¹³⁹ Turiel kritisiert hierbei vor allem die Ende der 70er Jahre in Amerika sehr verbreitete Schulpraxis, SchülerInnen nach eigens angefertigten Programmen, die auf den Theorien Kohlbergs basieren, bei ihrer moralischen Entwicklung zu unterstützen. Man erhoffte sich, dass die SchülerInnen höhere moralische Entwicklungsstufen dadurch erklimmen konnten, was jedoch laut Turiel nicht nur durch die mangelnde Kenntnis um die notwendige Unterscheidung von Moral und sozialer Konvention fragwürdig sei:

¹³⁶ Kohlberg, 1996, S. 136.

¹³⁷ Vgl. Turiel, Elliot: Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. – In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. 1. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1982. S. 146-187.

¹³⁸ Turiel, 1982, S. 180.

¹³⁹ Ebd.

[Seines] Erachtens darf man bei Versuchen der sittlichen Erziehung nicht aus dem Auge verlieren, wie begrenzt unser Verständnis des Verlaufs und der Veränderungsprozesse in der Moralentwicklung noch immer ist.¹⁴⁰

In einer Untersuchung Turiels wurde auch wie bei Piaget nach Spielregeln gefragt, jedoch erklärten die Befragten unabhängig von ihrem Alter, dass Spielregeln für jedes Spiel anders und stets veränderbar seien, weshalb jene auch diesen Regeln in Spielen eine andere Funktion zusprachen als moralischen Regeln.

Eine Untersuchung der Spielregel-Konzepte von Kindern als ein Mittel, um Aufschluß über ihr moralisches Urteil zu gewinnen (vgl. Piaget, 1932/1948), läßt sich nach diesen Ergebnissen nicht mehr als ein gangbarer Weg in der Erforschung der moralischen Entwicklung vertreten.¹⁴¹

Es scheint fast so, als würde Turiel sowohl mit Piaget, als auch mit Kohlberg abrechnen, da er des einen Untersuchungsmethode inklusive dessen daraus resultierende Schlussfolgerungen kritisierte und an des anderen Unterscheidungsfähigkeit kein Haar ließ. Damit genau jene Kritik besser nachzuvollziehen ist, werden im nächsten Unterkapitel Turiels Forschungskonzepte näher besprochen.

4.3.1 Untersuchung aus strukturalistisch-entwicklungspsychologischer Sicht

Zunächst ist für das Verständnis von Turiels Vorgehensweise wichtig, zu deklarieren, unter welchen Gesichtspunkten er forschte. Er selbst formulierte folgende Sätze¹⁴², um den theoretischen Rahmen seiner Untersuchung abzustecken:

1. In seiner Entwicklung durchläuft jede/r eine gewisse Denk- und Handlungsstrukturen in einer gewissen Reihenfolge.
2. Der Übergang von einer Stufe dieser Strukturen in die nächste erfolgt geordnet.
3. Jene Übergänge finden aufgrund der Interaktion mit der sozialen und physischen Umgebung statt.

Diese Bedingung eines Durchlaufs geordneter Strukturen durch Interaktion mit der Umwelt begründet die Definition der Untersuchung als strukturalistisch-entwicklungspsychologisch. Bedeutend für eine genaue Beschreibung der Vorgehensweise ist ebenso, dass das Hauptaugenmerk während der Untersuchung auf der Transformation von einer Stufe in die nächste, auf den inneren Übergängen der Struktur liegt. Die Erläuterung der Denkstrukturen soll Aufschluss darüber liefern, wie das Kind seine Erfahrungen aktiv speichert und

¹⁴⁰ Ebd., S. 181.

¹⁴¹ Turiel, 1982, S. 181.

¹⁴² Vgl. ebd., S. 146f.

organisiert, wodurch sich ein sich ständig vollziehender Wandel jener Strukturen ergibt, da jene Erfahrungen aus der Interaktion mit der Umwelt regelmäßig entstehen, sofern das Kind jene Interaktion durch dafür vorteilhafte äußere Bedingungen führen kann.

Durch diese Interaktion des Kindes mit der Umwelt entstehen Sozialurteile, durch die sich soziale Konzepte im Kind konstruieren und in weiterer Folge organisierte Muster bilden, die jedoch einem ständigen Wandel unterzogen werden. „Auf Soziales bezogene Urteile sind nicht durch Inhalte aus der Umwelt bestimmt, sondern sind Konstruktionen des Kindes aus seiner *Interaktion* mit der Umwelt heraus.“¹⁴³

Die Interaktionsthese hat Turiel eigens von Piaget übernommen:

Die Interaktionsthese hat Piaget selbst formuliert: »Der Ursprung der Erkenntnis liegt weder in den Objekten noch im Subjekt, sondern in – anfangs unentwirrbaren – Interaktionen des Subjekts mit diesen Objekten.« (Piaget, 1970, S. 704) Erkenntnis, so behauptet Piaget, hängt in ihrer Entwicklung nicht direkt von Belehrung ab: »Jedesmal, wenn man einem Kind etwas beibringt, was es selbst hätte entdecken können, hindert man das Kind daran, es selbst zu entdecken, und infolgedessen auch, es voll zu verstehen.« (Piaget, 1970, S. 715)

In erster Linie soll das Anführen jenes Zitates aus Turiel darauf aufmerksam machen, woher er seine These der Interaktion bezieht. Natürlich ist auch interessant, dass die Quelle jener These jener bedeutende Psychologe ist, den er ebenso scharf kritisierte. Dem Inhalt jenes Zitates sei hier nur jenes Ausmaß an Bedeutung beigemessen, wie es für einen Beleg der *Interaktionsthese* nötig scheint. Im letzten Kapitel dieser Arbeit werde ich nochmals darauf zurückkommen und es ausführlicher diskutieren.

Zusammenfassend geht es in Turiels Untersuchung um die moralische Entwicklung aus strukturalistisch-entwicklungspsychologischer Sicht um das Konstruieren von Konzepten, die darüber entscheiden, was richtig oder falsch ist.

4.3.2 Differenzierung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte

Turiel macht darauf aufmerksam, dass bereits Max Weber 1922 eine Unterscheidung zwischen Moral und sozialen Konventionen machte, indem er 3 Kategorien sozialen Handelns formulierte: I. Sitte, II. Konvention, III. Ethik, wobei die Moral der letzten Kategorie zuzuordnen ist. Die Sitte sei dahingehend beschrieben, indem auf das Vorhandensein von Ritualen oder Traditionen in jeder kulturellen Gesellschaft hingewiesen wird. „Dagegen stellen Konventionen einen bedeutsamen Aspekt der »legitimen Ordnung« in

¹⁴³ Turiel, 1982, S. 147.

der Gesellschaft dar und werden deshalb mit Hilfe von Sanktionen reguliert.“¹⁴⁴ Die dritte Kategorie ist dahingehend beschrieben, indem auf die Missbilligung ihrer Verletzung durch die Gesellschaft hingewiesen wird. Wodurch sie konventionell garantiert ist, jedoch sind nicht alle konventionell garantierten Normen ethische.¹⁴⁵

Turiel nimmt infolgedessen selbst eine Differenzierung von *sozialer Konvention* und *Moral* vor, indem er beide Begriffe definiert. *Soziale Konvention* beruht auf von einer Gesellschaft oder Gruppe festgelegten „Regelmäßigkeiten im Verhalten, die die Interaktionen von Individuen in sozialen Systemen koordinieren.“¹⁴⁶ Es handelt sich dabei um eingebürgerte Verhaltensmuster wie beispielsweise die Verwendung von Grußformeln oder Kleidervorschriften in Institutionen. An sich sind diese sozial konventionellen Handlungsweisen variierbar – Turiel verwendet für die genaue Definition das Adjektiv „arbiträr“ – was bedeutet, dass die Funktion, die jene Handlungen erfüllen, auch durch andere Handlungen erfüllbar wäre, die Gesellschaft bzw. Gruppe hat sich jedoch auf jene spezifischen geeinigt. Ein weiterer wichtiger Aspekt jener sozialen Konventionen bezieht sich auf die Gegebenheiten derer Verwendungsweise, dass jene eben nur in bestimmten Situationen ihre Funktion erfüllen, womit der sozial-situative Kontext hohe Bedeutung in Bezug auf die Definition sozialer Konventionen einnimmt. Eine ebenso wichtige Eigenschaft sozialer Konventionen wird uns dann bewusst, wenn wir sie verletzen, da eine Verletzung nur dann als Übertretung gilt, wenn die Regeln der Konvention vorher implizit oder explizit erwähnt, der Person, die sie verletzt, bewusst sind.

Anders ist es im Bereich des Moralischen, denn moralische Handlungen sind weder arbiträr, noch von einer bestimmten Gesellschaft oder Gruppe festgelegt. „Moralische Sachverhalte sind also nicht relativ, je nach sozialem Kontext, sie werden nicht von sozialen Regeln determiniert.“¹⁴⁷ Ein weiterer wichtiger Punkt zur Unterscheidung ist der Begriff der Gerechtigkeit, da man im Sinne von Moral von Recht und Unrecht sprechen kann. Kinder sollen bestimmte Konzepte über Recht und Unrecht entwickeln, worin der Wert des Lebens, Glaube, körperliche und seelische Gesundheit, Treue und Verantwortung wichtige Gegenstandsbereiche darstellen. Jene grundlegende Konzeptualisierung davon, was rechtens ist, sowie jenes Konzept sozialer Konventionen werden durch die Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Turiel zitiert aus seiner Forschung im Jahr 1975, dass „Interaktionen mit grundsätzlich verschiedenen Gegenständen und Ereignissen auch zur Erzeugung voneinander

¹⁴⁴ Ebd., S. 148.

¹⁴⁵ Vgl. ebd.

¹⁴⁶ Turiel, 1982, S. 148.

¹⁴⁷ Ebd., S. 150.

getrennter Begriffskomplexe führen“¹⁴⁸ Anhand einer Studie, die mit Kindern und Erwachsenen von zehn Vorschulen durchgeführt wurde, konnte mittels Häufigkeit der Antworten festgestellt werden, dass sich „mit der Verletzung von Moraleboten andersartige soziale Interaktionen verbanden als mit der Verletzung sozialer Konventionen.“¹⁴⁹

Ein weiterer Befund jener Untersuchung macht aufmerksam auf den Lernkontext sozialer Konventionen. Die befragten Erwachsenen machten bei der Verletzung sozial-konventionaler Regeln auf die schulische Sozialordnung, detaillierter auf die zwingende Aufrechterhaltung der Unterrichtsdisziplin aufmerksam. Demnach nimmt die Schule eine wichtige Funktion in der Erziehung zu sozial-konventionellem Handeln ein und sozial-konventionale Konzepte bedingen andere Lernkontexte als moralische Konzepte. Jeder Mensch konstruiert seine eigenen Konzepte selbst, indem er in seiner eigenen Umwelt lebt und auf diese einwirkt, wie es niemand anderes im gleich tut.¹⁵⁰ Demnach wird es keine zwei Personen geben, die exakt dieselben Konzepte in sich tragen. Durch gemeinsame Lebensräume und ähnliche Lebensbedingungen lassen sich jene Konzepte nur aneinander angleichen, sie sind jedoch niemals identisch. Nicht nur die TrägerInnen jener Konzepte differenzieren jene von einander, auch die Umwelt, indem sie durch die jeweiligen Bedingungen einerseits dazu beiträgt, dass sich Konzepte sozialer Konventionen herausbilden, andererseits entwickeln sich durch die gegebenen Lernkontexte moralische Konzepte. Bisherige Forschungsansätze, die sich mit moralischer Entwicklung beschäftigen, sind nach Turiel deshalb zu weit gefasst, weil in ihr die sozialen Konventionen existieren und sie herausgehoben, davon getrennt betrachtet gehören.¹⁵¹

Außerdem erfolgt die Entwicklung von Moralkonzepten parallel zu jenen sozialer Konventionen, was Turiel aufgrund zahlreicher empirischer Erhebungen noch ergänzt.¹⁵²

4.3.3 *Wandel sozial-konventionaler Konzepte*

Der Übergang von einer Stufe in die nächsthöhere findet nicht in kontinuierlicher Weise statt. Jede Stufe bietet dem Individuum Problemfelder, die es zu lösen gilt. Sind welche vor dem Übergang in die nächste Stufe noch nicht vollends gelöst, wird das Problemfeld in der aktuellen Stufe nochmals aufgegriffen. Das Kind bzw. der Jugendliche fällt somit in ein

¹⁴⁸ Ebd., S. 151.

¹⁴⁹ Turiel, 1982, S. 152.

¹⁵⁰ Vgl. ebd., S. 151.

¹⁵¹ Vgl. ebd., S. 150f.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 155.

Dilemma, was zeigt, dass es für es/ihn noch Lernbedarf gibt.¹⁵³ Karlheinz Valtl sieht hierin die Möglichkeit des Erziehungssystems bzw. seiner ausführenden Kräfte unterstützend auf die Jugendlichen und Kinder einzuwirken.

In diesen Dissonanzen liegt sowohl das *Movens* für die Entwicklung wie auch der Ansatzpunkt der Erziehung. Der Erzieher kann diesen Prozeß fördern, indem er in dosiertem Umfang solche Probleme aufwirft, die die Begrenztheit der jeweiligen moralischen bzw. Höflichkeitskonzepte bewusst werden lassen. [sic!]¹⁵⁴

Es geht ihm um eine „Stimulation des Entwicklungsprozesses“¹⁵⁵, wodurch jedoch nicht der angeleitete Übergang von einer Stufe in die nächste verstanden werden soll, sondern viel mehr ein unterstützender Arm auf dem Weg zur nächsthöheren.

Turiels Konzepte für soziale Konvention

Wie Turiel 1978 festhielt, wurde eine groß angelegte Studie durch Interviews von 110 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen sechs und 25 Jahren durchgeführt. In diesen Befragungen ging es um hypothetisch angelegte Fallbeispiele zu bestimmten sozialen Konventionen, zu denen sich die befragten Personen wertend äußern sollten. Mittels des von Piaget als *klinische Methode* bezeichneten Verfahrens wurden bei der Analyse der Interviews folgende Erkenntnisse von Turiel gemacht:

Die Analyse der Interviewantworten zeigte, dass es eine von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter fortschreitende Entwicklung der sozial-konventionalen Konzepte gibt. [...] Es handelt sich dabei nicht um eine geradlinige Weiterentwicklung, sondern eher um ein Entwicklungsmuster des Hin- und Herpendelns zwischen *Bejahung* und *Negation* der Konvention und Sozialstruktur.¹⁵⁶

Turiel stellte die einzelnen Niveaus inklusive ihrer für sie sprechenden Beispiele detailliert wie auch in kurzer Form tabellarisch vor. Auf letztere Darstellungsweise möchte ich mich in dieser Arbeit beziehen, da eine übersichtliche Darstellung die Übergänge ebenso besser darzustellen vermag wie die Alterszuordnung jeder Stufe, die für diese Arbeit wesentlich ist.¹⁵⁷

Niveau	Beschreibung	Alter
1	<i>Konvention als Ausdruck sozialer Regelmäßigkeit</i> Regelmäßiges Verhalten wird als etwas Vorhandenes gesehen, das nicht als Strukturelement innerhalb menschlicher Interaktion oder sozialen	6-7

¹⁵³ Valtl, 1986, S. 288.

¹⁵⁴ Valtl, 1986, S. 289.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Turiel, 1982, S. 156f.

¹⁵⁷ Eine genauere Darstellung ist bei Turiel, 1982, auf den Seiten 158-182 nachlesbar.

	Miteinanders verstanden wird. Alles, was regelmäßig in Erscheinung tritt wird als notwendig oder erhaltenswert interpretiert und unhinterfragt übernommen.	
2	<i>Negation der Konvention als Ausdruck sozialer Regelmäßigkeit</i> Verschwindende Kraft der vorhandenen Regelmäßigkeiten im gesellschaftlich etablierten Verhalten, da Regelmäßigkeit nicht mehr zugleich mit Notwendigkeit gleichgesetzt wird. Handlungen werden zum Teil als willkürlich betrachtet, weshalb Konventionen nicht als strukturierendes Element für soziale Interaktionen gesehen werden.	8-9
3	<i>Konvention als Bejahung des Systems vorgeschriebener Regeln</i> Soziale Systemelemente und Konventionen werden als zusammenhängend verstanden, weshalb erste Konzepte von sozialen Strukturen auftreten, allerdings sind Konventionen nach wie vor arbiträr und variabel. Vorschriften von Autoritätspersonen gelten aber als invariabel und bedingen zwingende Einhaltung, obwohl Regeln und Erwartungen dann je nach institutionellem Kontext verschieden sein können. 3 wesentliche Begriffe sozialer Struktur sind für Konventionen bestimmend: Autorität, Befolgung von Regeln und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung.	10-11
4	<i>Negation der Konvention als Teil des Systems vorgeschriebener Regeln</i> Sozial-konventionelles Verhalten wird als variabel und arbiträr gesehen, ebenso sind die darauf bezogenen Vorschriften und Regeln unnötig und stellen eine Einschränkung dar, da sie je nach Handlung bewertet werden. Konventionen werden als nichts anderes als Erwartungen der anderen betrachtet, weshalb sie nicht verhaltenspräskriptiv sind.	12-13
5	<i>Konvention als etwas durch das Sozialsystem Vermitteltes</i> Erstmals entstehen Vorstellungen des sozialen Systems im Einzelnen, worin er sich als fungierenden Teil anerkennt. „Soziale Einheiten werden definiert als Systeme von Individuen, die eine hierarchisch geordnete Organisation miteinander verbindet.“ ¹⁵⁸ Normative Merkmale bekommen eine zentrale Bedeutung, da Konvention als etwas gesehen wird, das alle befolgen und deshalb existiert, weil es Regulierungsgewalt des Systems verstanden wird. Bedeutend für den Kontext der Schule ist, dass „Konventionen diejenigen zwischenmenschlichen Beziehungen [regulieren], die vom gesellschaftlichen Kontext der Akteure und von ihrem relativen Status bestimmt sind.“ ¹⁵⁹	14-16
6	<i>Negation der Konvention als gesellschaftliches Verhaltensgebot</i> Obwohl Konventionen immer noch als ungesagte Verhaltensgebote gesehen werden, allerdings wird die konsequente Befolgung dieser nicht	17-18

¹⁵⁸ Turiel, 1982, S. 168.

¹⁵⁹ Ebd., S. 172.

	mehr für das Bestehen des sozialen Systems notwendig betrachtet. Soziale Systeme werden auf diesem Niveau auch als funktionstüchtig geglaubt, wenn nicht regelmäßig alle Konventionen befolgt werden, zudem werden Konventionen noch immer als willkürlich aufgestellt gesehen, da ihre integrative und koordinierende Funktion noch nicht verstanden wird. Es herrscht die Annahme, dass sie lediglich aus Gewohnheit weiter bestehen.	
7	<i>Konvention als Koordination sozialer Interaktionen</i> Regelmäßig beibehaltene und ausgeführte Konventionen werden als wichtiger Bestandteil zur Koordination von Interaktionen, die das Funktionieren des sozialen Systems erleichtern, gesehen. Man geht von der Annahme aus, dass jeder von ihnen weiß und man sich an gemeinsame Normen hält.	18-25

Im Lauf der Entwicklung baut das Individuum nach und nach ein Konzept der Gesellschaft, das durch verschiedene Schlüsselerfahrungen zusammengesetzt wird. Die Konvention ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Gesellschaft, da nur so regelmäßige Interaktion und friedliches Miteinander bestehen kann, was allerdings erst durch verschiedene Entwicklungsschritte des Kindes, Jugendlichen oder jungen Erwachsenen erkannt wird. Turiel sieht in der Befolgung der Konvention eine Ableitung des Einzelnen von seinen Konzeptualisierungen sozialer Systeme und Interaktionen ab.¹⁶⁰

4.4 Höfliches Verhalten als Ausdruck moralischer Gesinnung

Abschließend kann mit den Worten Valtls gesagt werden, dass Turiel zwei Domänen normengerechten Verhaltens definiert: Jene moralischen Verhaltens und jene Domäne des Verhaltens, welche von sozialen Konventionen bestimmt wird. Höflichkeit würde seiner Meinung nach zur Domäne der sozialen Konventionen zählen¹⁶¹, wo ich ihm nur teilweise zustimmen kann. Moralische Normen sind vom situativen Kontext her unabhängig und immanent, was bedeutet, dass sie sich nicht verändern und konstant sind. Es mag sein, dass Höflichkeit zu einem wesentlichen und nie ignorierbaren Teil aus bestimmten Begrifflichkeiten, linguistischen Mitteln und nonverbalem Verhalten besteht, allerdings sind jene Bestandteile wichtig für die Ausführung von Höflichkeit. Höflichem Verhalten geht aber eine bedeutende Aktion, sei sie bewusst oder unbewusst, voraus, nämlich jene der Intention. Bevor ich jemanden aus Angemessenheit sieze, oder die Tür aufhalte oder aussprechen lasse,

¹⁶⁰ Turiel, 1982, S. 179.

¹⁶¹ Valtl, 1986, S. 289f.

muss ich für mich beschlossen haben, dass ich jene Person respektiere und ihr meine Achtung erweisen möchte, was für mich ebenso immanent und kontextunabhängig ist. Bestimmte höfliche Äußerungen oder Verhaltensweisen sind zwar kontext- und personenabhängig, doch die Bereitschaft mich generell meinem Gegenüber respektvoll und höflich zu verhalten, muss als Voraussetzung für höfliches Handeln immer gegeben sein. Nur welche Art oder Form der Höflichkeit angemessen ist, das ist kontext- und personenabhängig und wird mir von der Gesellschaft bzw. ihren Institutionen vorgegeben.

Deshalb ist für das erfolgreiche soziale Miteinander einerseits das Wissen um soziale Konventionen, wie angemessene Grußformeln oder abmildernde Partikeln, notwendig, ebenso aber das Gefühl der Achtung und des Respekts anderen Menschen gegenüber. Sowohl die Entwicklung der Moral, als auch jene sozialer Konventionen ist für die Heranwachsenden unserer Gesellschaft äußerst wichtig, einerseits um sozial-konform zu interagieren, andererseits um jenes Verhalten wieder an andere weitergeben zu können, indem es entweder vorgelebt oder vom Gegenüber verlangt wird.

5 Höflichkeit in der Schule

Dieses Kapitel versucht zunächst eine Antwort auf die Frage, ob Höflichkeit Bildungs- oder Erziehungssache ist, zu finden. Unterstützend für die Beantwortung dieser und auch weiterer Fragen, die sich im Laufe des Diskurses ergeben, sind Zitate aus vier Interviews, die ich zu diesem Thema mit vier Experten und Expertinnen auf diesem Gebiet geführt habe. Gleich im ersten Unterkapitel wird auf die Auswahlkriterien, Verlauf, Durchführung und wichtige Details der Interviews eingegangen, um nachvollziehen zu können, wie Ausschnitte davon einen Beitrag zu dieser Arbeit leisten können. Danach folgt ein Theoriediskurs, in welchem in erster Linie die Begriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* anhand traditioneller Theorien erläutert werden, um anschließend ihre Bedeutung hinsichtlich der heutigen Gesellschaft und der Schule darzustellen.

Lehrerinnen und Lehrer können ebenso wenig wie SchülerInnen und deren Eltern willkürlich entscheiden, inwiefern Höflichkeit Erziehungs- oder Bildungssache ist. Es sind gewisse Rahmenbedingungen von Kultur, Staat und Gesellschaft innerhalb von Gesetzen oder Richtlinien vorgegeben, nach denen sich alle Beteiligten richten müssen. Lehrer und Lehrerinnen sollen in der Form systemadäquat handeln, indem sie sich an ihre gesetzlichen Vorgaben in den Lehrplänen und dem Schulunterrichtsgesetz halten, Eltern, indem sie ihren Kindern noch vor Schuleintritt eine Erziehung gewähren, durch die sie alle Voraussetzungen erlangen, in der Schule sowohl soziale Kontakte zu pflegen, als auch aufgrund ihrer Kompetenz Sozialkontakte zu führen und erfolgreiche schulische Leistung zu erbringen. SchülerInnen sollen bereit sein, mit ihrer bis dahin durch die Erziehung der Eltern erlangten sozialen Fähigkeiten an einem angenehmen Schulklima positiv mitzuwirken.

Welche Rahmenbedingungen für die Erziehung der Kinder zu respektvoller Einstellung und höflichem Handeln anderen Personen gegenüber den Eltern gegeben sind, ist nicht festgelegt. Es obliegt ihrer eigenen Einstellung und den damit verbundenen Entscheidungen, ob und in welchem Ausmaß sie ihr Kind vor Schuleintritt höflich erziehen. Die Schule trägt zu diesem Sozialisationsprozess, der in der Familie begonnen und in der Institution Schule weitergeführt wird, ihren Teil bei, indem sie sich an die Vorgaben des Bildungssystems hält. Welche das sind und inwiefern jene wesentlich für die Höflichkeitsbildung der SchülerInnen in der Schule sind, wird ebenso diskutiert, wie im Vorfeld der Erziehungs- und der Bildungsbegriff, sowie der Begriff der Sozialisation, so wie sie heute verstanden werden und ausgehend vom historischen Hintergrund. Abschließend soll noch ein wichtiger Bereich für

Höflichkeit in der Schule genau dargestellt wird. Der Bereich der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Wirkung bzw. ihrer Einflussmöglichkeiten auf die Höflichkeitskompetenz der SchülerInnen, sowie auf ihre Grenzen, stellt eine wichtige Funktion bzgl. des Erwerbs sprachlicher Höflichkeit dar.

*5.1 Experteninterviews und ihr Mehrwert für diese Arbeit*¹⁶²

Wer könnte ein Experte oder eine Expertin für Höflichkeit in der Schule darstellen? Der Begriff Experte/in lässt uns an Eliten denken, die sich speziell mit einem Thema wissenschaftlich oder aufgrund ihrer Tätigkeit regelmäßig bewusst damit auseinandersetzen, doch im Wesentlichen kann jede/r ein/e Experte/in sein, der oder die sich in genau jenem sozialen Kontext befindet, in dem jenes Thema vorherrscht.¹⁶³

Schließlich gibt es eine Art besonderen Wissens, über das eigentlich jeder von uns verfügt. Es ist das Wissen über die sozialen Kontexte, in denen man agiert: über das Unternehmen oder die Organisation, in der man arbeitet, über die eigenen Arbeitsprozesse, über das Wohngebiet, in dem man lebt, über Bürgerinitiativen, in denen man mitarbeitet, über Veranstaltungen, an denen man teilnimmt. Nur die unmittelbar Beteiligten haben dieses Wissen, und jeder von ihnen hat aufgrund seiner individuellen Position und seiner persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt.¹⁶⁴

Und welche Personen wären für Interviews in Bezug auf Höflichkeit in der Schule besser geeignet als LehrerInnen, die sich täglich in jenem sozialen Feld bewegen, in dem Höflichkeit innerhalb jener Arbeit untersucht wird? Zwei AHS-Lehrer und zwei Volksschullehrerinnen habe ich zu jenem Thema mithilfe eines Leitfadens befragt. Innerhalb des Experteninterviews ist das Leitfadeninterview eine besondere Form, die man anwendet, wenn man sich als interviewende und forschende Person bereits in die Thematik eingelesen hat, da „[sich] erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse [...] Leitfaden-Fragen formulieren [lassen].“¹⁶⁵ Innerhalb all jener möglichen Vorgehensweisen für Leitfadeninterviews habe ich mich für jene Arbeit dafür entschieden, die Fragen im Vorfeld zu formulieren und an die Interview-Personen vorab zu schicken, sodass sie sich bereits vor dem Interview mit der Thematik auseinandersetzen konnten. Kritiker mögen

¹⁶² Die Transkripte zu den Interviews, die Leitfaden-Fragen, wie auch der demografische Fragebogen und eine kurze Übersicht über die Informationen der interviewten Personen sind im Anhang zu finden.

¹⁶³ Vgl. Gläser, Jochen und Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 11f.

¹⁶⁴ Ebd., S. 11.

¹⁶⁵ Friebethäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa Verlag 1997. S. 375.

meinen, dass diese Vorgehensweise insofern inadäquat ist, weil ich so vorgefertigte Antworten anstelle von spontanen erhalte, die mehr den von der Gesellschaft erwarteten Antworten entsprechen als persönlichen. Dieser Einwand mag wohl berechtigt sein, jedoch ist gerade das Thema Höflichkeit eines, das zwar jede/r von uns kennt und womöglich auch jene dafür notwendigen linguistischen Mittel anwendet, allerdings setzt sich nicht jede/r bewusst damit auseinander. Aufgrund von eigenen Alltagserfahrungen wollte ich vermeiden, dass die interviewten Personen Beispiele unhöflichen Verhaltens erzählen oder sich in Erzählsträngen mit Erfahrungen aus dem Alltag verlieren, da sie sich so spontan dem Thema zuwenden könnten, sondern es war vielmehr intendiert, dass sie ihre eigene Grundeinstellung preisgeben, sowie konkrete Antworten auf meine Fragen liefern, für die eine vorangegangene eigene Auseinandersetzung notwendig ist.

Die Auswahl der Interviewpartner beschränkte sich auf Personen aus meinem weiter entfernten Bekanntenkreis, sodass wir einander kannten, aber nicht zu gut, da ich aufgrund einer zu engen Beziehung zu den Personen vermeiden wollte, dass Informationen wegfielen oder ich Fragen hätte anders stellen müssen, weil die Beziehung nach dem Interview nicht gefährdet hätte sein sollen.¹⁶⁶ Allerdings sollte gewährleistet sein, dass die Personen gerne über ihre Grundeinstellung berichten, wofür ich eine gewisse Vertrauensbasis für wichtig befände, da Höflichkeit zwar in der heutigen Gesellschaft als selbstverständlich erachtet wird, sich jedoch nicht jede/r bewusst damit auseinandersetzt und genau weiß, inwiefern sein Verhalten oder seine Einstellung gesellschaftskonform ist. Um altbekannte gesellschaftliche Regeln oder Ansichten zu vermeiden und mit dem Ziel, den Einstellungen der Interviewpartner auf den Grund zu gehen, wollte ich eine Vertrauensbasis gewährleisten, um dies zu erreichen.

Die Personen wurden anonym interviewt und mussten im Vorfeld einen Fragebogen zu ihren demografischen Angaben ausfüllen, deren zusammengefasste Inhalte in einer Übersicht im Anhang jener Arbeit zu finden ist. Die Interviews wurden mittels Tonband aufgenommen und im Anschluss transkribiert, wofür ich mich nur an die Transkriptionsregel der Vollständigkeit gehalten habe, da ich lediglich die Inhalte der Aussagen und nicht deren emotionale Färbung für jene Arbeit als wichtig erachte. Die Aussagen der Interviewpartner dienen lediglich der Unterstützung der diskutierten Theorie in Form empirischer Belege aus der Gegenwart, weshalb eine Wort-für-Wort-Transkription wesentlich und auch ausreichend ist. Jene Transkripte sind mittels Kürzel in der Kopfzeile den jeweiligen Interviews zuzuordnen und

¹⁶⁶ Vgl. dazu die Problematik, die bei zu nahe stehenden Interviewpartnern auftritt in Gläser/Laudel, 2010, S. 118.

enthalten linksbündig eine Zeilennummerierung, sodass jene aus dem Kontext einer Aussage gerissenen Zitate in den vollständigen Transkripten im Anhang nachgelesen werden können. Für eine vereinfachte Lesbarkeit sind die Zitate innerhalb von Kästchen dem Text enthoben, sodass sie von Zitaten der Sekundärliteratur unterschieden werden können.

Nach dieser kurzen Darstellung von Intention, Vorgehensweise und Verwendung der Interviews für jene Arbeit werden in den drei folgenden Unterkapiteln die Begriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Sozialisation* näher erläutert und auf ihre Bedeutung in Bezug auf Höflichkeit in der Schule eingegangen.

5.2 „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“¹⁶⁷ –

Der traditionelle Erziehungsbegriff der Aufklärung

Der Erziehungsbegriff wurde zur Zeit Kants Ende des 18., Beginn des 19. Jahrhunderts in der literatur-, kunst- und geisteswissenschaftlichen Epoche der Aufklärung geprägt. Als Philosophieprofessor in Königsberg war es unter anderem seine Aufgabe, Vorlesungen über Pädagogik zu halten, da die Erziehungswissenschaft damals zu der Philosophie gehörte und keinen eigenen Lehrstuhl besetzte. Durch Kants theoretische Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff findet eine Bewegung, die seit dem beginnenden 15. Jahrhundert andauerte, ihr Ende und die „Entdeckung der Kindheit“ kehrte in alle Bevölkerungsschichten ein.¹⁶⁸ Hans-Christoph Koller zitiert Philippe Ariès, demzufolge sich mit dieser neuen geistigen und sozialen Errungenschaft andere pädagogischere Umgangsformen etablierten, nach denen Kinder „in eine Art Schonraum versetzt und einer Sonderbehandlung unterzogen“ wurden. So entwickelte sich die...

Entstehung der modernen (Klein-)Familie, die sich durch eine private, von der Außenwelt bzw. vom Arbeitsleben abgeschirmte und emotional aufgeladene Binnensphäre auszeichnet, in deren Mittelpunkt das Kind bzw. die Kinder stehen. Parallel dazu etabliert sich in einem langen Prozess seit dem Mittelalter auch eine besondere Institution zur Vorbereitung der Kinder auf das Leben in der Gesellschaft: die Schule.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Kant, Immanuel: Über Pädagogik. - In: ders.: Werke in zehn Bänden. Wilhelm Weischedel (Hg.). Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983. S. 697.

¹⁶⁸ Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer 2008, S. 28.

¹⁶⁹ Ebd.

Laut dieser historischen Betrachtungsweise gewinnt das Kind mit dem beginnenden 19. Jahrhundert eine gesonderte Aufmerksamkeit, wodurch sich die Familie als Schonungs- und die Schule als Erziehungsraum entwickeln.

Kants Erziehungsbegriff leistete hierfür einen immensen Beitrag. Er ging davon aus, dass der Mensch ein Geschöpf der Erde sei, das im Gegensatz zum Tier einer Erziehung bedarf, damit er überhaupt zu einem Menschen wird. Das instinktgeleitete Tier vermag ohne Erziehung zu leben, der Mensch aufgrund seiner dahingehend veranlagten Offenheit und Unvoreingenommenheit muss erst durch Erziehung geprägt und geformt werden, um vor allem in einer Gesellschaft lebensfähig zu sein. Allerdings muss dem hinzugefügt werden, dass der Mensch bereits eine Anlage von Natur aus mitbringt, die durch sein eigenes Zutun erst geformt und zur Vervollkommenung gebracht werden muss.¹⁷⁰ „Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigene Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen.“¹⁷¹ Für Kant ist die Erziehung als wesentliche Instanz eines Vervollkommnungsprozesses eine bedeutende Säule der Menscheit.

Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, um zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche.¹⁷²

Koller entnimmt jenem Zitat zusätzlich noch zwei Gegenpole, nämlich spricht Kant mit „*machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche*“ an, dass etwas getan werden muss. Andererseits ist es die Sache der Menschheit, sich selbst „*aus ihren Keimen zu entfalten*“, was wiederum die Möglichkeit der Selbstentfaltung anspricht.¹⁷³ Nach Kant dürfte der menschliche Entwicklungsprozess dem Einfluss von zwei Instanzen, einer äußeren durch Erziehung verursachten und einer inneren, den eigenen Maßstäben und Fähigkeiten entsprechenden, unterliegen. Nach Koller lässt Kant jedoch „*offen, welche der beiden [Instanzen] ihm als geeigneter erscheint, und auch in der Geschichte der Pädagogik stehen beide [...] bis heute in unentschiedener Konkurrenz zueinander.*“¹⁷⁴

Er führt weiter aus, dass für Kant die Natur neben allen Fähigkeiten noch einen wesentlichen Instinkt des Erziehens mitgeliefert hat, sodass der Mensch aus der Veranlagung heraus den Menschen erziehen kann. Kant vergleiche es mit einer Kunst und „*diese Kunst soll nicht einfach „mechanisch“ ausgeübt werden, d.h. planlos und nur den jeweiligen Umständen*

¹⁷⁰ Vgl. Kant, 1803/1983, S. 697.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd., S. 701.

¹⁷³ Koller, 2008, S. 33.

¹⁷⁴ Ebd.

angepasst.“¹⁷⁵ Vielmehr besteht diese Kunst des gegenseitigen Erziehens auf einem begründbaren Urteilen, das mit einem Weitblick, einem Blick in die Zukunft verbunden werden soll:

Ein Prinzip der Erziehungskunst [...] ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollen sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde.¹⁷⁶

In diesem Sinne versteht Kant in der Aufgabe der Erziehung nicht, den Kindern zu zeigen, wie die heutige Gesellschaft funktioniert und wie man sich darin bewegen soll, vielmehr ist es wichtig, den Kindern zu zeigen, wie eine ideale Form dieser Gesellschaft sein könnte. Sie sollen durch die Erziehung alle Fähigkeiten erlangen, jene vorherrschende Gesellschaft zu verbessern. Ein für diese Arbeit viel wesentlicherer Punkt aus jenem Zitat ist, dass Kant allein die Eltern für jene Art der Erziehung verantwortlich sieht. So sei durch Ariès zwar verlautbart worden, dass die Familie den Schonraum, die Schule den Erziehungsraum liefert, nach Kant wird jedoch den Eltern und somit der Familie jene Art der Erziehungsaufgabe zuteil, nach welcher die Kinder lernen sollen, in ihrer Gesellschaft einerseits zu leben und sie andererseits zu verbessern. Wie jener Erziehungsprozess, den die Eltern mittels erzieherischer Maßnahmen nicht nur in Gang setzen, sondern auch halten sollen, nach Kant auszusehen hat, wird in folgendem Unterkapitel dargestellt.

5.2.1 Kants 4 Stufen des Erziehungsprozesses

Kant formulierte vier Stufen des Entwicklungsprozesses, die das Kind nacheinander durchlaufen soll und Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung genannt werden.¹⁷⁷

Disziplinierung

In der ersten Stufe dieses Entwicklungsmodells geht es darum, dass die von der Natur gegebenen tierischen Anlagen im Menschen der Entwicklung der typisch menschlichen Anlagen nicht im Weg stehen, sodass durch Disziplinierung des Menschen die animalischen und durch den Trieb gesteuerten Strukturen insofern zurück gedrängt werden, dass die dem

¹⁷⁵ Ebd., S. 33f.

¹⁷⁶ Kant, 1983, S. 704.

¹⁷⁷ Vgl. Darstellung nach Koller, 2008, S. 34.

Menschen gebührenden Anlagen sich frei entfalten können.¹⁷⁸ Demnach liegt die Aufgabe der Erziehung in dieser ersten Stufe bei der Beherrschung der tierischen Triebe.

Kultivierung

Unter der zweiten Stufe des Prozesses versteht Kant die Erziehung zu all jenen Fähig- und Fertigkeiten, die dazu benötigt werden, um Zwecke zu erfüllen. Jene Zwecke sollen auch der Gesellschaft dienen, weshalb es ihm bei jenen Geschicklichkeiten auch um deren soziale Hilfestellung geht, sodass das Kind auch zum Allgemeinwohl beitragen kann.

Zivilisierung

Im Gegensatz zur vorhergehenden Stufe geht es Kant bei jener darum, dass das Kind soziale Kompetenzen erwirbt, mittels derer es sich nicht nur der menschlichen Gesellschaft anpasse, sondern auch darin bestehe und sozial interagiere. „Manieren, Artigkeiten und eine gewisse Klugheit“ sind laut Kant für das gesellschaftliche Zusammenleben zwingend und erweisen einen guten Dienst, wenn man in Gesellschaft seine eigenen Interessen durchsetzen möchte.¹⁷⁹

Moralisierung

Es ist diese Stufe, die den entscheidenden Beitrag Kants zu einer modernen Theorie der Erziehung darstellt. [...] Anders als bisher geht es auf dieser Stufe nicht mehr um äußere Verhaltensweisen, Fähigkeiten und „Manieren“, sondern um das Innere des Menschen, seine „Gesinnung“.¹⁸⁰

Erziehung soll demnach dazu beitragen, dass in einem Entwicklungsprozess Kinder in der letzten Stufe moralische Gesinnung erwerben. Diese Gesinnung bedeutet, dass alle intendierten Zwecke einer Handlung nur unter einem Gesichtspunkt angestrebt werden sollen: nämlich, dass sie „gut“ sind. „Gut“ ist für Kant, was in jedermanns Interesse liegt und von jedermann genauso durchgeführt werden soll, was im Wesentlichen Kants kategorischem Imperativ entspricht: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte.“¹⁸¹

5.2.2 Dialektik von Freiheit und Zwang

Für jenes moralische Handeln ist es wichtig, dass Kinder Einsicht in ihr Verhalten gewinnen, dass sie aus eigener Überzeugung nach moralischen Prinzipien handeln. Kant sagt, dass jene Maximen des Handelns aus der eigenen Einsicht über richtiges Verhalten entstehen.¹⁸² Und

¹⁷⁸ Kant, 1983, S. 706.

¹⁷⁹ Ebd., S. 707.

¹⁸⁰ Koller, 2008, S. 36.

¹⁸¹ Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Horst D. Brandt (Hrsg.). Hamburg: Meiner 2003. S. 54.

¹⁸² Vgl. Kant, 1983, S. 740.

Koller führt dies aus: „Die Instanz, auf die alles ankommt, ist mithin die *Einsicht* des Kindes, sein Urteil, das auf den selbstständigen Gebrauch des eigenen Verstandes zurückgeht.“¹⁸³ Anschließend stellt er genau jene Frage, welche sowohl für die Eltern als alle anderen Erziehungsberechtigten wohl die entscheidendste hinsichtlich seiner Erziehungstheorie ist: „Wie können Kinder zur Einsicht, d.h. zum selbstständigen Gebrauch ihres Verstandes gebracht werden?“¹⁸⁴

Das Wechselspiel von Freiheit und Zwang spielt hier eine entscheidende Rolle, da Kinder durch das richtige Maß an Zwängen und Freiheiten zu jenen Menschen kultiviert werden, die in in ihrem späteren und erwachsenen Leben alle ihnen zustehenden Freiheiten genießen können. Dadurch, dass dem Kind Regeln und Verhaltensweisen von Kindesalter an auferlegt werden, erfährt es zwar in erster Linie eine Einschränkung, jedoch erlernt es so eine Anleitung zum Gebrauch der eigenen Freiheit. Es geht Kant darum, dem Kind zu „beweisen, daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauch seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne.“¹⁸⁵ Koller versteht allerdings in Kants Ausführungen, dass jene Begrenzung von Freiheit nur als Erziehungsmaßnahme funktionieren kann, wenn den Kindern sonst völlige Freiheit geboten wird, d.h. jene Grenzen und Regeln nur als Rahmen funktionieren, die ein Ausufern und Ausarten der gegebenen Freiheit zwar verhindern, jedoch Freiheit an sich nicht beschneiden sollen. Die zur Kultivierung notwendigen Maßnahmen, damit sich die Kinder als spätere Jugendliche und Erwachsene in die Gesellschaft integrieren und darin agieren können, sollen von den Erziehern durchgeführt werden. Keineswegs sollten sie aber in der Weise einschränkend sein, dass sich Kinder nicht mehr frei und nach eigenen individuellen Maßstäben entfalten können.¹⁸⁶

Koller spricht noch zwei wesentliche Faktoren, die für jene Beziehung zwischen ErzieherInnen und ihren Zöglingen ausschlaggebend sind, an und markiert, dass „Kants Erziehungstheorien Grenzen oder blinde Flecken hat.“¹⁸⁷ Aufgrund eines Beispiels macht er darauf aufmerksam, „dass eine Theorie der Erziehung über Kant hinaus auch die Frage der Machtverteilung zwischen Erziehern und Zöglingen thematisieren muss sowie die Rolle, die wechselseitige Gefühle in diesem Verhältnis spielen.“¹⁸⁸ Kinder sind auf ihre sie erziehenden Personen angewiesen, um mit ihrer Hilfe in die Gesellschaft eingeführt zu werden, die

¹⁸³ Koller, 2008, S. 37.

¹⁸⁴ Ebd., S. 37.

¹⁸⁵ Kant, 1983, S. 711.

¹⁸⁶ Koller, 2008, S. 40.

¹⁸⁷ Ebd., S. 47.

¹⁸⁸ Ebd.

richtigen Verhaltensregeln zu erlernen und auch erproben zu können. Dadurch wird aber deutlich, dass eine gewisse Hierarchie zwischen ErzieherIn und Zögling bestehen muss, da nur aufgrund eines Wissens- und Erfahrungsvorsprungs die richtigen Voraussetzungen gegeben sind, sodass das Kind von jener Person lernen kann. Zudem benötigt es an gegenseitigem Vertrauen, sodass jene Erziehungsprozesse auf beiden Seiten zufriedenstellend verlaufen. Gegenseitige positive Gefühle für einander sind demnach genauso wichtig wie klar gesetzte Machtverteilung.

5.3 *Der neuhumanistische Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts*

Ist von Erziehung die Rede, so denkt man spontan daran, dass Kinder und Jugendliche bestimmte Einstellungen (Gesinnungen) und Handlungsweisen erwerben sollen, die gesellschaftlich und kulturell akzeptiert sind und durch die sie nicht „auffällig“ erscheinen. Spricht man hingegen von Bildung, so assoziiert man gewöhnlich (durch Schulabschlüsse nachgewiesene) Wissensbestände, mit denen Menschen sich kompetent über die Dinge der Welt äußern können, sowie bestimmte Verhaltensweisen, die mit Reflexion und Verstand verbunden sind und sie von „Ungebildeten“ unterscheidet.¹⁸⁹

Nach Werner Wiater besteht der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung darin, dass Erziehung all jenes leisten soll, wodurch sich ein erzogenes Individuum in die Gesellschaft, in der es lebt, einfügen kann. Bildung hingegen definiert sich nicht allein durch die gesellschaftlichen Bedingungen, sondern durch die Gegebenheiten, die in der gesamten Welt vorherrschen. Es geht bei Bildung einerseits um Wissen an sich, das nicht antrainiert wurde, sondern über das der reflektierende Verstand verfügt, andererseits geht es um Wissen in Bezug auf die Welt, in der nicht nur das Individuum, sondern wir alle leben. Ähnlich definieren sich die Säulen des Neuhumanistischen Bildungsbegriffs nach der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldt, die im Laufe des 18. Jahrhunderts den vorherrschenden theologischen Bildungsbegriff ablöste.¹⁹⁰

Von 1809 bis 1810 bekleidete Humboldt das Amt des Leiters der Abteilung für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium und bewirkte „Bildungsreformen wie die Verbesserung der allgemeinbildenden Schulen und die Einführung eines modernen Universitätswesens.“¹⁹¹

¹⁸⁹ Wiater, Werner: Bildung und Erziehung. – In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt 2007. S. 311.

¹⁹⁰ Koller, 2008, S. 73.

¹⁹¹ Ebd., S. 74.

5.3.1 „Die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“¹⁹²

Die Überschrift jenes Unterkapitels stellt nach Humboldt den “wahren Zweck des Menschen”¹⁹³ dar und definiert somit Bildung als Prozess, in dem die eigenen Kräfte zu einem Ganzen gebildet werden. Mit den eigenen Kräften meint Humboldt all jene von der Natur vorgegebenen Anlagen und Fähigkeiten, die in einem Menschen schlummern und erst durch Bildung zu ihrer vollkommenen Gestalt gelangen. Jene Bildung dieser Kräfte soll einerseits die *höchste* andererseits jedoch auch die *proportionirlichste* sein, was zum einen das Ausmaß einer Fähigkeit zum anderen ihre Ausrichtung zu allen anderen Fähigkeiten darstellt. Mit der höchsten Bildung der menschlichen Anlagen sollen nach Humboldt alle Fähigkeiten so gut wie möglich ausgebildet werden, jedoch wird dadurch impliziert, dass alle Fähigkeiten, die ein Individuum hat, in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander stehen.¹⁹⁴ Dieses Verhältnis wird dadurch ausgeglichen, dass Bildung ermöglichen soll, dass alle Fähigkeiten proportional nebeneinander entstehen und bestehen können, sodass in Folge alle Fähigkeiten zu einem Ganzen herangebildet werden.

Ausgewogene Bildung im Sinne Humboldts zielt deshalb auf die Entfaltung *aller* menschlichen Kräfte, nicht nur des “Verstandes”, sondern auch der “Einbildungskraft” oder Phantasie und auch der sinnlichen Anschauung bzw. Wahrnehmungsfähigkeit.”¹⁹⁵

Da jedoch der Mensch in einer Gesellschaft lebt, ist es wichtig, dass man auch seine Bildung im Sinne eines Heranwachsens zu einem Teil eines Systems versteht. Das bedeutet, dass mit *proportionirlichste Bildung* nicht nur die aufeinander abgestimmte und ausgewogene Heranbildung einzelner Fähigkeiten verstanden werden kann, sondern auch das Individuum als Teil eines Ganzen, nämlich als Teil eines Systems, oder viel mehr verschiedener Makro-, Meso- und Mikrosysteme, in der Form wie beispielsweise die Welt, die Gesellschaft und die Familie, verstanden werden muss. Demnach soll der einzelne Mensch zu der höchsten ihm mittels seiner Anlagen möglichen Ausformung innerhalb eines Systems von anderen Menschen, in dem alle Teile, alle Angehörigen dieses Systems ebenso mit der höchstmöglichen Darstellung ihrer selbst leben können, durch Bildung gelangen.

¹⁹² Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. (1792) – In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 3. Aufl. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 64.

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Koller, 2008, S. 76.

¹⁹⁵ Ebd., S. 77.

5.3.2 Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt

Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.¹⁹⁶

Humboldt gibt mittels jenes Zitates auch in gewissem Maße eine Anleitung dafür, wie der Mensch zu seiner *höchsten und proportionirlichsten Bildung* gelangen soll. Die Beziehungen, die Menschen untereinander eingehen, können einerseits jene Bildung bewirken, jedoch ebenso jene Beschäftigungen mit immateriellen oder materiellen Dingen. Alles, woraus die Welt besteht, steht dem Menschen zur Verfügung, um sich damit auseinanderzusetzen und sich dahingehend weiterzubilden, indem er versucht, durch ständig neue Konfrontationen mit der Welt und ihren Elementen nicht nur mit ihr auszukommen, sondern sein Bild von ihr und von sich in ihr zu aktualisieren. Nach Humboldt besteht Bildung aus einer Wechselwirkung des Individuums mit seiner Umwelt, wodurch betont wird, dass nicht nur das Individuum agiert, sondern in seiner Welt auch reagiert. Das Individuum ist zugleich aktiv wie auch passiv, was die Welt ebenso ist, wodurch wiederum das Individuum sich in die Welt einfügt, genauso wie die Welt sich nach dem Individuum ausrichtet.

Nachdem für Humboldt jene Wechselwirkung *allgemein*, *rege* und *frei* sein soll, werde ich noch näher auf die Bedeutung dieser verwendeten Adjektive zur bewussten Verdeutlichung eingehen.

Die Verwendung des Wortes *frei* beruht auf dem Verständnis, das man damals von Bildung hatte, da nämlich aufgrund der Ständegesellschaft nicht jedem jede Art von Bildung zustand.

Humboldt kann [...] als Vertreter des politischen Liberalismus [gelten], der gegenüber der obrigkeitsstaatlichen Tradition bürgerliche Freiheitsrechte der Einzelnen einforderte. [...] Vor diesem Hintergrund zielt die Forderung nach der „freiesten Wechselwirkung“ von Ich und Welt vor allem auf bürgerliche Freiheitsrechte und einen freien Zugang aller Menschen zu möglichst vielen Aspekten von „Welt“.¹⁹⁷

Nach Humboldt soll also jedem Menschen das Recht auf Bildung zustehen und es soll ihm der bestmögliche Zugang zu Wissen über die Welt gewährt sein, sodass jedes Individuum frei entscheiden kann, worüber es sich bilden möchte.

Rege ist jene Wechselwirkung genau dann, wenn nicht nur das Ich aktiv beteiligt ist, sondern auch passiv die Welt erfährt, was bedeutet, dass nicht nur das Individuum die Welt gestaltet,

¹⁹⁶ Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. (1793) – In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 3. Aufl. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 235f.

¹⁹⁷ Koller, 2008, S. 81.

sondern auch die Welt der Autor des Individuums sein kann. Das Individuum lebt innerhalb eines großen Systems als einzelner Teil zwischen vielen, die menschlicher aber auch nicht-menschlicher Art sind, alle Teile sind aktiv und passiv zugleich, da sie innerhalb eines proportionalen Verhältnisses zueinander agieren und reagieren. Bildung ist demnach ein Prozess, der aus „Empfänglichkeit“ und gegenpoliger „Selbstthätigkeit“¹⁹⁸ besteht.

Mit dem Begriff der *allgemeinsten* Wechselwirkung meint Humboldt, dass der Mensch dazu in der Lage sein sollte, alle seine Kräfte umfassend zu bilden. „Bildung im Sinne der umfassenden Entwicklung aller Kräfte bedarf Humboldt zufolge also einer vielseitigen, abwechslungsreichen Umgebung, durch die möglichst alle Kräfte angesprochen werden.“¹⁹⁹ Zusammenfassend soll der Einzelne als freies Individuum alle Möglichkeiten, die sich ihm durch das Leben in der Welt eröffnen, nutzen, um sich selbst und damit seine Kräfte so umfassend zu bilden, wie es als Teil eines Systems möglich ist.

5.4 Erziehung vs. Bildung

Betrachtet man Erziehung systematisch und handlungstheoretisch, so wird deutlich, dass es „als *intentionales* Geschehen verstanden wird“²⁰⁰, das meist vom Erzieher ausgeht und...

in der Regel ist hierbei ein Kompetenzgefälle zwischen dem Erziehenden und dem zu Erziehenden gegeben, wobei aber auch stets von einer wechselseitigen Beeinflussung auszugehen ist. Auch wenn der Erwachsene mehr Erfahrungen hat, mehr weiß und in einer stärkeren Position ist, wird er sich doch nach dem Verhalten und Handlungen des Kindes ausrichten.²⁰¹

Allerdings ist nicht zu verleugnen, dass „Erziehung [...] kaum [...] ohne Bezug auf die Absichten der Erzieher gefasst werden [kann].“²⁰² Im funktionalen Feld der Erziehung gibt es einen Erzieher, der handelt und einen Zu-Erziehenden, mit dem etwas geschieht. Allerdings wirft jene Sichtweise, wie sie beispielsweise von Kant mittels *Disziplinierung*, *Kultivierung* und *Zivilisierung* zum Teil vertreten wird, Fragen nach genau jenen Intentionen der Erzieher auf: Wie sind jene Intentionen gestaltet bzw. woraus setzen sie sich zusammen? Woher kommen sie bzw. wieso sind sie genau so zusammengesetzt und nicht anders?²⁰³ Der Bildungsbegriff hat eine eigene Antwort auf jene Fragen und...

¹⁹⁸ Humboldt, 1793/1980, S. 237.

¹⁹⁹ Koller, 2008, S. 84.

²⁰⁰ Ebd., 2008, S. 70.

²⁰¹ Zimmermann, 2000, S. 16.

²⁰² Koller, 2008, S. 70.

²⁰³ Koller, 2008, S. 71.

besteht darin, dass er bei der Beschreibung pädagogischer Sachverhalte nicht beim Erzieher ansetzt, sondern beim Zu-Erziehenden, und dass er dabei nicht in den Mittelpunkt rückt, *was der Erzieher beabsichtigt [...], sondern was der Zu-Erziehende selber tut.*²⁰⁴

Der Zu-Erziehende, in der Erziehungswissenschaft von 1800 bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts auch *Zögling* genannt, wird innerhalb des Bildungsbegriffs zum Akteur seiner eigenen Welt, bildet sein Selbst zu dem, was es seiner Meinung nach sein soll.

Im Unterschied zum Erziehungsbegriff, bei dem das Verhältnis von Erzieher und Zu-Erziehendem im Mittelpunkt steht [...], thematisiert der Begriff der Bildung das pädagogisch relevante Geschehen als Wechselwirkung von Ich und Welt, als Verhältnis eines Subjekts zu allem, was außerhalb seiner selbst liegt.²⁰⁵

Der einzelne Mensch bildet sich selbst zu jenem Individuum, zu dem er sich nach einer im Vorfeld stattgefundenen Erziehung noch bilden kann und dies erfolgt dadurch, dass er sich die Welt aneignet, durch Erwerb von Wissen von dieser Welt und in einem weiteren Schritt durch Anpassung an diese Welt, denn nur in kleinem Ausmaß wird sich die Welt an ein einzelnes Individuum anpassen, und wenn, dann wohl eher an ein ganzes Kollektiv, dessen Teil das Individuum sein kann. Besonders Kants letzte der 4 Stufen des Erziehungsprozesses, die *Moralisierung*, steht im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung. Nach Kants eigenen Erklärungen nach fällt jener abschließende Schritt des Erziehungsprozesses unter den Bildungsbegriff, da Moralisierung nach Kant ein innerer Prozess des Anwendens von Prinzipien darstellt, die man nicht mittels Erziehung, sondern nur durch eigene Nachvollziehbarkeit und Einstellungsangleichung an die Welt erworben hat.

Innerhalb der Diskussion von Wechselwirkung zwischen Erziehung und Bildung rückt das Kollektiv mit seiner Hierarchisierung in den Mittelpunkt, da das Individuum als Teil dessen zwar innerhalb von diesem fungieren kann, jedoch auch durch dieses eingeschränkt ist. Es muss sich auch dem Kollektiv anpassen, was durch einen weiteren Schritt innerhalb der Entwicklung des Individuums in einer Gesellschaft geschieht, nämlich durch den Schritt der Sozialisation, welcher in dem folgenden Kapitel näher erläutert wird.

5.5 Sozialisation

Der Sozialisationsbegriff dreht sich um die Frage *Wie wird der Mensch ein Mitglied der Gesellschaft, in der er lebt?* und steht in Wechselwirkung zu den Begriffen der Entwicklung,

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Ebd., S. 80.

der Erziehung und auch der Bildung.²⁰⁶ Nachdem in dem vorhergehenden Kapiteln bereits auf die letzten beiden Begriffe eingegangen wurde, wird in folgendem Absatz eine kurze Darstellung des Entwicklungsbegriffs umrissen.

Mit *Entwicklung* bezeichnet man die phasen- oder stufenweise Veränderung eines Menschen mittels Reifung und Lernen durch Erfahrung, worin sowohl die physischen als auch die psychischen Komponenten des Menschen inbegriffen sind.

Im Gegensatz dazu steht der Begriff der *Erziehung*, wobei bereits auf die bedeutende Interaktion des Erziehers und des Zu-Erziehenden eingegangen wurde. Diese Wechselwirkung stellt nach Durkheim methodische Sozialisation dar.²⁰⁷

Sozialisation ist – und dies ist Konsens in der gegenwärtigen Sozialisationsdebatte – zu verstehen als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt.²⁰⁸

Zimmermann macht allerdings auf die Akzentuierung des Sozialisationsbegriffs mittels drei Perspektiven aufmerksam. Eine *subjektbezogene* Perspektive rückt das Individuum als aktives und mitgestaltendes Element einer ganzen Gesellschaft in den Blickpunkt, wodurch es vom aufsaugenden Schwamm zum reflexiven selbstständigen Wesen graduert wird. Die *institutionenbezogene* Betrachtung geht auf die Funktionalität und Wirkungsweise von Institutionen auf die Individuen der Gesellschaft ein und eine *kulturbezogene* betrachtet die Bedeutung der eigenen Kultur für die Identitätsbildung der Individuen.²⁰⁹ Kultur, Institution und Subjekt sind somit die drei tragenden Säulen des Sozialisationsbegriffs, was bedeutet, dass die Sozialisation eines Individuums ein ebenso wechselseitiger Interaktionsprozess ist, wie seine Erziehung oder Bildung. „Die Vermittlung der inneren Realität zu den Bedingungen der äußeren Realität geschieht wesentlich über Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten“²¹⁰, weshalb alle Situationen und Bedingungen, in denen das Individuum mit anderen zusammentrifft und interagiert, entscheidend sind für die Entwicklung seiner Persönlichkeit.

²⁰⁶ Vgl. Koller, 2008, und Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 2000, S.15f. (UTB für Wissenschaft)

²⁰⁷ Zitiert nach Zimmermann, 2000, S. 16.

²⁰⁸ Zimmermann, 2000, S. 16.

²⁰⁹ Ebd., S. 16f.

²¹⁰ Ebd., S. 17.

Zimmermann stellt zur besseren Vorstellung das Strukturmodell von Sozialisationsbedingungen nach Tillmann 1989 dar, wobei vier Ebenen von einander differenziert werden und beispielhaft ihre Komponenten angeführt sind^{211,212}:

<i>Ebene</i>	<i>Komponenten</i>
4) Gesamtgesellschaft ↕	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur ↕
3) Institutionen ↕	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär ↕
2) Interaktionen und Tätigkeiten ↕	Eltern-Kind-Beziehungen, schulischer Unterricht, Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten ↕
1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Wesentlich an jenem Strukturmodell ist die Wechselwirkung der unterschiedlichen Ebenen einschließlich ihrer Komponenten, wobei Ebene 1 und 2 direkt miteinander verbunden sind und Ebene 3 und 4 nur indirekt auf das Subjekt wirken bzw. das Subjekt nur indirekt eine Wirkung in ihnen erzielen kann. Es müsste im Zuge seiner Entwicklung bereits die Möglichkeit erhalten, in jenen Ebenen zu fungieren, sodass ein direkter wechselseitiger Kontakt besteht. Mit indirekt ist gemeint, dass das Subjekt nur als Teil innerhalb eines Kollektivs Einfluss erzielen kann, nicht jedoch direkt.

Die zwei bedeutendsten Interaktionsgefüge während des Heranwachsens eines Individuums stellen in unserer heutigen Gesellschaft die Familie und die Schule dar, da die Kinder die meiste Zeit ihrer physischen und psychischen Entwicklung während des Kindes- und Jugendalters in ihnen verbringen. Beide sind Träger des Kulturguts einer Gesellschaft und stellen in einem eng gefassten Rahmen die Teststrecke oder den Übungsplatz für Individuen dar, bevor diese in die weite Welt entlassen werden.

Im Folgenden wird die Bedeutung beider Gefüge für das Individuum getrennt von einander beschrieben, anschließend hinsichtlich ihres Wirkungsgrads diskutiert.

²¹¹ Zimmermann, 2000, S. 17f.

²¹² Das Strukturmodell von Sozialisationsbedingungen nach Tillmann wurde hierfür von Zimmermann, 2000, S. 18. übernommen und frei nachgestellt.

5.5.1 Familie

In allen Theorien und Forschungen zur Sozialisation ist unstrittig, dass die Familie für den größten Teil der Heranwachsenden der zentrale soziale Ort ist für die Herausbildung grundlegender Gefühle und von Wertorientierungen, kognitiven Schemata, Kompetenzen sozialen Handelns, Leistungsmotivation, Sprachstil, Weltdeutungen, Bildung des Gewissens.²¹³

Mit diesem Zitat werden deutlich innere Persönlichkeitsmerkmale hervorgehoben, die bedeutend sind für jede Einstellung und Tätigkeit des Individuums. Ohne Kompetenzen des sozialen Handelns oder Wertorientierungen bin ich nicht in der Lage, in meinem Leben Entscheidungen zu treffen, die mein Vorankommen in positiver Weise garantieren, oder mit meiner Umgebung in der Form zu kommunizieren und zu kooperieren, dass ich einen Erfolg für mein eigenes Tun erzielen kann. Höflichkeit würde demnach den von Zimmermann bezeichneten Kategorien *Sprachstil* und *soziales Handeln*, aber ebenso *Wertorientierungen* zuzuordnen sein, wodurch darauf zu schließen ist, dass Kinder erste grundlegende Kompetenzen zur sprachlichen Höflichkeit durch die Sozialisation in der Familie erfahren. Nun stellt sich jedoch die Frage, was eine Familie eigentlich ausmacht.

Was ist eine Familie?²¹⁴

Aufgrund der Abstinenz einer konkreten Definition der Familie in der derzeitigen Sozialisationsforschung sollen hier zumindest ihre wesentlichsten Funktionen nach Talcott Parsons dargestellt sein. „Die moderne Familie hat einmal die Funktion der primären Sozialisation im Sinne der Einführung der Kinder in ihre Rolle als Gesellschaftsmitglied und zum anderen die Funktion, die Erwachsenenpersönlichkeit zu stabilisieren.“²¹⁵ Familie gibt also Muster, Regeln und Verhaltensweisen vor, durch deren Anwendung sich das Kind in sein soziales Umfeld einfügen kann, andererseits bietet sie Stabilität und Unterstützung, sodass das Kind als Erwachsener gestützt ist. Sie stellt somit den innersten Kreis innerhalb der Außenwelt rund um das Individuum dar und lehrt ihm, sich in äußeren Schichten zu bewegen.

Des Weiteren soll aufgrund der Notwendigkeit einer allgemeinen Darstellung der Sozialisationsinstanz Familie auf geschichtliche Bedeutungen verzichtet werden und nur kurz erläutert sein, wie Familie heutzutage inneraktionistisch funktioniert:

²¹³ Zimmermann, 2000, S. 73.

²¹⁴ Die Beantwortung dieser Frage stützt sich auf das Kapitel 4.1 aus Zimmermann, 2000, S. 73-75.

²¹⁵ Zitiert nach Zimmermann, 2000, S. 73.

Der Nachwuchs wird schon sehr früh von seinen Eltern nicht nur als eigenständige Person mit eigenen Interessen und Bedürfnissen anerkannt, sondern auch als eine solche gewünscht. Damit verändern sich die Akzente im Umgang miteinander und im elterlichen Erziehungsstil. Es wird mehr geredet, und es werden weniger oder sogar gar keine Ohrfeigen ausgeteilt. Eltern treten damit ihren Kindern eher als Partner gegenüber. Die Beziehungen sind dadurch nicht mehr über vorgegebene Rollenerwartungen definiert, sondern sind nun verstärkt einem Prozess des Aushandelns unterworfen.²¹⁶

Familienmitglieder, die erzieherisch oder bildend auf ein Kind einwirken, machen dies demnach durch soziale Interaktion, wodurch das Kind gleich durch eigene Anwendung den Schlüssel zur Interaktion mit anderen außerhalb der Familie stehenden Personen erlernt, sofern jene Interaktionsmuster, die innerhalb der Familie vorherrschen, für eine Interaktion außerhalb des Familienverbandes hilfreich sind. Aufgrund dessen, dass Eltern oder andere Familienmitglieder das Kind als eigenständiges und vollwertiges Wesen wahrnehmen, werden akzeptierte oder nicht akzeptierte Verhaltensweisen nicht nur bestätigt oder verboten, sondern auch erklärt, sodass sich das Kind Verhaltensweisen reflexiv aneignet und so besser verinnerlichen kann. Es ist anzunehmen, dass so der Prozess der Moralisierung, der innerhalb des Kindes stattfindet, unterstützt wird, da das Kind schon früh lernt, Verhalten zu hinterfragen und sich so aus freien Stücken dafür entscheidet oder nicht. Es lernt mittels elterlicher Erklärungen nicht nur, was gut und was schlecht ist, sondern auch weshalb Verhaltensweisen in jene oder andere kognitiven Schemata einzuordnen sind. Verhalten wird demnach nicht blind von den Eltern übernommen, sondern irgendwann lernen die Kinder ihre eigenen Antworten auf Fragen zu richtigem oder falschem Verhalten zu finden, was durch einen Vernetzungsprozess mittels bereits erworbenen Wissens geschieht. Natürlich ist hier von Bedeutung, welches Wissen Kinder bis dahin erworben haben, ebenso die Intention der einzelnen Familienmitglieder, dass das Kind nach einiger Zeit selbstständig denken und somit aus eigenem Antrieb heraus agieren und reagieren darf.

Im Wesentlichen stellt jenes Bild von Familie den Großteil und das derzeit vorherrschende Idealbild von Familie dar, dass jedoch nicht immer jede Familie jenem Bild entsprechen muss, steht außer Frage. Dennoch muss festgehalten sein, dass jenes Bild dem Kind jene besonderen Freiheiten bietet, sodass es durch eigenständige Moralisierungsprozesse zu einem gelingenden sozialen Verhalten innerhalb seiner Gesellschaft gelangen kann. Eltern oder enge Familienmitglieder liefern demnach Bojen der Orientierung in Bezug auf einen interaktionistisch gelingenden Umgang für das Kind und bieten das Werkzeug für eine selbstinduzierte Orientierung des Kindes.

²¹⁶ Zimmermann, 2000, S. 90.

„Vor allem die frühkindlichen Erfahrungen bilden eine weitreichende Basis auch für die außerfamiliäre Sozialisation,“²¹⁷ weshalb das darauffolgende Sozialisationsfeld Schule einerseits jene bereits herangebildeten und erzogenen Eigenschaften, Wertorientierungen und kognitiven Schemata der Kinder annehmen und in weiterer Folge damit umgehen können muss, falls diese nach allgemein definierten Werten und Normen nicht adäquat wären. Die Familie wäre daher bestenfalls dazu aufgefordert, bei der Erziehung und Sozialisation ihrer Kinder alle wesentlichen Faktoren zu berücksichtigen, die es dem Kind ermöglichen, einen gleitenden Übergang von einem Sozialisationsfeld in das nächste, in das der Schule, zu erleben.

5.5.2 Schule

Schule stellt einen Lebensmittelpunkt Heranwachsender dar, da sie einen wesentlichen Teil ihrer Zeit in ihr und mit den mit ihr verbundenen Tätigkeiten verbringen. „Schule stellt einen sozialen Erfahrungskontext dar, der das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflusst.“²¹⁸ Demnach wird Schule heute als wichtigste Institution, die bedeutende Auswirkungen auf die psychische Befindlichkeit sowie die Charakterbildung der SchülerInnen hat, neben dem sozialen Familiengefüge gesehen.

In der Gesellschaft übernimmt jedes Mitglied als Teil von ihr eine gewisse Rolle, an der Funktionen und somit verbindliche Handlungserwartungen aller an eine Person gebunden sind. Welche Rolle ein Individuum einnimmt, entscheidet sich während seiner/ihrer schulischen Laufbahn, da nach Parsons struktur-funktionaler Theorie die Schule zwei zentrale Aufgaben, die als Bedingung für den Bestand der Gesellschaft wichtig sind, übernimmt: Die erste Aufgabe beläuft sich auf die Vermittlung von Wissen zu der Fähigkeit, in weiterer Folge kompetent alle Handlungen einer bestimmten Rolle ausführen bzw. die damit verbundenen Funktionen einnehmen zu können. Die zweite Aufgabe der Schule besteht darin, Schülerinnen und Schüler in die Gesellschaft zu integrieren, indem jede/r jene Rolle kommt, die ihm/r durch schulische Selektion zusteht.²¹⁹ „Sozialisation heißt in diesem Zusammenhang, einen Weg zur Übereinstimmung von Rolle und Persönlichkeit zu finden.“²²⁰

²¹⁷ Hofmann, Hubert/Siebertz-Reckzeh, Karin: Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. - In: Schweer, Martin K. W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008. S. 15.

²¹⁸ Ebd., 2008, S. 14.

²¹⁹ Zimmermann, 2000, S. 110.

²²⁰ Parsons/Bales, 1955, zitiert nach Zimmermann, 2000, S. 110.

Neuere Theorien sehen die zentralen Aufgaben weniger in der Zuteilung von Rollen und Selektion von Jugendlichen in Hinblick auf ihre Integration in die Gesellschaft. Als zentrale Aufgaben stehen heutzutage Erziehung und Wissensvermittlung im Mittelpunkt,²²¹ wobei in weiterer Folge der Wissensvermittlung aufgrund des hierarchischen Systems, das in der Schule vorherrscht, jene Selektion doch stattfindet. Auf das Spannungsverhältnis zwischen jenen beiden Aufgaben wird in den folgenden Seiten nochmals kurz eingegangen.

Welche Funktionen hat die Schule als Sozialisationsinstanz für die Gesellschaft zu erfüllen?²²²

Die *Qualifikationsfunktion* der Schule bedeutet, dass sie Schülerinnen und Schülern all jenes Wissen bereitstellen muss, um die für eine spätere berufliche Laufbahn notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erlangen.

Mit der *Sozialisationsfunktion* von Schule wird die Vermittlung von Werten und gesellschaftlich wünschenswertem Verhalten assoziiert, wobei ich mich aufgrund bereits erwähnter Theorien und Feststellungen von Hofmann/Siebertz-Reckzeh distanzieren, der behauptet, dass darin der allgemeine Erziehungsauftrag der Schule zu sehen ist.²²³ Aufgrund der idealerweise in der Familie bereits geförderten Fähigkeit der Selbstreflexion, sollten die SchülerInnen beim Schuleintritt bereits zwar nur in kleinem aber grundlegendem Ausmaß dazu fähig sein, zwischen gut und böse zu unterscheiden.

„Wichtige Zuweisungen für den Zugang zu späteren Ausbildungs-, Berufs- und Lebenschancen werden bereits in der Schule vorgezeichnet, wobei schulische Leistungen [...] als Kriterium der *Allokation* dienen.“ Unter Allokation versteht man eine Ressourcenzuweisung an SchülerInnen, die legitimiert erfolgt, sodass jene SchülerInnen die Möglichkeit auf gewisse Ressourcen erhalten, die ihnen auch entsprechen. Die Funktion der Allokation innerhalb des Bildungssystems ist für eine Gesellschaft von hoher Bedeutung, da die heutige Gesellschaft hochgradig nach Arbeitsleistung hierarchisiert ist. Berufsprestige herrscht nahezu in jeder westlichen Kultur über gesellschaftspolitische, wirtschaftliche oder auch bildungspolitische Entscheidungen.²²⁴

In dem Maße, in dem diese soziale Strukturierung einer Gesellschaft vom Beruf abhängt und in dem Maße, in dem der Zugang zu Berufen an schulisch vermittelten

²²¹ Vgl. Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 14.

²²² In der Darstellung Auflistung der gesellschaftlichen Funktionen von Schule beziehe ich mich auf Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 16f.

²²³ Vgl. ebd., S. 17.

²²⁴ Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 38f.

Qualifikationen gebunden ist, entsteht ein enger Zusammenhang zwischen der schulischen „Herstellung“ von Fähigkeiten und der sozialen Struktur einer Gesellschaft. Bildungssysteme werden in modernen Gesellschaften zu rationalen Instrumenten der Zuordnung von Leistungsprofilen und beruflichen Laufbahnen und damit zu einem Instrument der rationalen „Zähmung“ des Kampfes um den Anteil am gesellschaftlichen Reichtum.²²⁵

Fend rückt mit jener Aussage die zentrale Bedeutung der Institution Schule für eine Gesellschaft ins Licht, sodass zu erkennen ist, wie wichtig das Feld Schule für die Entwicklung und in späterer Folge die daraus resultierenden Berufsaussichten für Jugendliche innerhalb einer Gesellschaft ist. Schule stellt demnach nicht nur ein soziales Handlungsfeld dar, in dem Denken, Fühlen und Handeln in Bezug auf andere Menschen im Mittelpunkt stehen, sondern auch ein Erwerbsfeld von später beruflich relevantem Wissen und Fähigkeiten. Höfliche Handlungskompetenz steht im Zentrum jener sozialen und beruflich relevanten Fertigkeiten, da für das berufliche Umfeld sprachliche Höflichkeit besonders wichtig ist, ebenso wie für das private. Jedes Handlungsfeld, das sich inmitten von Menschen befindet, fordert für erfolgreiches Interagieren eine gewisse Höflichkeitskompetenz, über die man verfügen sollte und welche man im Verlauf der persönlichen Entwicklung erwirbt. Inwiefern innerhalb der Allokationsfunktion der Schule höfliche Sprachkompetenz von Bedeutung ist, darauf wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

Schülerinnen und Schüler sollten während ihrer Schulzeit die Möglichkeit haben, sich mit Gleichaltrigen auszutauschen, sich mit ihnen zu vergleichen, Freundschaften zu schließen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede untereinander festzustellen, sowie Auseinandersetzungen zu meistern. Dies scheint umso wichtiger, seitdem die meiste Zeit des Tages in der Schule verbracht wird und immer weniger Zeit für den Kontakt mit Gleichaltrigen in der Freizeit bleibt. Die *Peer-Group* nimmt deshalb einen besonders wichtigen Stellenwert für Heranwachsende ein und sollte durch eine passende Systematisierung innerhalb des Sozialraums Schule gewährleistet sein.²²⁶ Innerhalb jener *Peer-Group* lernen Kinder und Jugendliche durch Austausch von Wissen, das Teilen von Informationen, das Führen von Auseinandersetzungen oder auch durch das Schließen von Bündnissen sich situationsadäquat auszudrücken. Nicht nur Erwachsenen gegenüber ist ein gewählter und höflicher Ausdruck gefragt, auch unter Jugendlichen wird man eher seine

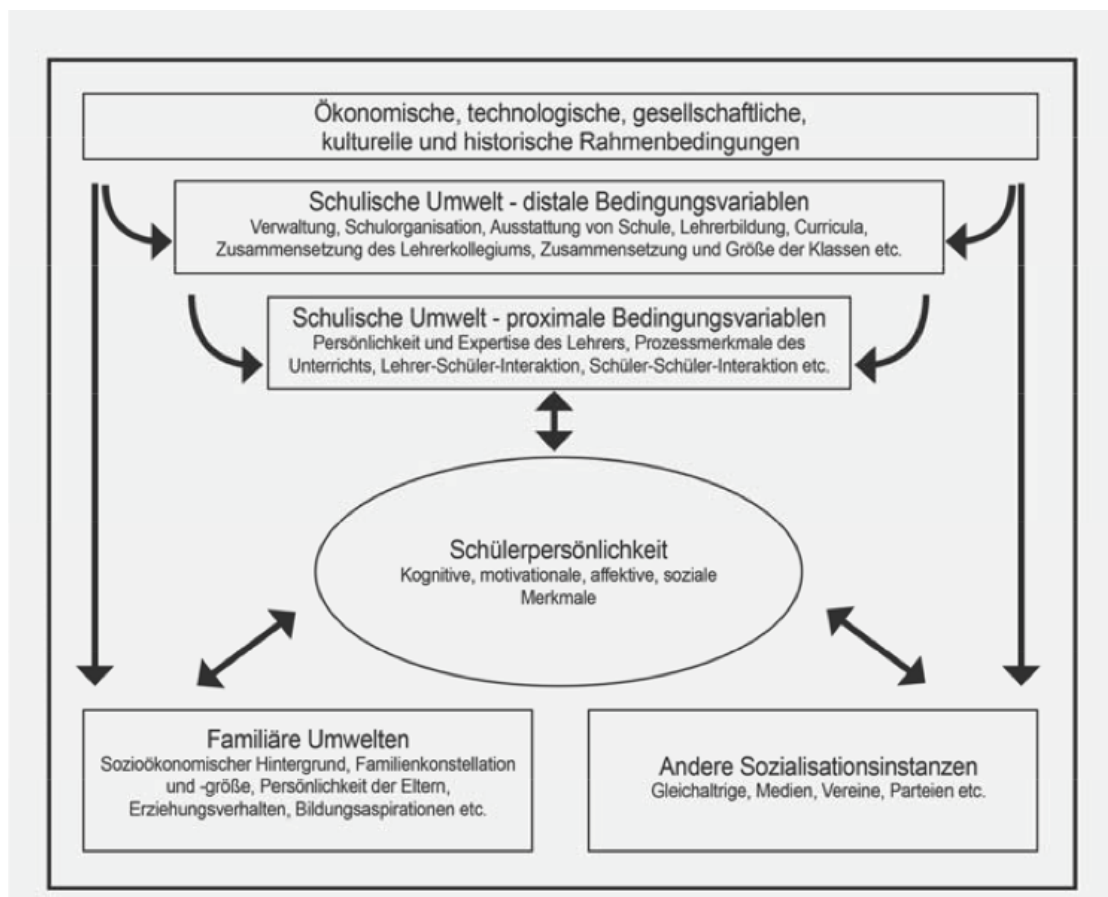
²²⁵ Vgl. ebd.

²²⁶ Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 17.

Ziele erreichen, sich besser durchsetzen und mögliche Streitigkeiten entkräften, wenn man höflich miteinander umgeht.

Bedingungsfaktoren schulischer Sozialisation²²⁷

Laut Hofmann und Siebertz-Reckzeh wäre eine Liste aller Determinanten, welche die schulische Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen, endlos, weshalb „die Erklärungsansätze von soziologischen Makromodellen [...] über pädagogisch-psychologische Mikromodelle [...] bis zu kognitionspsychologischen Prozessmodellen einzelner Lern- und Leistungselemente“²²⁸ reicht. In der Theorieforschung hat sich das ökopsychologische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner weitestgehend durchgesetzt, weshalb es hier dargestellt wird:



229

Diese Darstellung umreißt die Bedingungsvariablen schulischer Sozialisation im Wesentlichen und verzichtet auf eine detailliertere Darstellung. In erster Linie ist bedeutend, dass es sehr viele Faktoren gibt, die das Sozialisationsfeld Schule bedingen und somit auf die Schüler und

²²⁷ Eine überschaubare da verkürzte Darstellung jener Faktoren wird hier in Anlehnung an Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 20-33 unternommen.

²²⁸ Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 20.

²²⁹ Bronfenbrenner, 1981, zitiert nach Hofmann/Siebertz-Reckzeh, 2008, S. 21.

Schülerinnen einwirken. Jeder jener Faktoren ist ein wichtiges Glied in einer Kette der Höflichkeitsentwicklung der SchülerInnen, obwohl sie natürlich unterschiedlich stark gewichtet sind und den distalen Bedingungsvariablen der schulischen Umwelt am wenigsten Bedeutung hinsichtlich dessen beigemessen wird, da sie nur die organisatorischen Rahmenbedingungen innerhalb der Schule bewirken. Über allem stehen die von der Gesellschaft vorgegebenen Maßstäbe, nach denen sich jedes Individuum und jede Institution richten muss, zumindest in Hinblick auf das Maß an Höflichkeit, wie es in unserer Gesellschaft vorherrscht. Das folgende Unterkapitel nimmt sich der derzeit vorherrschenden Gesetzeslage und den Richtlinien für LehrerInnen genauer an. Die Schülerpersönlichkeit im Zentrum erlebt eine sich einschließende Wechselwirkung in Bezug auf seine/ihre Rolle als Schülerin oder Schüler in der Institution Schule, seine/ihre Rolle als Tochter/Sohn/Bruder/Schwester/etc. innerhalb des Familienverbandes und seine/ihre Rolle als Freund/Freundin/Vereinsgenossin/Parteipartner/etc. innerhalb anderer Sozialisationsinstanzen. Je nach persönlichem Rollenverständnis und der Akzeptanz der Mitmenschen bemisst sich das Ausmaß oder der Grad an Höflichkeit, der angewendet wird.

je jovialer die Umgangsformen sind und je je ja vielleicht auch je bekannter die Personen miteinander sind, umso weniger glaube ich spielt [sprachliche Höflichkeit] eine Rolle, weil man sich ja quasi eh kennt und eh weiß, wie sehr man den anderen schätzt oder wie sehr man sich nahe steht und daher das nicht auf die sprachliche Komponente so reduziert wird.

AHS2, Z 19-22

Die proximalen Bedingungsvariablen der schulischen Umwelt machen einen einflussreichen Bereich für die Höflichkeitsentwicklung von SchülerInnen aus, da sie in direktem verbalen und nonverbalen Kontakt zu der Schülerpersönlichkeit stehen bzw. der/die Schüler/in sich täglich in jenen Variablen wie beispielsweise dem Unterricht befinden, somit haben sie direkte Verbindungen und sind für das Individuum durch Wiederholung und direkten Kontakt besonders wirksam in Bezug auf dessen Entwicklung. Auf die Bedingungsvariable der Lehrerpersönlichkeit wird in einem der folgenden Unterkapitel noch näher eingegangen.

5.6 Gesetzliche Vorgaben zur Höflichkeitsbildung an das Schulsystem

Das österreichische Schulsystem ist derzeit in 4 Jahre Volksschule von dem 6. bis 10. Lebensjahr und in 4 Jahre Primarstufe in Form einer Mittelschule, einer Hauptschule oder der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule von dem 10. bis 14. Lebensjahr und je nach Interesse und leistungsbezogener Genehmigung durch das Schulzeugnis am Ende des

Das Diagramm zeigt die verschiedenen Schulwege in Deutschland, unterteilt in Schulstufen (vertikal auf der linken Seite) und Lebensjahre (vertikal auf der rechten Seite). Die Schulpflicht ist durch grüne Balken markiert.

Schulstufen (links):

- 1. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 2. Grundschrift, Volksschule
- 3. Grundschrift, Volksschule
- 4. Grundschrift, Volksschule
- 5. Grundschrift, Volksschule
- 6. Allgemein bildende höhere Schule
- 7. Allgemein bildende höhere Schule
- 8. Allgemein bildende höhere Schule
- 9. Allgemein bildende höhere Schule
- 10. Allgemein bildende höhere Schule
- 11. Allgemein bildende höhere Schule
- 12. Reifeprüfung
- 13. Universität

Lebensjahre (rechts):

- 6. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 7. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 8. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 9. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 10. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 11. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 12. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 13. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 14. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 15. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 16. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 17. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)
- 18. Vorschulstufe (Gruppe, Klasse)

Schulwege:

- Reifeprüfung:** Führt von der 12. Schulstufe zur Universität.
- Reife- u. Diplomprüfung:** Führt von der 11. Schulstufe zur Pädagogischen Hochschule.
- Berufsreifeprüfung:** Führt von der 10. Schulstufe zum Kolleg.
- nach Berufspraxis:** Führt von der 11. Schulstufe zur Fachhochschule.

Sonderwege:

- Neue Mittelschule¹⁾:** Ein zentraler Punkt, der von der 5. bis zur 8. Schulstufe führt.
- Hauptschule:** Führt von der 5. bis zur 8. Schulstufe.
- Volksschul-Oberstufe:** Führt von der 6. bis zur 8. Schulstufe.
- Sonderschule:** Führt von der 6. bis zur 8. Schulstufe.
- Berufslehre und Berufsschule (Duales System):** Führt von der 10. bis zur 12. Schulstufe.
- PTS²⁾:** Führt von der 10. bis zur 12. Schulstufe.
- BVJ³⁾:** Führt von der 10. bis zur 12. Schulstufe.

Legende:

- Schulpflicht
- ¹⁾ Modellversuche
- ²⁾ Polytechnische Schule
- ³⁾ Berufsvorbereitungsjahr

Ich habe mich in Bezug auf die Näherbringung der Gesetze entschlossen, all jene, die mit sprachlicher Höflichkeit zusammenhängen, aufzulisten und sie im Anschluss zu diskutieren.

Die Schüler sich in der Gemeinschaft der Klasse und der Schule hilfsbereit, verständnisvoll und höflich zu verhalten [haben].

a) bei positivem Verhalten des Schülers: Ermutigung, Anerkennung, Lob und Dank;
b) bei einem Fehlverhalten des Schülers: Aufforderung, Zurechtweisung, Erteilung von Aufträgen zur nachträglichen Erfüllung versäumter Pflichten, beratendes bzw. belehrendes Gespräch mit dem Schüler, beratendes bzw. belehrendes Gespräch unter Beiziehung der Erziehungsberechtigten, Verwarnung.

Absatz 2 desselben Paragraphen besagt, dass

Erziehungsmaßnahmen möglichst unmittelbar erfolgen und in einem sinnvollen Bezug zum Verhalten des Schülers stehen [sollen]. Sie sollen dem Schüler einsichtig sein und eine die Erziehung des Schülers fördernde Wirkung haben.

§61 Absatz 1 des SchUG besagt, dass

die Erziehungsberechtigten das Recht und die Pflicht [haben], die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen. Sie haben das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. Sie sind verpflichtet, die Schüler mit den erforderlichen Unterrichtsmitteln auszustatten und auf die gewissenhafte Erfüllung der sich aus dem Schulbesuch ergebenden Pflichten des Schülers hinzuwirken sowie zur Förderung der Schulgemeinschaft (§ 2) beizutragen.

§62 Absatz 1 des SchUG besagt, dass

Lehrer und Erziehungsberechtigte eine möglichst enge Zusammenarbeit in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Schüler zu pflegen [haben].

Gleich zu Beginn der Schulordnung wird auf die Notwendigkeit höflichen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler hingewiesen. Aber nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die LehrerInnen werden indirekt zu höflichem Verhalten aufgefordert, indem konkret vorgeschrieben wird, dass LehrerInnen unter anderem höflich mit positivem Verhalten seitens der SchülerInnen umzugehen haben. Anerkennung, Lob und Dank sind sprachliche Handlungen, die mit höflichem Verhalten zusammenhängen. Erziehungsberechtigte haben insofern laut SchUG zu dem höflichen Verhalten der SchülerInnen beizutragen, indem sie mit der Schule kooperativ zusammenarbeiten sollen und bei der Erfüllung der des Schülers oder der Schülerin notwendigen Pflichten zur Förderung der Schulgemeinschaft einen Beitrag leisten sollen.

Während der Analyse ist mir zusätzlich aufgefallen, dass innerhalb des SchUG mehrmals auf die jeweilige Hausordnung der einzelnen Schulen verwiesen wird, wo explizit Verhaltensregeln zu entnehmen sind. Ich ziehe daraus den Schluss, dass jede Schule für sich autonom entscheiden kann, welches Verhalten von ihren Schülerinnen und Schülern zu erwarten ist.

5.6.2 Bildungsstandards

Bildungsstandards wurden begleitend zum allgemeinen Lehrplan eingeführt, um laut Homepage des bmukk²³¹ den Schulangehörigen, also DirektorIn wie LehrerInnen und SchülerInnen einen Kompetenzkatalog zu reichen, womit die zu erlangenden Kompetenzen

²³¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

hinsichtlich Weltorientierung und Persönlichkeitsentwicklung nachzulesen und deren Einhaltung als Maßstäbe zu kontrollieren sind.

„Die Einführung an Volks- und Hauptschulen sowie AHS erfolgt mit dem In-Kraft-Treten der Verordnung per 1.1.2009 wie geplant im Schuljahr 2008/09, die ersten Überprüfungen auf der 8. Schulstufe sind ab 2012, auf der 4. Schulstufe ab 2013 vorgesehen.“²³² Die Bildungsstandards sind mit einer Novelle im Schulunterrichtsgesetz verankert und beinhalten folgende Kompetenzbereiche, die Höflichkeitserziehung bzw. –bildung bedingen:

Kompetenzbereich Einsicht in Sprache und Sprachbetrachtung, Kompetenzbereich an Gesprächen teilnehmen. Jene zwei Kompetenzbereiche legen dar, welche Kompetenzen mittels schulischen Unterrichts und anderer schulischer Bedingungen von den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schulzeit erworben werden sollen.

5.6.3 Lehrplan

Der Lehrplan gilt als allgemein formulierte Richtlinie für Lehrerinnen und Lehrer und ist unterteilt in Festlegung des Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben und des Lehrstoffs der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Zudem stellt er genau jene Rahmenbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer dar, wodurch sie ihren Unterricht eigenverantwortlich planen und durchführen können.²³³

a. Volksschule – Grundstufe

Allgemeines Bildungsziel²³⁴

Im Allgemeinen Bildungsziel erteilt das Bildungssystem des österreichischen Staats der Volksschule bzw. ihren Lehrerinnen und Lehrern die Aufgabe für die Erziehung und Bildung der Jugend, um später im beruflichen Leben stehen und selbsttätigem Bildungserwerb nachgehen zu können.

Dabei soll den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden [und] ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler, hat die Grundschule daher folgende Aufgabe zu erfüllen:

- Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit (mündiges Verhalten, Zusammenarbeit, Einordnung, Entwicklung und Anerkennung von Regeln und Normen; Kritikfähigkeit);

²³² <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (01.11.2010 07:30)

²³³ Vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf (29.09.2010 11:02)

²³⁴ www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf (01.11.2010 12:43)

- Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit);²³⁵

Soziale Handlungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeiten bzw. Ausdrucksfähigkeit sind als allgemeine Bildungsziele formuliert und somit für alle Unterrichtsgegenstände und auch außerhalb des Unterrichts präsent. Besonders interessant ist, dass jene zu bildenden Fähigkeiten jeweils nur als Erweiterung von bereits mitgebrachten Kompetenzen gesehen werden, was das Sozialisationsfeld der Familie wieder in den Blickpunkt rückt und nicht ausschließt. Die Schule kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler bereits mit Schuleintritt eine gewisse soziale Handlungs- und Kommunikationskompetenz mitbringen, die es zu intensivieren und erweitern gilt.

Bildungs- und Lehraufgaben für den Deutschunterricht

Im Lehrplan für den Deutschunterricht der Grundschule, welcher in zwei Abschnitte – Grundstufe I mit der 1. und 2. Klasse und Grundstufe II mit der 3. und 4. Klasse – aufgeteilt ist, spielt der richtige Umgang mit Sprache in allen Bildungs- und Lehraufgaben eine wichtige Rolle.²³⁶ Der Lehrplan enthält zwar nicht die ausdrückliche Aufforderung an die LehrerInnen die SchülerInnen zu sprachlicher Höflichkeit zu erziehen bzw. sie darin zu bilden, doch lässt sich die Aufforderung, Anwendung richtiger Umgangsformen oder die Führung eines Gesprächs bzw. das Erlernen wichtiger sprachlicher Muster zu lehren, in beiden Schulstufen wiederfinden. Der Teilbereich *Sprechen* stellt sowohl für die Grundstufe I wie auch die Grundstufe II umfassend die Aufforderung an die Lehrer dar, SchülerInnen hinsichtlich ihrer kooperierenden Sprachkompetenz zu bilden.

²³⁵ www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf (01.11.2010 12:43) Hier ist nur eine Auswahl an Unterpunkten angeführt, die für den Gegenstand jener Arbeit relevant ist.

²³⁶ Vgl. dazu den Abschnitt Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze des Pflichtgegenstands Deutsch der Grundschule auf www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf (30.09.2010 14:30). Alle in Folge verwendeten Darstellungen aus dem Lehrplan des Deutschunterrichts für die Grundschule finden sich in jener Datei wieder.

Grundstufe I:

<i>beim Erzählen, Mitteilen, Zuhören</i>
- beim Erzählen und Mitteilen anderer bewusst zuhören und sich zu Gehörtem äußern können;
<i>beim situationsbezogenen Sprechen</i>
- in verschiedenartigen Situationen sprachlich angemessen handeln;
<i>beim Gespräch</i>
- sich in verschiedenen Gesprächsformen beim Sprechen, Hören und Verstehen einander zuwenden;
- einsehen, dass Miteinander-Sprechen geregelt werden muss, und daher einfache Gesprächsregeln vereinbaren und beachten;
- in der Schule erworbene Sprechformen und sprachliche Mittel allmählich auch im Gespräch anwenden;
<i>bei der Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)</i>
- den Wortschatz auf verschiedenen Ebenen (Wortbedeutung, Wortfeld, Wortfamilie, Oberbegriffe usw.) erweitern;
- über häufig gebrauchte Satzmuster verfügen und allmählich zur Standardsprache hingeführt werden;

Grundstufe II:

<i>Erzählen, Informieren, Zuhören</i>
- sprachliche Ausdrucksformen allmählich bewusst einsetzen;
- durch aufmerksames Zuhören Sachverhalte, Gedanken und die Lage anderer erfassen;
<i>Situationsbezogenes Sprechen</i>
- verschiedenartige Situationen einschätzen und sprachlich angemessen bewältigen;
<i>Gespräch</i>
- relativ selbstständig partner-, sach- und problembezogene Gespräche in verschiedenen Formen führen;
- Gesprächsregeln formulieren, begründen und beachten;
- einfache Gesprächstechniken kennen und situationsgerecht anwenden;
- in der Schule erworbene Sprech- und Sprachformen im Gespräch anwenden;
<i>Sprachübung (Erweiterung der Sprachfähigkeit)</i>
- einen grundlegenden Wortschatz inhaltlich erschlossen und begrifflich verfügbar haben;
- zunehmende Sicherheit im Gebrauch der Standardsprache erlangt haben;
<i>Sprechübung (Deutliches Sprechen)</i>
- Sicherheit im ausdrucksvollen und lautrichtigen Sprechen gewinnen.

Jedoch wird auch in anderen Teilbereichen, wie beispielsweise jenem zum Verfassen von Texten, verlangt, dass Schülerinnen und Schüler Kompetenzen entwickeln, sich gewählt in sozial angemessener und kooperativer Sprache auszudrücken.

Sprachliche Höflichkeit wird nirgendwo als zu erreichendes Bildungsziel formuliert, findet sich jedoch in begrifflicher Abwandlung fast in jedem Teilbereich wieder. Lehrerinnen und Lehrer sind daher mittels Lehrplan dazu aufgefordert Schülerinnen und Schüler in der Volksschule implizit zu sprachlicher Höflichkeit zu erziehen.

Ja eben der Volksschullehrplan, wie gesagt, das ist eigentlich nur etwas vom Schulstoff her, was man den Kindern beibringen muss, also in welcher Schulstufe welcher Stoff sozusagen vermittelt werden muss ...aber direkt, ich mein, es kann schon das Thema ‚Sprechen‘ kommt immer wieder vor im Lehrplan und ich schätze auch, dass sprachliche Höflichkeit da darunter fällt nämlich einfach ahm ahm unter die Benimmregeln, was ja auch ein Thema ist in der Schule und da wird es jetzt wahrscheinlich hineinfallen, sprachliche Höflichkeit.

VS1, Z 264-268

Beide interviewten Volksschullehrerinnen waren sich nicht ganz sicher, ob *sprachliche Höflichkeit* explizit im Lehrplan oder als gesetzliche Vorgabe vorkommt, allerdings sind sie sich dessen bewusst, dass sprachliche Höflichkeit durch das Erlernen von Gesprächsregeln oder kooperierenden Handlungsfähigkeiten erzielt wird.

b. AHS – Primar- und Sekundarstufe²³⁷

In jener Darstellung habe ich mich für die ausführliche Darstellung der gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien für die AHS entschieden, da jene Schulform nicht nur die tradierteste im Schulsystem darstellt, sondern auch weniger spezifizierte Bildungsziele vorweist, eben solche, die für jede Schulform im Allgemeinen vorherrschen.

Liefert der Lehrplan für die Volksschule ausführliche Beispiele dessen, inwiefern man die geforderten Bildungsziele der Schülerinnen und Schüler erreicht, so sieht das im Lehrplan für die AHS anders aus. Hier stellen eher allgemein formulierte Richtlinien Rahmenbedingungen für die Lehrerin/den Lehrer dar, die es zu beachten gilt und innerhalb jener die Planung und Durchführung des Unterrichts stattfinden sollen.

Gesetzlicher Auftrag des Lehrplans

In den hier vorgestellten Ergebnissen spiegeln sich ausschließlich Inhalte der beiden ersten Teile des Lehrplans, des Allgemeinen Bildungsziels und der Allgemeinen didaktischen Grundsätze, in einer inhaltlich zusammengefügte Fassung wider.

Die Allgemein bildende höhere Schule hat den Auftrag einerseits den Erwerb von Sachkompetenz und andererseits von Selbst- und Sozialkompetenz zu ermöglichen. Dynamische Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sollen gefördert werden, womit konkret die „Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken“²³⁸ gemeint ist. Für das österreichische Schulsystem besteht Bildung nicht nur aus der „Summe des Wissens, das in den einzelnen Unterrichtsgegenständen erworben werden kann“²³⁹, sondern definierte für eine

²³⁷ Auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur wird bzgl. Der Lehrpläne auf das Lehrplan-Begleitprojekt www.gemeinsamlernen.at verwiesen, weshalb sich alle relevanten Informationen, die sich in jeder Arbeit zum Lehrplan befinden, dieser Homepage entnommen wurden.

²³⁸ Vgl. <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/drucken1.asp> (17.10.2010 15:35)

²³⁹ Vgl. ebd.

umfassendere Definition Bildungsbereiche, die jene Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler, welche sie innerhalb der Schule erwerben, ausmachen sollen. Diese Bildungsbereiche stellen „den Bezugsrahmen für die Einordnung jener Beiträge, die die einzelnen Unterrichtsgegenstände für den gesamten schulischen Bildungsprozess zu leisten haben“²⁴⁰ dar.

Die für jene Arbeit wesentlichen Bildungsbereiche sind *Sprache und Kommunikation* und *Mensch und Gesellschaft*, worin sich in mehrfacher jedoch unterschiedlich formulierter Aufzählung von sozialen Handlungsfähigkeiten und Bereitschaft, sich als integriertes Mitglied innerhalb einer Gesellschaft wahrzunehmen, die Notwendigkeit der Bildung von höflicher Sprachkompetenz widerspiegelt.²⁴¹

Zusammenfassend können folgende Schlüsse aus einer Analyse der gesetzlichen Vorgaben und Richtlinien an das Schulsystem gezogen werden. Höflichkeit oder sprachliche Höflichkeit erscheint ausschließlich im Schulunterrichtsgesetz innerhalb der Schulordnung einmal namentlich auf und wird sonst nicht explizit erwähnt, doch kann durch den Auftrag an die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler als an einer Gesellschaft kooperierend teilnehmende Mitglieder dahingehend Bildungsmöglichkeiten zu gewährleisten, dass eine solche Teilnahme auch immer eine erfolgreiche ist, geschlossen werden, dass höfliche Sprachkompetenz auch innerhalb der Schule zu erwerben ist, da ein höflicher Umgangston von der Gesellschaft und ihren Mitgliedern gefordert wird.

VS2: Naja, es wird sicher in die Sprecherziehung fallen, dass man den, des kommt zum Beispiel immer wieder

vor, wie man richtig grüßt, das habe ich vorhin schon erwähnt. Wie man einen Streit schlichten kann, ohne dass man gleich nur mit Fäusten reagiert, das kommt immer wieder vor, in Büchern beziehungsweise auch im Lehrplan, im Sprechen generell, ja. Auch im Sachunterrichtsbereich, wie man sich in der Gemeinschaft verhält, ist immer wieder Thema. Also das kann man jetzt nicht nur auf ein Fach beschränken, das wird sich auf mehrere Fächer sozusagen ausdehnen und ausweiten.

I: Ist das eher so allgemeines Bildungsziel?

VS2: Kann man schon so sagen, ja.

I: Okay. Und inwiefern sind diese gesetzlichen Vorgaben Maßstäbe für dich als lehrende Person, aber auch für dich als Volksschuldirektorin? Also habt ihr, also nehmt ihr die Vorschriften als konkreten Fahrplan oder ist das für euch ahm so quasi eh versteckter Lehrplan und sowieso immer dabei.

VS2: Das ist immer dabei, meiner Ansicht nach, also auf das legt man, legen wir an unserer Schule sicher immer Wert.

I: Mhm okay, also da ändern auch keine gesetzlichen Vorgaben...

VS2: Nein, das liegt glaube ich schon, in der Lehrerin im Lehrer drinnen, ob er Wert darauf legt oder weniger Wert darauf liegt und bei uns wird eben ganz extrem Wert darauf gelegt.

VS2, Z 97-118

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd.

Den Interviewaussagen ist auch zu entnehmen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer ihrer Aufträge, Schülerinnen und Schüler zur Höflichkeit zu erziehen oder zu bilden bewusst sind, ungeachtet dessen, dass dieser Auftrag nicht explizit erwähnt wird.

Erziehungsberechtigte haben laut SchUG die Aufgabe, kooperativ mit der Schule zusammenzuarbeiten, sodass ihre Kinder jene Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben, die sie laut gesellschaftlichem Auftrag innerhalb der Institution Schule als Sozialisationsfeld erlangen sollen.

Interessant ist, dass innerhalb des SchUG oder der anderen Vorschriften und Richtlinien kein Unterschied in Verwendung des Erziehungs- oder Bildungsbegriffs gemacht wird, zumindest aber kommen beide vor, wodurch die Schule sowohl einen Erziehungs- als auch Bildungsauftrag erhält.

5.7 Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungs-/Bildungsfaktor

Wer sich an seine eigene Schulzeit erinnert, der denkt in der Regel an Personen, an Lehrerinnen und Lehrer, an Mitschülerinnen und Mitschüler. [...] Somit liegt es nahe, neben den Inhalten, den personalen Begegnungen in der Schule als kontextuellen Erfahrungsbereich einen hohen, wenn nicht den höchsten Stellenwert zuzuschreiben. Lehrpersonen werden dabei nicht selten als *Vorbilder* erinnert, die für die eigene Lebensorientierung eine prägende Bedeutung hatten.²⁴²

Die Empfindung, dass LehrerInnen als Vorbilder für SchülerInnen fungieren können, stellt die positive Seite der Lehrer-Schüler-Interaktion dar, jedoch gibt es auch negative Seiten, wie beispielsweise ein zu autoritär geprägtes Verhältnis oder ein zu wenig kontrolliertes, sodass Schülerinnen und Schüler keinen Halt verspüren und sich entweder unter Druck oder alleingelassen fühlen.²⁴³

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für erfolgreichen Unterricht ist aus Lehrersicht²⁴⁴ sehr groß, da die Lehrerpersönlichkeit ihrer Meinung nach „den Zugang zu den Schülern eröffnet und somit darüber entscheidet, ob der Beruf erfolgreich gemeistert wird.“ Lehrerpersönlichkeit ist allerdings ein Merkmal oder vielmehr eine Fähigkeit über die nicht jeder verfügt, bzw. worüber viele bereits vor Eintritt in das Lehramtsstudium verfügen, quasi

²⁴² Fend, 2006, S. 63.

²⁴³ Vgl. Fend, 2006, S. 67f.

²⁴⁴ Nachgewiesen durch zahlreiche Untersuchungen, von denen einige in Haag, Ludwig: Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. – In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt 2007. S. 420-423. in prägnant umrissener Darstellung zu finden sind.

dazu „geboren“ wurden.²⁴⁵ Schwänke fand 1988 heraus, welche Faktoren die Lehrerpersönlichkeit ausmachen:

- Schülerbezogenheit
- Orientierung an traditionellen Berufsregeln
- Kooperationsbereitschaft gegenüber Kollegen, Schülern und Eltern
- Kollegialität, im Sinne eines Inschutznehmens der Kollegen.²⁴⁶

Die Faktoren der Kooperationsbereitschaft und der Schülerbezogenheit stellen wichtige Fakten in Bezug auf die Höflichkeitserziehung bzw. -bildung dar, da die Lehrerpersönlichkeit offenbar Merkmale vorweist, die durch eigenes höfliches Verhalten bedingt sind. Zur erfolgreichen Kooperation gehört dazu, dass ich meine Kooperationspartner respektiere und ihnen jenen Respekt auch sprachlich erweise, was wiederum unter anderem sprachliche Höflichkeit untereinander voraussetzt. Unter Schülerbezogenheit versteht man, dass der Lehrer auf seine SchülerInnen eingehen kann, was wiederum unter anderem durch sprachliche Höflichkeit geschieht.

Es sei hier darauf hingewiesen, dass oben erwähnte Merkmale der Lehrerpersönlichkeit nur eine Auswahl darstellen, die den Studien entnommen wurde. Die wesentlichen und idealen Charaktereigenschaften einer Lehrperson hinsichtlich ihres beruflichen Erfolgs müssen jedoch je nach Schulform und Geschlecht unterschieden werden²⁴⁷, weshalb nur auf jene Auswahl Bezug genommen wurde, die im allgemeinen auf alle zutreffen. Ohne vertiefend auf noch darzustellende aber fehlende Merkmale einzugehen, legen bereits jene oben und sehr allgemein formulierten fest, dass die Lehrerpersönlichkeit auch nur mittels höflichem Verhalten innerhalb des Klassen- und Schulverbands erfolgreich interagieren kann. Schülerinnen und Schüler erleben somit an dem/der Lehrer/in bereits ein Vorbild, einen Mentor/eine Mentorin in Sachen Höflichkeit.

Ich glaube auch, dass Kinder, wenn man sie respektvoll anspricht, so als hätte man einen Erwachsenen vor sich, natürlich aber mit der Wortwahl, die auch ein Kind versteht, dass man dann ein Kind sehr ein Kind sehr gut mit einem Kind sehr gut auskommen kann, dass ein Kind dann sehr auf den Lehrer eingehen kann und dass ein Kind auch Vertrauen bekommt zum Lehrer, weil es merkt, es wird geachtet, wird respektiert, es wird höflich mit ihm umgegangen. Da kann man bei einem Kind sehr viel erreichen.

VS2, Z 61-66

Und auch in der Schule, nicht, die Schülerin kommt zum Konferenzzimmer und sagt: „Ich möchte das Klassenbuch der 1A haben.“ Und da sagen wir dann alle immer das gleiche Satzerl: „Das heißt

²⁴⁵ Vgl. Haag, 2007, S. 420.

²⁴⁶ Vgl. Haag, 2007, S. 421.

²⁴⁷ Vgl. Haag, 2007, S. 422.

zunächst einmal ‘Guten Morgen’ und dann ‘Bitte, könnte ich das Klassenbuch haben.’ Ja, das wäre so ein typisches Ritual natürlich, für sprachliche Höflichkeit.

AHS1, Z 78-81

I: Gut. Und ist sprachliche Höflichkeit auch in deinem Kollegium wichtig?

VS2: Ganz wichtig, ja. Es ist mir ganz wichtig, einen sehr höflichen netten Umgangston zu haben, da kann natürlich auch einmal Kritik darunter kommen, das soll natürlich sein, aber es kann nur Arbeit kann nur dann gut funktionieren und man kann sich nur wohl fühlen, wenn man respektvoll behandelt wird und nicht unhöflich beschimpft wird oder was auch immer angesprochen wird.

VS2, Z 77-82

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer waren sich untereinander einig, dass sowohl im Klassenverband als auch im Konferenzzimmer unter den Kollegen ein respektvoller Umgangston vorherrschen sollte, auch wenn man zum Beispiel nicht einer Meinung ist. Dieser respektvolle Umgang, über dessen Bedeutung sich die Lehrerinnen und Lehrer einig sind, muss jedoch auch jederzeit nach außen getragen werden, indem alle dieselben Rituale durchführen, um ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht nur in der Unterrichtssituation gerecht zu werden. Wie sich Lehrerinnen und Lehrer innerhalb jener verhalten müssen, ist durch den Lehrplan ebenso festgelegt:

Durch eine Situation gefühlsmäßiger Sicherheit und Entspannung wird einerseits schulisches Lernen begünstigt, andererseits wird aber auch soziales Verhalten positiv beeinflusst. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber.²⁴⁸

Mit jenem Zitat aus dem Lehrplan für die Volksschule ist gesetzlich festgelegt, dass Lehrerinnen und Lehrer sich ihren Schülerinnen und Schülern höflich und respektvoll erweisen sollen, wodurch er/sie auch eine Vorbildfunktion erfüllt.

Dass die Eltern sozusagen da Vorbild sind und in der Erziehung von den Eltern sollte das eigentlich stattfinden, sprachliche Höflichkeit, dass die da Thema ist. Meistens, hab ich eh zuerst schon gesagt, ist das eben nicht so. Die Schule sollte das Ganze dann eigentlich, meiner Meinung nach, eher da sollte es dann verfestigt werden, ja verankert. Und Verantwortung würde ich aber trotzdem beiden geben, ja weil, also es ist in der Schule gar nicht möglich, dass man als Lehrer jetzt nicht höflich ist, also das ist einfach eine Vorgabe, das muss so sein, und bei den Eltern ist es natürlich, da sollte es so sein, muss aber nicht so sein und darum würde ich sagen, Verantwortung liegt schon bei beiden.

VS1, Z 306-312

Laut dieser Lehrerin gibt es keine andere Möglichkeit als in der Schule höflich zu sein und den Kindern ein Vorbild zu liefern, allerdings sieht sie eine weit bedeutendere Vorbildfunktion in den Eltern, worauf ich im darauffolgenden und abschließenden Kapitel nochmals Bezug nehmen werde. Die Lehrerpersönlichkeit spielt aber im schulischen Sozialisationsprozess der Heranwachsenden eine große Rolle, wo auch die Funktion als

²⁴⁸ Vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf (01.11.2010 12:43)

Vorbild hinsichtlich höflichen Sprachverhaltens miteingeschlossen ist, was den interviewten LehrerInnen ebenso zu entnehmen ist wie einschlägiger Fachliteratur.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Vorliegende Arbeit beschäftigt sich einerseits mit unterschiedlichen Theorien der Sprachwissenschaft, der Sprachphilosophie und der Entwicklungspsychologie auf der Basis traditioneller Forschungsansätze, andererseits versucht sie das gegenwärtige Bild der Höflichkeit innerhalb des Schulsystems im Allgemeinen und des Österreichischen im Besonderen zu skizzieren, sodass die im Vorfeld formulierten Fragestellungen mittels Theoriediskurs beantwortet werden können.

Das Medium Sprache verbindet die Menschen untereinander auf unterschiedliche Art und Weise, je nachdem, welche Form von Sprache verwendet wird. Höflichkeit stellt eine gesonderte Form innerhalb jeder Sprache dar, die einen reibungsloseren und harmonischeren Umgang miteinander fördert. Sie nimmt daher einen besonderen Stellenwert innerhalb eines sozialen Systems, einer Gesellschaft, einer Kultur ein, da sie als kooperative Sprachform die Menschen mit allen ihren Differenzen miteinander verbindet. Höflichkeit stellt daher eine Umsetzungsform eines gemeinsam gebildeten Konsens aller Sprachteilnehmer einer Sprache und innerhalb einer Gesellschaft dar, die durch Werte bedingt ist und auf gemeinsam vereinbarten Normen innerhalb einer Gesellschaftsform basiert. Ethische Bezugsnormen von Höflichkeit finden sich in jedem Individuum wieder und entstehen mittels Moralentwicklung, die sich durch den Umgang mit Menschen in jedem von uns vollzieht und sich uns in der Ausführung von Höflichkeit mittels Verwendung besonderer anerkannter linguistischer Mittel ausdrückt. Mit Hilfe höflicher Sprachmuster sind wir in der Lage uns derart in die Gesellschaft zu integrieren, dass sowohl andere als auch man selbst respektiert wird. Kapitel 2 soll einen Überblick all jener linguistischen Mittel liefern, womit wir einerseits in der Lage sind, Distanz und Nähe in der zwischenmenschlichen Interaktion zu regulieren, sodass hierarchisch höherstehenden Personen ihr von dem Sprachpartner erwiesener Respekt mittels Distanzwahrung gezeigt wird. Besonders formulierte Fragen, zeigen, dass man sich als fragende Person dessen bewusst ist, dass die gefragte Person um etwas gebeten wird, dass sie vielleicht einschränkt, weshalb man dieser zeigen möchte, dass man ihre ihr zustehende Freiheit respektiert, obwohl man sie dennoch um etwas bittet, in dessen Nachkommen sie wiederum die Freiheit hat, sich zu entscheiden. Jene Darstellung der verwendeten linguistischen Mittel von Höflichkeit dient einerseits der Hinführung zu der sprachlichen Manifestation von Höflichkeit, wie wir sie alle als dieselben Sprachteilnehmer tagtäglich

wiederfinden, um einen Einblick in ihre Allgegenwärtigkeit zu vermitteln. Andererseits soll sie als Grundlage für das darauffolgende Kapitel, worin genauer auf die Sprachentwicklung sprachlicher Höflichkeit eingegangen wird, dienen.

Obwohl es bisher keine deutschsprachigen Studien zur Sprachentwicklung von Höflichkeit gibt, habe ich mir für diese Arbeit erlaubt, eine englisch- und italienischsprachige zu verwenden, um davon auszugehen, dass die Ergebnisse auf den deutschen Sprachraum in der Art analog interpretierbar sind, sofern die darin beschriebenen linguistischen Mittel ein Pendant in deutscher Sprache vorweisen und weil die kulturellen Bedingungen in Italien und England sich seit nun mehr als einem Jahrhundert mit jenen in Österreich hinsichtlich Moral und Respekt anderen Menschen gegenüber zum Großteil decken. Nach Ergebnissen der Studie und Theorien zur Bedeutung der menschlichen Bezugsperson für die Sprachentwicklung des Kindes, belaufen sich die Ergebnisse auf die Erkenntnis, dass die menschliche Instanz während der ersten 10 Lebensjahre bedeutsam ist für die kindliche Sprachentwicklung von Höflichkeit. Erste wichtige linguistische Mittel werden durch Imitation und Reformulierungen bzw. Expansion der kindlichen Äußerungen von Erwachsenen erlernt. Da die Eltern für die ersten sechs Lebensjahre, in der sich der Grundstock für sprachliche Höflichkeit entwickelt, die Bezugspersonen der Kinder in den meisten Fällen darstellen, kommt ihnen eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Entwicklung der Höflichkeitskompetenz zu. Jedoch sind nicht nur für die Entwicklung der Sprache Bezugspersonen bedeutend, sondern ebenso für die Moralentwicklung und das Erlernen und Aneignen sozialer Konventionen, die in einer Gesellschaft vorherrschen und von allen erwartet werden. Bedeutsam ist, dass soziale Konventionen und Moralentwicklung eng miteinander verbunden sind, wenn man sich mit dem Thema Höflichkeit auseinandersetzt, da erste die Umsetzung darstellen, zweite die Intention der Umsetzung. Sowohl Intention als auch die Möglichkeiten der Umsetzung werden von Heranwachsenden durch das Agieren und Reagieren innerhalb ihrer Umgebung und das darauffolgende Reflektieren der Handlungen erlernt, wobei beides systematisch abläuft und traditionell mittels einschlägiger Untersuchungen festgelegte Entwicklungsstufen nicht übersprungen werden. Moralische Entwicklung beginnt bereits in den Babyschuhen, wobei soziale Konventionen erst mit dem Schuleintritt zum ersten Mal erkannt, internalisiert und wieder hinterfragt werden. Moralische Entwicklung zieht sich über das ganze Leben hindurch, da die vorletzte Stufe mit dem Ende der Adoleszenz eintritt, die letzte aber irgendwann im Laufe des Lebens oder nie erworben wird. Die Aneignung sozialer Konventionen endet mit dem Schulaustritt oder in jedem Fall um das 18. Lebensjahr, was den Schluss zulässt, dass soziale

Konventionen, die mit dem unmittelbaren Verhalten direkt verbunden sind, auf der Basis dessen beruhen, dass ich innerhalb meiner Jugend sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit autoritär übergeordneten Personen interagiere. Außerdem stehen soziale Konventionen eng im Zusammenhang mit Institutionen, sodass deren Entwicklung an die Schule gebunden ist. Die Schule spielt deshalb, aber auch aus anderen Gründen eine wichtige Rolle für die Entwicklung sprachlicher Höflichkeit, weshalb in dem umfassendsten Kapitel dieser Arbeit einerseits auf die theoretische Funktion und Stellung von Schule innerhalb einer Gesellschaft hinsichtlich Höflichkeitsentwicklung andererseits ihre konkrete Ausformung und Umsetzung in Bezug auf das österreichische Schulsystem eingegangen wurde. In erster Linie stand die genaue Darstellung und Diskussion der Begriffe *Erziehung*, *Bildung* und *Disziplinierung* im Vordergrund. Da diese jedoch mit Hilfe traditioneller Theorien beleuchtet wurden, lieferten Inhalte von aktuellen Interviews mit LehrerInnen der diskutierten Schulformen einen konkreten Gegenwartsbezug, sodass genau umrissen werden konnte, inwiefern die Begriffe inklusive ihrer Bedeutung für die Gesellschaft für die Entwicklung der Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Schulsystems fungieren.

Innerhalb des Theoriediskurses und mithilfe der Aussagen der Interviewpartner kommt diese Arbeit zum Schluss, dass aufgrund der gesellschaftlich zugewiesenen Funktionen von Schule, ihr ein hoher Stellenwert hinsichtlich des Erwerbs sprachlicher Höflichkeit zukommt. Lehrerinnen und Lehrer des gegenwärtigen österreichischen Schulsystems sind per Gesetz dazu aufgefordert, Schülerinnen und Schüler zu höflichen und kooperierenden, sozial kompetenten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen und zu bilden. Der Schule kommt sowohl der Erziehungsauftrag, als auch der Bildungsauftrag zu, obwohl den Eltern die Aufgabe auferlegt wird, ihre Kinder dahingehend zu erziehen, dass sie innerhalb des Schulsystems sozial adäquat interagieren. Auch aufgrund der Aussagen und Meinungen der interviewten Lehrpersonen trägt die Schule ebenso Verantwortung für die Bildung zu sprachlicher Höflichkeit wie die Eltern, obwohl ihrer Meinung nach den Eltern mehr Verantwortung aufgrund der erzieherischen Vorstellung zukommt. Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Pflicht zur Erziehung und Bildung von autonomen, sozial kompetenten und auf das Berufsleben vorbereiteten Jugendlichen erfüllen, wodurch ihnen indirekt auch die Aufgabe der kompletten Höflichkeitserziehung Jugendlicher zukommt, sofern Eltern die ihnen auferlegten nicht erfüllen. Aufgrund der Theoriediskurs-Ergebnisse zur Sprach- und Moralentwicklung und der Bedeutung der Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler kommt jene Arbeit zum Schluss, dass Eltern den Grundstein zur Höflichkeitskompetenz ihrer Kinder legen, Lehrerinnen und Lehrer doch mittels gesetzlicher Vorgaben und innerer

Verpflichtung jenen gelegten Grundstein zu jenem linguistischen Werkzeug ausbilden, dass von den Kindern mit Austritt aus der Schule von der Gesellschaft verlangt wird.

Lehrpersonen und Eltern sollten für die bestmögliche Entwicklung ihrer Kinder sowohl Erziehungs- als auch Bildungsaufgaben in die Hand nehmen, ungeachtet dessen, welche Erwartungen die einen an die anderen stellen. Kinder und Jugendliche befinden sich innerhalb ihres Sozialisationsprozesses in zwei Sozialisationsfeldern, innerhalb derer sie ihre Schritte setzen, die sie zu Erkenntnissen führen. Sprachliche Höflichkeit stellt ein wichtiges Werkzeug für jede an einer Gesellschaft teilhabende Person dar und regelt sozial erfolgreiche Interaktion, die nicht nur für den Alltag, sondern im besonderen Fall auch für berufliche Situationen erforderlich ist. Die Schule soll aufgrund der ihr auferlegten Funktionen, genau diesen Bereich des Sozialisationsprozesses ermöglichen und da dies nur oder in bestem Fall nur mit den Eltern geschehen kann, ist es wichtig, die durch Gesetze festgelegte Kooperation und Zusammenarbeit der Schulpartner für eine Erziehung und Bildung der Kinder einer Gesellschaft zu nützen.

7 Quellenverzeichnis

Bates, Elizabeth: Language and Context. The Acquisition of Pragmatics. New York u.a.: Academic Press 1976.

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2008

Doitchinov, Serge: Modalverben in der Kindersprache. Kognitive und linguistische Voraussetzungen für den Erwerb von epistemischem „können“. Berlin: Akad.-Verlag 2007. (Studia grammatica; 67)

DUDEN Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. 7. Aufl. Hg. v.d. Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag 2005. (Der Duden in zwölf Bänden; Bd. 4)

Ehrlich, Konrad: Interjektionen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1986. (Linguistische Arbeiten; 11)

Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Grundlagen, Anwendungen, Probleme. Berlin u.a.: Walter de Gruyter 2002.

Ernst, Peter: Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: WUV 2004. (UTB; 2541)

Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.

Friebetshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa Verlag 1997.

Fritz, Gerd / Gloning, Thomas: Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen. – Tübingen: Niemeyer, 1997. (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 187).

Gläser, Jochen und Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010.

Grice, Herbert Paul: Studies in the way of words. First Harvard Univ. Press paperback ed. 1991.

Grimm, Jakob: Über das Pedantische in der deutschen Sprache, 1847. zitiert nach Valtl, 1986.

Haag, Ludwig: Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. – In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt 2007.

Held, Gudrun: Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995. S.50. (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 406)

Held, Gudrun (Hg.): Partikeln und Höflichkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2003. (Cross Cultural Communication; 10)

Hofmann, Hubert/Siebertz-Reckzeh, Karin: Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. - In: Schweer, Martin K. W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. (1793) – In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 3. Aufl. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980.

Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. (1792) – In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Filtner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.). 3. Aufl. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980.

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. –In: ders.: Werke in zehn Bänden. Wilhelm Weinschedel (Hg.). Sonderausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1803/1983.

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Horst D. Brandt (Hrsg.). Hamburg: Meiner 2003.

Kimmich, Dorothee/Matzat, Wolfgang (Hg.): Der gepflegte Umgang. Interkulturelle Aspekte der Höflichkeit in Literatur und Sprache. U.M.v. Alfred Stumm und Andreas Gehrlach. Bielefeld: Transcript Verlag 2008.

Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 3.Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer 2008.

Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. 2. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler 2008. (Sammlung Metzler, Bd. 321)

Leech, Geoffrey N.: Principles of Pragmatics. London and New York: Longman 1983.

Lexner, Matthias: Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. 38. Aufl. mit den Nachträgen von Ulrich Pretzel. Stuttgart: wiss. Verlagsgesellschaft S. Hirzel 1992.

Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. 2. Aufl. Wien u.a.: Molden 1975.

Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. 1. Aufl. Düsseldorf: Schwann 1983.

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarb. Neuausg. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2008.

Turiel, Elliot: Die Entwicklung sozial-konventionaler und moralischer Konzepte. – In: Edelstein, Wolfgang/Keller, Monika: Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. 1. Aufl. Frankfurt a. Main: Suhrkamp 1982.

Valtl, Karlheinz: Erziehung zur Höflichkeit. Höflichkeit als Wertkonzept der Alltagsinteraktion, als Gegenstand empirischer Forschung in den Humanwissenschaften und als Aufgabe der Erziehung. Dissertation. Waldmünchen 1986.

Wiater, Werner: Bildung und Erziehung. – In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag J. Klinkhardt 2007.

Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Joachim Schulte (Hg.) 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.

Zimmermann, Peter: Grundwissen Sozialisation. Opladen: Verlag Leske und Budrich, 2000, S.15f. (UTB für Wissenschaft)

<http://crl.ucsd.edu/bates/> (03.09.2010 10:51)

<http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mLehrplan/drucken1.asp> (17.10.2010 15:35)

www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf (01.11.2010 12:43)

www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf (30.09.2010 14:30)

www.bmukk.gv.at/medienpool/14041/lp_vs_zweiter_teil.pdf (29.09.2010 11:02)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (01.11.2010 07:30)

www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege.xml (30.10.2010 14:54)

<http://www.youtube.com/watch?v=0hILyPZWLFU> am 17.10.2010 19:14, Sequenz 0:43 bis 0:55

8 Anhang

- a. Demografischer Fragebogen
- b. Leitfragen
- c. Übersicht der demografischen Daten
- d. Transkription der Interviews
- e. Abstract
- f. Lebenslauf

a. Demografischer Fragebogen

Demografischer Fragebogen

Ich bitte Sie um einige demografische Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht:

0 weiblich

0 männlich

Alter:

Art der Lehramtsausbildung:

Schultyp:

Unterrichtete Fächer:

Dienstjahre:

Schulbezirk:

b. Leitfragen

Hauptfragestellungen, um die sich diese Analyse dreht:

1. Wie lässt sich sprachliche Höflichkeit aus der Sicht von LehrerInnen erfassen?

- a. Was ist für Sie sprachliche Höflichkeit?
- b. Wieviel Bedeutung wird Ihrer Meinung nach sprachlicher Höflichkeit heute beigemessen?
- c. Wie ist Ihre eigene Einstellung zu sprachlicher Höflichkeit? Ist sprachliche Höflichkeit für Sie wichtig?
- d. Wie drückt man sich sprachlich höflich aus?
- e. Was gehört für Sie zu sprachlicher Höflichkeit dazu?
- f. Gibt es für Sie Vorbedingungen, die erfüllt sein müssten, um sprachlich höflich zu sein?

2. Was bedeutet sprachliche Höflichkeit in der Schule für LehrerInnen?

- a. Wie wichtig ist sprachliche Höflichkeit in der Schule?
- b. Ist sprachliche Höflichkeit ein Thema in Ihrer Schule?
- c. Ist sprachliche Höflichkeit in Ihrem Kollegium wichtig?
- d. Gibt es gesetzliche Vorgaben/Vorschriften für die Schule in Bezug auf die Erziehung/Bildung sprachlicher Höflichkeit der SchülerInnen? Wo wären diese verankert? Könnten Sie mir explizit welche nennen? Wenn ja, welche wären das?
- e. Inwiefern sind jene gesetzlichen Vorgaben Maßstäbe für Sie als lehrende Person?

3. Wem obliegt die Verantwortung um die Höflichkeit der SchülerInnen aus LehrerInnensicht?

- a. Ist sprachliche Höflichkeit Erziehungs- oder Bildungssache?
- b. Ist sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen Sache der Eltern oder Sache der Schule?
- c. Was ist die Rolle der Schule in der Höflichkeitserziehung der SchülerInnen? Ist die Verantwortung für die Höflichkeit der SchülerInnen bei der Schule zu sehen?

- d. Inwiefern kann schulischer Unterricht auf die sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen einwirken?
- e. Spielen noch andere Faktoren eine Rolle für die sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen? Wenn ja, welche wären das?
- f. Möchten Sie abschließend noch etwas sagen oder aus Ihrem Erfahrungsschatz berichten?

c. Übersicht der demografischen Daten

Kürzel	Geschlecht	Alter	Art der Lehramtsausbildung	Schultyp	Unterrichtete Fächer	Dienstjahre	Schulbezirk
VS1	weiblich	26	Pädagogische Hochschule / VS; Studium der Pädagogik (i.A.)	VS – Modellschule	D, M, SU, E, BE, ME, LÜ	1	19. Bezirk Wien
VS2	weiblich	49	Pädagogische Akademie / VS	VS	Gesamtunterricht	29	Wien Umgebung
AHS1	männlich	48	Uni Wien / AHS	G+RG	E, PP, GSK	20	9. Bezirk Wien
AHS2	männlich	29	Universitätsstudium	AHS	M, Bewegung und Sport	2	11. Bezirk Wien

d. Transkription der Interviews

- a. VS1, 23.09.2010
- b. VS2, 02.10.2010
- c. AHS1, 01.10.2010
- d. AHS2, 02.10.2010

1 I: So, hallo.
2
3 VS1: Hallo.
4
5 I: Ja beginnen wir gleich einmal mit den Fragen. Ahm, was ist für dich sprachliche Höflichkeit?
6
7 VS1: Ahm, sprachliche Höflichkeit bedeutet für mich, dass man respektvoll miteinander umgeht.
8 Zu sprachlicher Höflichkeit gehören für mich Freundlichkeit hm dass man sich halt begrüßt, verabschiedet
9 ahm wichtig finde ich auch eben m dass man sich ausreden lässt dass man zuhört also so gewisse
10 Gesprächsreglungen
11
12 I: Mhm, okay und ahm wie viel Bedeutung wird deiner Meinung nach sprachlicher Höflichkeit heutzutage
13 beigemessen, ist das wichtig oder eher weniger?
14
15 VS1: Also für mich persönlich ist es sehr wichtig, allerdings kann man beobachten, dass es in der heutigen
16 Zeit eher vernachlässigt wird. Also wenn man sich das am Beispiel der Schule anschaut und man schaut
17 dann die Schüler an merkt man einfach, dass es eigentlich immer mehr vernachlässigt wird und ich schätz
18 mal Schuld daran sind vielleicht auch die Medien, die sich verändert haben, also die Sprache in den
19 Medien und im Fernsehen zum Beispiel hat sich einfach stark verändert. Also, ich finde einfach da wird
20 nicht mehr respektvoll miteinander umgegangen, das lässt halt immer mehr nach und ...
21
22 I: Kannst du irgendwelche Beispiele nennen? Vielleicht Sendungen...
23
24 VS1: Ja zum Beispiel generell von den Sendern her zum Beispiel so Musiksender wie MTV oder Viva oder
25 was es da gibt ja, also da finde ich schon einfach, dass man das merkt, weil da werden einfach
26 Schimpfwörter verwendet ja und das wird halt als normal angesehen und die Kinder übernehmen das halt
27 und da finde ich schon, dass man des (...) da fehlt einfach die gewisse Höflichkeit, Freundlichkeit und das
28 merkt man sehr stark in den Medien und Kinder übernehmen das meiner Meinung nach (...) und ja am
29 Beispiel lässt sich das sehr gut erkennen finde ich.
30
31 I: Mhm, also ich hätte dir jetzt die Frage gestellt, ob sprachliche Höflichkeit für dich und nach deiner
32 Einstellung wichtig ist, das hast du mir schon vorhin gesagt (...)
33
34 VS1: Genau.
35
36 I: Und ahm, wie würdest du sagen drückt man sich sprachlich höflich aus?
37
38 VS1: Mmh, naja eben wenn ich etwas fordere, dass ich „bitte“ und „danke“ verwende, dass man sich
39 begrüßt, dass man sich verabschiedet, dass man sich die Hände schüttelt, eben auch und ahm, dass man
40 bei fremden Personen eben auch per Sie ist, dass man sich nicht von vorn herein duzt, ahm dass man ja
41 vielleicht auch Konjunktiv verwendet würde ich sagen, also „wäre es möglich?“ oder „hätten Sie ...“ ja so
42 irgendwie könnte ich mir das vorstellen.
43
44 I: Mhm, okay und gibt es vielleicht sonst etwas für dich, was zu sprachlicher Höflichkeit noch dazu gehört
45 außer den linguistischen Mitteln?
46
47 VS1: Ja, da würd ich eben sagen, sprachliche Höflichkeit lässt sich definieren durch ahm (...) Respekt eben
48 wie schon gesagt ahm Freundlichkeit (...) und ahm ich würde sagen es gehört auch zum Benehmen eigentlich
49 dazu ja zu den Manieren würd ich sagen und (was hab ich noch gesagt) ja Ehrlichkeit und ahm höflich ist es
50 dann auch noch im sprachlichen Umgang ahm ich hör dem anderen zu und lass ihn aussprechen (...) sowas
51 hätt ich vor mir.
52
53 I: Mhm. Ich hab noch die Frage nach Vorbedingungen, also gibt's für dich Vorbedingungen um höflich zu
54 sein oder um überhaupt ahm zu anderen Menschen höflich zu sein? Muss da vorher irgendetwas erfüllt sein
55 oder (...)?
56 VS1: Ahm, a Vorbedingung, die sehr wichtig ist, glaub ich, damit man auch wirklich sprachlich höflich sich
57 ausdrücken kann ist sicher die Erziehung. Weil also wenn die die Eltern sag ich jetzt keine Vorbildfunktion
58 sind und und sich das selber ned sprachlich höflich miteinander kommunizieren, dann wird's das Kind auch
59 nicht lernen also ich find das ist einfach so die Grundbasis dass des (...) sprachliche Höflichkeit eigentlich zur
60 Erziehung gehört, dass es da mitgegeben werden sollte und das ist glaub ich schon eine Vorbedingung, die
61 erfüllt sein müsste, ja.
62
63 I: Okay. Ahm, ich möchte jetzt dann weil es sehr gut dazu passt ein paar Fragen zu ahm wer ist überhaupt
64 verantwortlich für die Höflichkeit der Schülerinnen und Schüler stellen und zwar ahm ist deiner Meinung
65 nach sprachliche Höflichkeit Erziehungs- oder Bildungssache? Du hast gerade gesagt, die Eltern sind wichtig..
66
67 VS1: Genau. Also. Eigentlich würd ich schon sagen, dass es ja Erziehungssache ist, weil ahm die Eltern eben
68 Vorbildfunktion haben eine gewisse und eigentlich sollte man das schon im Kleinkindalter mitbekommen ah
69
70 I: Was ist für dich „Kleinkindalter“? Ungefähr die Jahre...
71
72 VS1: Ja, halt, wann fangen die Kinder wirklich an sich auszudrücken? Sag ich einmal von drei bis sechs
73 Jahren so, ja, da sollte das eigentlich passieren und da sollten die Eltern schon eine gewisse Vorbildfunktion
74 haben also wenn die ned wirklich ahm höflich miteinander kommunizieren können, dann kann des Kind des
75 auch ned lernen, aber es wird eigentlich heutzutage find ich wird's eher zur Bildungssache und eben wie zum

Theme Schule lässt sich einfach sehr gut erkennen, dass die Kinder zum Teil einfach überhaupt nicht mehr erzogen werden und sprachliche Höflichkeit existiert da sowieso nimmer bei denen und die Eltern verlangen eigentlich find ich von den Lehrern, dass wir das in der Schule dann denen beibringen und meiner Meinung nach ist es eher eine Erziehungssache aber wird eigentlich immer mehr zur Bildungssache und also zum Beispiels a Beispiel ahm wir haben einen Schüler, der benutzt halt sehr oft Schimpfwörter, es ist so, er bekommt einen Arbeitsauftrag von uns, dann fängt er zum Bock an, dann geben wir halt nicht nach und dann benutzt er Schimpfwörter und...

I: Ah, er schimpft dich direkt oder er schimpft vor sich hin?

VS1: Er schimpft erst mal allgemein über die Schule, dann beschimpft er mich, dann beschimpft er sich selber und verwendet halt Ausdrücke, die ich zum Teil ned einmal kenne, und wo ich dann auch wirklich mal ein Gespräch mit dem geführt hab und gsagt habt wie er auf das kommt oder warum er allgemein so viele Schimpfwörter benutzt. Und dann hat er gesagt ahm, das kommt von seiner Mama. Also am Nachmittag macht er die Hausübung mit ihr und die bringt ihm des sozusagen bei die fangt dann mit eam zum Schimpfen an und sagt „er ist für alles zu blöd“ und „die ganze Schule ist deppat“ und drückt sich halt nur so aus und er speichert des und gibt des dann in der Schule bei uns wieder. Also er nimmt des sozusagen von der Mutter an und drum hab ich eben gesagt, dass es ist Erziehungssache und wenn die Eltern keine Vorbildfunktion für die Kinder sind, ist es klar, dass die Kinder des a ned übernehmen können.

I: Mhm. und. Du hast vorher gesagt, dass du den Eindruck hast, Höflichkeit wird immer mehr zur Bildungssache also eher praxtsich in die Schule verlagert. Warum hast du den Eindruck? Kommt das eher von den Eltern, oder von der Direktorin?

VS1: Ahm, na da würd i eben sagen, weil die Eltern meiner Meinung nach heutzutage also wenn man des jetzt mit früher vergleicht oder mit unserer Generation find halt ahm dass die Eltern die Erziehung irgendwie vernachlässigen. Das heißt sie (...) Mutter und Vater sind meistens beide berufstätig, haben wenig Zeit für das Kind, kümmern sich weniger um das Kind und ich find halt, dass wird eher vernachlässigt, das heißt die Kinder bekommen keine Grenzen, es werden ihnen keine Grenzen gesetzt, sie dürfen alles. Den Eltern ist es meistens am Abend dann zu anstrengend nach einem langen Arbeitstag, wollen dann eher Ruhe und dem Kind wird alles erlaubt, darf machen, was es will usw. und aus dem Grund (...) die verlagern halt die Erziehung sozusagen ah in die Bildung. Also sie erwarten das von uns Lehrern eigentlich, dass wir das Kind erziehen und meiner Meinung nach, wenn ein Kind mit sechs sieben Jahren in die Schule kommt, ist das zum Teil schon zu spät bei solchen Kindern, ja. Und da gehört eben sprachliche Höflichkeit als solche dazu.

I: Mit solchen Kindern meinst du das Alter, oder meinst du von deinem Schultyp, die ADHS-Kinder?

VS1: Nein, ganz allgemein, also würd allgemein sagen, ja, weil die ADHS-Kinder da sowieso, dass die sprachliche Höflichkeit, da is des noch einmal viel wichtiger als in einer Regelschule, dass das wirklich jeden Tag besprochen wird, jeden Tag wiederholt wird, „keine Schimpfwörter“ und diese Gesprächsregeln einfach werden bei uns wirklich jeden Tag wiederholt, weil bei denen des doch sehr stark ausgeprägt ist, dass die in der Sprache sehr aggressiv sind, Schimpfwörter verwenden und niemanden ausreden lassen ja und oft auch zum Beispiel lügen ja und das ist bei uns also sprachliche Höflichkeit ist bei uns eines der Hauptthemen in der Schule.

I: Also (...) jetzt hast du mir eine Frage beantwortet, die ich dir noch gestellt hätte. Also sprachliche Höflichkeit ein Thema in deiner Schule ist und ist das dann auch ein Thema unter deinen Kollegen und Kolleginnen oder wird? Und arbeitet ihr da auch gemeinsam oder besprecht's ihr das oder?

VS1: Ja wir haben schon bestimmte Regeln, die eben (...) also ich bin jetzt die Leiterin von der Volksschule und dann gibt's no a Leiterin für KMS und für Gymnasium und wir haben schon in unserem Bildungszentrum gewisse Regeln, die einfach jeder einhält, ja und die wir versuchen, dass wir's den Schülern auch vermitteln und oberstes Thema ist da eben ahm Regeln wie Gesprächsregeln das heißt wie ich eh schon betont habe, dass man halt nett und freundlich im Umgang miteinander ist, dass man hilfsbereit ist, dass man keine Schimpfwörter benutzt und ja damit die Kinder einfach lernen, wie man sich zu benehmen hat, was sie halt zum Teil in der Erziehung ned wirklich erfahren haben und das ist bei uns eigentlich oberste Priorität. Ja und wie gsagt, das wird jeden Tag wiederholt also im Morgenkreis. Um neun Uhr fängt die Schule an, ein Polsterkreis und da wird jedesmal (...) also gibt's irgendeinen Streit bei den Kindern, dann werden jedesmal die Gesprächsregeln wieder wiederholt. Und sie wissen es und können es zum Teil auch anwenden aber es ist halt witzig wenn zum Beispiel jetzt einer irgendeine Gesprächsregel wieder bricht zum Beispiel unfreundlich oder er benutzt ein Schimpfwort, dann fällt den anderen Kindern das jetzt schon auf und sagen gleich „mh, du weißt, das ist eine Gesprächsregel von uns“ also es wirkt schon, aber es braucht halt eine Zeit. Und da wird wirklich jeden Tag wiederholt und man merkt ein paar Wochen später, dass es wirklich umgesetzt wird, das Ganze. Also, es ist schon wichtig und drum arbeiten wir auch mit den Eltern zusammen damit diese die Gesprächsregeln dann zuhause auch anwenden. Wenn die Kinder da nach Hause kommen und da verläuft das wieder ganz anders mit den Eltern, dann ist das natürlich sinnlos, dann kommens am nächsten Tag in der Früh und es ist wieder alles beim Alten. Und drum arbeiten wir auch stark mit den Eltern zusammen und geben auch so Erziehungstipps und da geht's eben auch viel um Sprache.

I: Und diese Zusammenarbeit, findet die dann jetzt für jede Klasse wie soll ich sagen die Regeln ahm (...) gibt's da die Telefonnummern von den Eltern, die dann angerufen werden oder wie sieht diese Zusammenarbeit genau aus? Also jetzt in Punkto auf Gesprächsregeln...

VS1: Also wir haben so einen Jahresplaner, da stehen unsere Telefonnummern, von der Leiterin, von der Chefin eben und von den Lehrerinnen und da kann man eben also ahm die Kontakte, die Telefonnummern,

- 151 die Adressen usw. austauschen und das ist so eben wie eine Art Mitteilungsheft, da geben wir eben, da läuft
152 können wir jederzeit eine Mitteilung an die Eltern schreiben und die schreiben uns dann zurück. Und wir
153 entweder es so, eben über Telefon oder über diesen Jahresplaner und ahm eben auch über Elternabende,
154 machen einige, also einmal im Monat, wenn's möglich ist machen wir einen Elternabend und da wird über
155 das geredet und gesprochen und da versuchen wir eben, dass wir den Eltern auch Tipps mitgeben, also vor
156 allem auch wie das mit den Gesprächsregeln ausschaut und das sie überhaupt auch Grenzen setzen den
157 Kindern. Und wir arbeiten auch sehr stark mit Bestrafung und Belohnung mit den ADHS-Kindern, weil die
158 das einfach brauchen. Also bei denen ist ganz wichtig, brauchen klare Anweisungen, klare Regeln und wenn
159 jetzt ein Kind zum Beispiel ein Schimpfwort benutzt, dann wird's erst einmal ermahnt und wenn es dann
160 wieder vorkommt, dann gibt's eine Strafe. Weil die brauchen das, die Konsequenz und das versuchen wir
161 auch, dass wir das den Eltern vermitteln.
162
- 163 I: Und wenn du jetzt gerade über Bestrafung und Belohnung sprichst, wie würde dann die Belohnung aus-
164 schauen bei Gesprächsregeln?
165
- 166 VS1: Ahm wir haben eben so eine ...Belohnungssystem nicht wirklich... wir haben so eine Schlange
167 mit Punkten, also ein Punktesystem, das ausschaut wie eine Schlange und bei der Nachbesprechung wird
168 immer besprochen eben wie sie sich verhalten haben, also da nehmen auch die Gesprächsregeln dazu, ob
169 das alles, der Umgang miteinander, wenn sie dann ein Plus bekommen vielleicht auf ein Verhalten, dann
170 dürfen sie sich so einen Punkt ausmalen in der Schlange und ab sechs Punkte können sie dann entweder auf
171 eine Hausübung verzichten oder dürfen in die Schatzkiste greifen und das wirkt. Oder so wie morgen z.B.
172 jetzt haben wir zwei Wochen das Thema „Tiere“ behandelt und jetzt gehen wir morgen in den Tiergarten
173 Schönbrunn und da habe ich jetzt auch eine Woche lang die Kinder dann bestechen können, also wenn
174 irgendwer wieder aggressiv geworden ist oder sich unangemessen verhalten hat, hat's immer gleich gheißn,
175 „guat, kannst halt am Freitag ned mitgehen“ und das hat gewirkt (...) Ja, also das wirkt sehr gut.
176
- 177 I: Und? Du hast gesagt Nachbesprechung, wann findet die immer statt? Jeden Tag oder mit jedem Schüler?
178
- 179 VS1: Täglich, also wie beim Morgenkreis im Polsterkreis eben sitzen wir da arbeite ich mit so Smileys, also
180 mit lachendem Gesicht, traurigem usw. und die Kinder müssen dann eben selbst reflektieren, wie der Tag für
181 sie verlaufen ist, wie die Leistung war, was sie sich für eine Note geben, also was heißt Note? Plus, Minus
182 oder Welle. Ahm, ob sie die Regeln eingehalten haben ahm wie sie sich untereinander verhalten haben, ob
183 sie gestritten haben oder eben aggressiv worden sind, irgendeinen Auszucker gehabt haben, oder eben, wie's
184 oft vorkommt, dass sie sich beschimpfen, treten oder so ja. Das wird dann alles besprochen, also die
185 beurteilen sich selber zuerst einmal, dann ahm, wenn irgendwas ned gut funktioniert hat, dann wird halt
186 drüber gesprochen, ja also was ned gepasst hat am Verhalten und dann wird das halt somit ausdiskutiert.
187 Also damit die Kinder einfach selber einmal merken, was sie falsch gemacht haben und sie wissen es auch,
188 also... ein Bursche, der hat immer wieder die Schimpfwörter eben verwendet und wenn i den eben darauf
189 aufmerksam mache, dann weiß er sofort, was er für einen Fehler gemacht hat, also er kennt die Regeln, die
190 Gesprächsregeln... und man muss halt immer wieder ermahnen, aber, sie wissen es jedenfalls.
191
- 192 I: Also es ist verankert schon?
193
- 194 VS1: Es ist schon verankert, genau.
195
- 196 I: Und, nochmals kurz zum Kollegium. Findet da ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch statt oder
197 besprecht ihr hin und wieder, ob ihr Gesprächsregeln ändert, oder ahm wie ihr Gesprächsregeln oder die 198
199 Umsetzung davon bzw. Belohnung und Bestrafung ändert könnt. Also, findest du in deiner Kollegschaft
200 Anschluss?
201
- 202 VS1: Ja wir haben eben Konferenzen, also Supervisionen und da machen wir Fallbeispiele, das heißt wenn jetzt
203 wieder irgendetwas vorgefallen ist irgendetwas besonderes, wenn irgendein Kind wieder ausgezuckt ist, dann
204 wird das genau besprochen und wir diskutieren darüber, was man machen könnte, also es wird schon
205 gemeinsam eben... also Erfahrungsaustausch findet statt. Also wir versuchen schon, dass wir uns auch helfen
206 gegenseitig und dass man eben wieder Ratschläge und Tipps gibt, also oft braucht man einfach die
207 Teamsitzungen, wo man selbst ja gar nicht draufkommen würde und wird schon auch die Belohnung/Bestrafung
208 wird schon auch besprochen und die Gesprächsregeln, die ändern sich nicht, die bleiben sowieso immer gleich,
209 also da haben wir unsere fixen Regeln und das wird eingehalten und ja. Also, uns ist es zum Beispiel auch ganz
210 wichtig ahm, dass sich die Kinder in der Früh werden sie begrüßt, also mit Händeschütteln, sie müssen sich in
211 die Augen schauen, sie müssen ‚Hallo‘ sagen und nach der Nachbesprechung werden sie dann einzeln entlassen
212 und da müssen sie sich auch wieder verabschieden, das ist uns schon wichtig.
213
- 214 I: Und wie schauen die Gesprächsregeln aus? Kannst du mir ein paar aufzählen?
215
- 216 VS1: Ja, hab ich zuerst eh schon zum Teil...
217
- 218 I: Ja, einige sind schon gefallen...
219
- 220 VS1: Also eben Zuhören, genau, ausreden lassen, ehrlich sein, höflich sein, respektvoller Umgang miteinander
221 und... keine Schimpfwörter (lacht) ganz wichtig, dann, was kommt noch vor?
222
- 223 I: Jetzt hast du gerade gesagt ‚höflich sein‘. Was würden die Kinder unter ‚höflich sein‘ verstehen, wenn du das
224 zu ihnen sagst?
225
- 226 VS1: Na eben so, ‚bitte‘ ‚danke‘ eben verwenden und vielleicht auch, dass man nicht zu fordernd oder zu

bestimmerisch in den Aussagen ist ...also, weil die verwenden einfach oft ‚Ich will jetzt‘ oder ‚Ich mag‘ und dann wird geschubst oder gerauft ...also, dass sie es wirklich versuchen, dass sie sich ordentlich ausdrücken, Konjunktiv verwenden zum Beispiel, das wird schon versucht auch.

I: Sind die Kinder alle Muttersprache deutsch? Also haben die alle die Muttersprache deutsch?

VS1: Ahm, ja ja.

I: Okay, und ahm gibt es für euch und halt für die Volksschule oder für eure Schulform für euren Schultyp gesetzliche Vorgaben oder Vorschriften in Hinblick auf Erziehung oder Bildung sprachlicher Höflichkeit... gibt es da irgendetwas in den Lehrplänen, also quasi von oben?

VS1: Also, ob es jetzt gesetzliche verankert ist, bin ich mir nicht sicher, also da müsste ich im Lehrplan nachsehen aber ich bin mir sicher, dass es eine Regel in jeder Schule ist, dass man miteinander also dass die Sprache höflich sein sollte, ich glaube schon, dass das eine oberste Regel ist in jeder Schule, aber ob’s gesetzlich verankert ist, da bin ich mir ned ganz sicher.

I: Und dass ihr die Kinder zu sprachlicher Höflichkeit explizit erziehen sollt? Gibt’s da Anforderungen an euch LehrerInnen? Also, dass konkret gefragt wird zur Erziehung zur Höflichkeit?

VS1: Naja, das wird sicher, das wird schon von uns gefordert, aber wie gesagt, dass das jetzt im Lehrplan steht, glaube ich nicht, aber ...

I: Wer würde das dann fordern?

VS1: Naja, wir haben das schon in der Pädagogischen Hochschule gelernt eigentlich, dass das eine Grundvoraussetzung ist, dass wir eine Vorbildfunktion haben als Lehrer und dass natürlich der respektvolle Umgang miteinander wichtig ist, weil was wir vorleben das ist, also von dem her weiß ich es und unsere Praxis also auf unserem Bildungszentrum wie gesagt ist das eben auch eine wichtige Regel und wird immer wieder besprochen also wenn wir eben dann einen neuen Arbeitskollegen haben ist es ganz wichtig, dass das eben besprochen wird da mit die Regeln eben zum Beispiel die Gesprächsregeln, wie das aussieht und dass das bei uns sehr wichtig ist, also es fordert sozusagen unsere ähm die Leiterin von Bildungszentrum. Aber wie gesagt, ob es gesetzlich verankert ist ähm... wahrscheinlich schon.

I: Da habt ihr dann an der Pädagogischen Hochschule wahrscheinlich irgendwelche Seminare gehabt oder wo das thematisiert worden ist, aber dass ihr allein Gesetztestexte oder Lehrpläne durchschauen habt müssen...

VS1: Ja eben der Volksschullehrplan, wie gesagt, das ist eigentlich nur etwas vom Schulstoff her, was man den Kindern beibringen muss, also in welcher Schulstufe welcher Stoff sozusagen vermittelt werden muss ...aber direkt, ich mein, es kann schon das Thema ‚Sprechen‘ kommt immer wieder vor im Lehrplan und ich schätze auch, dass sprachliche Höflichkeit da darunter fällt nämlich einfach ahm ahm unter die Benimmregeln, was ja auch ein Thema ist in der Schule und da wird es jetzt wahrscheinlich hineinfallen, sprachliche Höflichkeit.

I: Wie meinst du jetzt sind ‚Benimmregeln‘ ein Thema, ein Thema, das ich mit den Schülern durchnehmen soll oder, dass das immer vorherrscht?

VS1: Nein, das ist ein Thema, dass man mit den Kindern sozusagen durchnimmt, ja.

I: Mhm, wann macht man das?...Ungefähr, also in welcher Klasse oder welche Altersstufe?

VS1: Also, ich hab jetzt den Lehrplan nicht auswendig im Kopf aber...

I: Macht man das öfter, vielleicht?

VS1: Ich würde schätzen, dass das gleich in der ersten Schulstufe ist, weil das die Regeln normalerweise gleich in der ersten Klasse besprochen werden, also bei uns war es so, dass man die Gesprächsregeln und allgemein die Klassenregeln gleich am ersten Tag besprochen haben.

I: Okay, gut und ahm ...Inwiefern sind jetzt für dich und wie du im Unterricht bist ahm diese Vorgaben Maßstäbe also du hast schon gesagt, dass es sehr wichtig ist, aber ahm wird da immer sehr viel Wert darauf gelegt, also unabhängig davon, worum es jetzt geht vom Thema her, immer ein Maßstab, oder ...

VS1: Immer, ja, also bei uns. Wie gesagt, dadurch, die ADHS-Kinder unterscheiden sich halt doch ahm drastisch sag ich jetzt einmal von den normalen Kindern unter Anführungszeichen und gerade beim Thema sprachliche Höflichkeit, das funktioniert einmal bei ADHS-Kindern generell eigentlich einmal überhaupt ned beim Schul-eintritt und darum ist das bei uns ah ein sehr wichtiges Thema und wird gleich von Anfang an bearbeitet und Maßstab also für uns als Lehrer ist wirklich, dass wir eine Vorbildfunktion sind und dass wir halt sagen, wie man sich halt richtig verhält und ja, dazu gehören halt auch die Gesprächsregeln und das ist bei uns ahm das soziale Verhalten allgemein steht bei uns an oberster Stelle ja. Weil das einfach, dieses, wie soll ich sagen, Hauptsyndrom oder die Schwierigkeit bei den ADHS-Kindern ist, Sozialverhalten, wo eben auch die Sprache eine große Rolle spielt. Und darum ist das ein Maßstab für uns und wirklich sehr wichtig und was täglich besprochen wird.

I: Mhm. Ich möchte nochmals kurz nachfragen. Vorhin hast du gesagt, dass Verantwortung bezüglich sprachlicher Höflichkeit der Kinder ahm bei den Eltern liegt. Jetzt hast du gesagt, dass es ein Maßstab für

302 dich in der Schule genauso ist. Würdest du jetzt die Verantwortung beiden geben oder nur den Eltern oder
303 ...und die Schule eher als ...also jemand der Formen gibt, aber von etwas, das schon da ist, oder würdest du
304 auch bei der Schule Verantwortung sehen?
305
306 VS1: So sollte es sein, sag ich einmal. Dass die Eltern sozusagen da Vorbild sind und in der Erziehung von den
307 Eltern sollte das eigentlich stattfinden, sprachliche Höflichkeit, dass die da Thema ist. Meistens, hab ich eh
308 zuerst schon gesagt, ist das eben nicht so. Die Schule sollte das Ganze dann eigentlich, meiner Meinung nach,
309 eher da sollte es dann verfestigt werden, ja verankert. Und Verantwortung würde ich aber trotzdem beiden
310 geben, ja weil, also es ist in der Schule gar nicht möglich, dass man als Lehrer jetzt nicht höflich ist, also das ist
311 einfach eine Vorgabe, das muss so sein, und bei den Eltern ist es natürlich, da sollte es so sein, muss aber nicht
312 so sein und darum würde ich sagen, Verantwortung liegt schon bei beiden. Also es wäre schon wichtig, dass
313 man als Elternteil schon versucht ahm dass man dem Kind eben lernt, wie es sich zu verhalten hat und eben
314 auch gewisse Gesprächsregeln vereinbart und dem Kind auch Grenzen setzt, wenn es sich jetzt aggressiv verhält
315 oder jetzt eben Schimpfwörter benutzt und so und in der Schule sollte das ganze verfestigt werden. Da sollte es
316 noch einmal zur Sprache kommen und Thema noch einmal sein, dass ich halt darüber viel spreche und vielleicht
317 sogar Aufsätze darüber schreibe oder so ja. Aber es sollte eher zur Verfestigung dienen, würde ich sagen.
318
319 I: Mhm, okay. Gibt es sonst irgendwelche Faktoren, die auf die Höflichkeit der Kinder einwirken können?
320 Also abgesehen von der Schule oder von den Eltern.
321
322 VS1: Ja Medien habe ich zuerst schon erwähnt, Medien auf alle Fälle. Und sicher auch Freunde, wenn sich die
323 Kinder im falschen Freundeskreis bewegen, könnte ich mir schon vorstellen, dass das negativ auf das Kind
324 abfärbt, ja.
325
326 I: Mhm, okay, möchtest du abschließend noch irgendetwas sagen oder erzählen, irgendein Beispiel liefern
327 oder Anregungen für die Schule an sich oder was du dir für die Zukunft wünschen würdest?
328
329 VS1: Mh, hm.
330
331 I: Oder was du dir für deinen Job wünschen würdest in Zukunft mit den Kindern.
332
333 VS1: ja mir wäre es schon wichtig, dass die Eltern das auch wirklich als ernstes Thema sehen, diese Gesprächs=
334 regeln und diese sprachliche Höflichkeit und dass die das eben auch Zuhause anwenden. Und am besten
335 natürlich schon den Kindern von klein auf beibringen, ja, dass das einfach wichtig ist und nicht, dass das nur ein
336 Thema, dass dieses Thema nicht nur in der Schule behandelt wird.
337
338 I: Mhm, okay, gut, dann dankeschön.
339

1 I: Hallo, guten Morgen von mir.
2
3 VS2: Auch einen schönen guten Morgen.
4
5 I: Dann starten wir gleich los. Was ist für dich sprachliche Höflichkeit?
6
7 VS2: Sprachliche Höflichkeit ist für mich ein respektvoller Umgangston miteinander.
8
9 I: Mhm, okay. Und wieviel Bedeutung wird deiner Meinung nach sprachlicher Höflichkeit heutzutage beige=
10 messen?
11
12 VS2: Ich hab so das Gefühl, dass es doch immer ein bisserl weniger wird.
13
14 I: Also früher, würdest du sagen, war es...
15
16 VS2: Ja, würde ich schon sagen. Ich will ned sagen, dass es überall so ist, aber ich bemerke doch häufiger, dass
17 es einfach vorkommt.
18
19 I: Und wie ist deine Meinung, also wie ist deine Einstellung zu sprachlicher Höflichkeit?
20
21 VS2: Für mich ist es überaus wichtig, weil ich nur so respektvoll mit jemanden anderen umgehen kann.
22
23 I: Mhm, und wie drückt man sich sprachlich höflich für dich aus?
24
25 VS2: Das beginnt schon in der früh, dass man weiß, dass man hereinkommt und einmal 'guten Morgen' sagt,
26 dass man sich auch verabschiedet. Das sind eigentlich so Grundformen, die man früher sehr wohl in der
27 Erziehung gelernt bekommen oder gelehrt bekommen hat. Wahrscheinlich würde man es, wenn man es so
28 allgemein formulieren würde, sagen 'sprachlich höflich drücke ich mich dann aus, wenn ich mit anderen so
29 umgehe, sie so anspreche, wie ich es selber gerne hätte.' Dann ist es sprachlich höflich.
30
31 I: Und gibt's für dich so ein paar Formeln, die du verwendest, abgesehen von 'hallo' oder ...
32
33 VS2: Na, es gehört dazu, dass man zum Beispiel Kindern schon lernt, dass man ned immer nur 'hallo' sagen
34 kann, wenn man wo rein geht, sondern auch einmal ein 'guten Morgen' und dass ein 'hallo' eher dem Freund
35 gilt oder ein 'tschüss' der Freundin, aber ned unbedingt einem Erwachsenen, denn der könnte das falsch
36 auffassen und es gehört dazu, dass man auch ein 'bitte' und ein 'danke' dazu sagt, dass man etwas schätzt,
37 wenn man etwas bekommt. Wenn jemand etwas für dich tut, dass man dann nachher auch sich bedankt, das
38 ist auch ein höflicher Umgangston.
39
40 I: Mhm, okay. Und ahm, gibt's noch etwas was noch zusätzlich zum sprachlichen Ausdruck für dich dazu gehört,
41 zur Höflichkeit?
42
43 VS2: Ja natürlich die Wortwahl, wie oder welche Wörter ich verwende, wenn man's grad einmal sagt, auch keine
44 Schimpfwörter verwende, wenn ich zornig bin, sondern das anders ausdrücken lerne und ned immer nur ja sehr
45 derb reagiere.
46
47 I: Mhm, okay. Und gibt's für dich so Vorbedingungen, die einmal erfüllt sein müssen, bevor ich überhaupt lernen
48 kann sprachlich höflich zu sein? Also was muss ich mitbringen, bevor ich mich einmal sprachlich höflich
49 ausdrücke jemandem gegenüber.
50
51 VS2: Vorbedingung wird halt sein das Umfeld, wo das Kind, wenn man so beginnt, in dem das Kind aufwächst.
52 Wenn die Eltern höflich und respektvoll miteinander umgehen und auch mit ihren Mitmenschen, dann wird
53 das Kind das so lernen. Lernt das Kind das nicht, dann nimmt es das ungefiltert auf und wird gar ned wissen,
54 dass es jetzt nicht sprachlich höflich ist oder unhöflich ist. Und kennt eben eine sprachlich höflich noch nicht,
55 das kennt es dann frühestens, wenn es mit anderen Personen in Berührung kommt, die das anders machen. Und
56 dann hat es die Chance zu überlegen, wie mach ich's denn jetzt wirklich und auch dann ist es noch nicht
57 gegeben, wie es dann wirklich reagiert.
58
59 I: Und, wie wichtig ist sprachliche Höflichkeit in der Schule? Du hast vorhin schon ein bissi was erzählt.
60
61 VS2: Für mich ist es ganz ganz wichtig, dass ahm dass sprachliche Höflichkeit in unserer Schule vorliegt. Ich
62 glaube auch, dass Kinder, wenn man sie respektvoll anspricht, so als hätte man einen Erwachsenen vor sich,
63 natürlich aber mit der Wortwahl, die auch ein Kind versteht, dass man dann ein Kind sehr ein Kind sehr gut mit
64 einem Kind sehr gut auskommen kann, dass ein Kind dann sehr auf den Lehrer eingehen kann und dass ein Kind
65 auch Vertrauen bekommt zum Lehrer, weil es merkt, es wird geachtet, wird respektiert, es wird höflich mit ihm
66 umgegangen. Da kann man bei einem Kind sehr viel erreichen.
67
68 I: Mhm, okay. Und ist sprachliche Höflichkeit ein Thema in deiner Schule?
69
70 VS2: Natürlich, immer wieder. Da wird Wert gelegt auf's Grüßen, wenn das mal nicht funktionieren sollte, es
71 wird zum Beispiel, war erst unlängst bei uns, ah wo ich vielleicht sprachliche Höflichkeit ist vielleicht nicht jetzt
72 ganz in diesem in diesem würde das jetzt nicht ganz treffen, das ist Höflichkeit generell, wenn man sich zum
73 Beispiel richtig verhält, wenn ich eine Veranstaltung besuche, in die Kirche gehe und dass ich da nicht ständig
74 mit Reden störe, sondern auch einmal zuhören kann. Fällt jetzt vielleicht nicht so in die sprachliche Höflichkeit
75 hinein, aber höflich ist es auch, dass ich zuhören kann.
76
77 I: Gut. Und ist sprachliche Höflichkeit auch in deinem Kollegium wichtig?
78

79 VS2: Ganz wichtig, ja. Es ist mir ganz wichtig, einen sehr höflichen netten Umgangston zu haben, da kann
80 natürlich auch einmal Kritik darunter kommen, das soll natürlich sein, aber es kann nur Arbeit kann nur dann
81 gut funktionieren und man kann sich nur wohl fühlen, wenn man respektvoll behandelt wird und ned unhöflich
82 beschimpft wird oder was auch immer angesprochen wird.
83
84 I: Mhm, und wird im Kollegium auch besprochen, wenn jetzt Kinder unhöflich waren oder ist da jeder Lehrer
85 auch sich gestellt?
86
87 VS2: Nein, das wird sicher besprochen. Also, wenn mir das auffällt, bei einem anderen Kind, bei einem Kind,
88 das eine andere Kollegin hat, jemanden sehr ja mit wenig Respekt anspricht, dann rede ich das Kind schon an
89 und sage sehr wohl 'Schau, wir versuchen hier alle gut auszukommen. Wir reden dich auch in einer netten Form
90 an und das erwarten wir auch von dir.' Und meistens kann man sie sehr wohl dazu bringt man sie sehr wohl
91 zum Nachdenken und ich habe durchaus Erfolg damit.
92
93 I: Okay, gut und weißt du, gibt es gesetzliche Vorgaben oder Vorschriften für die Volksschule, für euch Lehrer,
94 damit sprachliche Höflichkeit nicht nur thematisiert wird, sondern auch, dass die Kinder es lernen, sprachlich
95 höflich zu sein.
96
97 VS2: Naja, es wird sicher in die Sprecherziehung fallen, dass man den, des kommt zum Beispiel immer wieder
98 vor, wie man richtig grüßt, das habe ich vorhin schon erwähnt. Wie man einen Streit schlichten kann, ohne dass
99 man gleich nur mit Fäusten reagiert, das kommt immer wieder vor, in Büchern beziehungsweise auch im
100 Lehrplan, im Sprechen generell, ja. Auch im Sachunterrichtsbereich, wie man sich in der Gemeinschaft verhält,
101 ist immer wieder Thema. Also das kann man jetzt nicht nur auf ein Fach beschränken, das wird sich auf mehrere
102 Fächer sozusagen ausdehnen und ausweiten.
103
104 I: Ist das eher so allgemeines Bildungsziel?
105
106 VS2: Kann man schon so sagen, ja.
107
108 I: Okay. Und inwiefern sind diese gesetzlichen Vorgaben Maßstäbe für dich als lehrende Person, aber auch für
109 dich als Volksschuldirektorin? Also habt ihr, also nehmt ihr die Vorschriften als konkreten Fahrplan oder ist das
110 für euch ahm so quasi eh versteckter Lehrplan und sowieso immer dabei.
111
112 VS2: Das ist immer dabei, meiner Ansicht nach, also auf das legt man, legen wir an unserer Schule sicher immer
113 Wert.
114
115 I: Mhm okay, also da ändern auch keine gesetzlichen Vorgaben...
116
117 VS2: Nein, das liegt glaube ich schon, in der Lehrerin im Lehrer drinnen, ob er Wert darauf legt oder weniger
118 Wert darauf legt und bei uns wird eben ganz extrem Wert darauf gelegt.
119
120 I: Okay gut, und was meinst du, ist sprachliche Höflichkeit Erziehungssache oder Bildungssache?
121
122 VS2: Wahrscheinlich beides, das wird Hand in Hand gehen. Erziehungssache/Bildungssache, das hängt, wie ich
123 schon erwähnt habe, mit ahm ja den den Erfahrungen zusammen, das ein Kind macht, sobald es auf die Welt
124 kommt. Und da bekommt es ungefiltert einmal mit, wie die Eltern miteinander umgehen und nimmt das auf und
125 nimmt das einmal als bare Münze, es kann noch nicht entscheiden, ist das gut oder falsch, sondern für das Kind
126 ist es gut und später kommt es dann in den Kindergarten, in die Schule, lernt einmal andere Mitmenschen kennen,
127 wo sie dann wo es dann vielleicht etwas anderes erfährt, und ja da beginnt dann eben auch noch einmal
128 Erziehungsarbeit, aber jetzt von einer anderen Seite. Aber Eltern haben eine irrsinnig große Vorbildwirkung
129 von Beginn an.
130
131 I: Gut und ist sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen jetzt Sache der Eltern oder Sache der Schule.
132
133 VS2: Ja, das habe ich eh schon vorhin erwähnt, im Prinzip.
134
135 I: Und was ist jetzt für dich die Rolle der Schule konkret auf die Höflichkeitserziehung? Also wenn du sagst,
136 Eltern haben eine starke Vorbildfunktion, was muss die Schule leisten?
137
138 VS2: Na die Schule wird natürlich versuchen ahm wenn Bestehendes da ist, es zu verstärken und wenn etwas
139 nicht da ist, das dem Kind einmal in irgendeiner Form nahezubringen. Wie gesagt, wenn das Kind aber jetzt
140 drei vier Stunden in der Schule ist fünf Stunden in der Schule ist und im Vergleich wieviel es Zuhause ist und
141 da ein anderes Verhalten vorfindet, kann man sich ungefähr ausdenken oder ausmalen, inwieweit Schule dann
142 so großen Einfluss haben kann.
143
144 I: Mhm. Und ahm zum Unterricht? Also inwiefern kann schulischer Unterricht, wie du vorher schon gesagt hast,
145 es gibt Lehrbücher, die Gesprächsregeln thematisieren, aber inwiefern kann jetzt der schulische Unterricht
146 abgesehen von diesen Übungen im Buch auf die sprachliche Höflichkeit einwirken?
147
148 VS2: Naja, ich denk mir, wenn ein Schüler/ein Kind Vertrauen hat zu einer Lehrerin/zu einem Lehrer, dann wird
149 es auch diesen versuchen zu kopieren, vor allem, wenn das kleinere Kinder sind, Volksschulalter zum Beispiel.
150 Und da haben wir sehr wohl eine Chance via Verhaltens... oder Höflichkeit ja den Kindern näherzubringen, weil
151 sie merken, dass auch die Lehrerin ned Unrecht hat und da schon vergleichen, wie sie sich fühlen, wenn die
152 Eltern miteinander vielleicht unhöflicher umgehen und wenn Lehrer und Schüler oder Kind höflich eben
153 umgehen und da erfahren sie schon einmal, was ist denn mir eigentlich angenehmer. Da kann man dann sehr wohl
154 auch etwas bewirken, aber wie gesagt, es ist halt ganz wichtig die ersten Jahre, das sind wichtige Lebens=
155 erfahrungen, die man da macht.
156
157

158 I: Mhm und spielen für dich außer Schule oder Eltern noch andere Faktoren eine Rolle für die Höflichkeits=
159 erziehung oder –bildung?
160
161 VS2: Ja, das gesamte Umfeld vom Kind, von dem Menschen, das ist ganz logisch. Alles was ich in meinem
162 Umfeld sehe, höre, aufnehme, dann auch reflektiere, später dann einmal, hat alles große Auswirkungen.
163
164 I: Und gibt's für dich abschließend noch etwas, was du aus deinem Erfahrungsschatz berichten magst oder
165 Wünsche für die Schule in Sachen Höflichkeit oder für die Kinder?
166
167 VS2: Ich kann sagen, dass mir Höflichkeit sehr sehr wichtig ist und ich glaube auch, dass man nur dann gut
168 und erfolgreich mit den Kindern arbeiten kann, wenn man ihnen zeigt mit Höflichkeit und respektvollem
169 Umgang dass man sie schätzt und dass man sie mag, und ja, ich halte es für absolut wichtig, höflich miteinander
170 umzugehen.
171
172 I: Danke schön.
173
174
175

1 I: Hallo. Ich möchte kurz darauf hinweisen, dass das Interview anonym verläuft, das heißt, der Name wird
2 nicht in der Transkription oder sonst weiter erwähnt werden, nur deine demografischen Daten werde ich
3 angeben.
4

5 AHS1 (nickt).
6

7 I: Gut, dann beginnen wir. Was ist für dich sprachliche Höflichkeit?
8

9 AHS1: Die Fähigkeit oder Kompetenz, um ein neues Wort zu verwenden, oder ein aktuelles, Fähigkeit oder
10 Kompetenz situationsangemessen mit anderen Menschen wertschätzend umzugehen. So in die Richtung, ja,
11 gut.
12

13 I: Was meinst du mit 'situationsangemessen'?
14

15 AHS1: Ja, die sprachliche Höflichkeit könnte ja auch in einer bestimmten Situation anders aussehen. Zum
16 Beispiel unter Geschwistern vielleicht bin ich manchmal oder in einer bestimmten Situation, wo wenig Zeit
17 ist oder so, verzichte ich auf eine bestimmte sprachliche Höflichkeit, die ich sonst für angemessen halten würde
18 aber in der Situation mache ich das nicht. Dahin wertschätzend im Sinne von ahm so im Sinne des kategorischen
19 Imperativs 'jeder Mensch als Selbstzweck' ja verdient Achtung und hat seine Würde und so weiter und das sollte
20 sich dann eigentlich auch in der Sprache oder im Umgang eben auch im sprachlichen Umgang dann zeigen.
21

22 I: Und ahm wieviel Bedeutung wird deiner Meinung nach sprachlicher Höflichkeit heute beigemessen? Also
23 generell.
24

25 AHS1: Hm, würde ich sagen, schwer zu beantworten ahm ich nehme an, dass es da doch soziokulturelle
26 Unterschiede gibt. Es interessant, dass natürlich in Dienstleistungsbereichen natürlich zum Beispiel wenn ich
27 essen gehe oder etwas kaufen gehe oder einen Arzttermin habe und so weiter, wo ich sagen kann, da ist
28 natürlich ein ökonomisches Interesse, dass der Kunde zufrieden ist, dass da natürlich die sprachliche
29 Höflichkeit besonders ausgeprägt ist und die wird vielleicht nicht so ausgeprägt sein, wenn ich auf irgendein
30 Amt gehe, wo der Beamte in Grunde genommen ja nicht von mir abhängt und oder vielleicht auch gibt es
31 den Kellner, der auch unfreundlich ist, einfach weil ihm das egal ist oder so. Ahm. Ich glaub, insgesamt ist es
32 schwer, das schwer so zu global einzuschätzen, welche Bedeutung es hat, aber ich glaube, es ist sehr sehr
33 differenziert eben in bestimmten Bereichen der Gesellschaft. Auch natürlich in Akademikerkreisen ist natürlich
34 die sprachliche Höflichkeit, wenn ich zum Arzt gehe oder so, habe ich den Eindruck, besonders ausgeprägt.
35 Wenn ich als Patient zum Arzt gehe, das wird geringer sein, wenn ich in der U-Bahn irgendeinen Streit habe mit
36 einem anderen Fahrgast, weil er mich oder weil ich ihn angerempelt habe, nicht?
37

38 I: Hätte aber auch Akademiker sein..
39

40 AHS1: Könnte er natürlich sein, aber ich glaube von vornherein wäre vielleicht sogar die gleichen Akademiker
41 die ansonsten als Arzt und Patient miteinander zu tun hätten..
42

43 I: ... wo die Rolle klar ist.
44

45 AHS1: Genau. Richtig, ja, wären dann vielleicht in der Situation doch um eine Stufe rüpelhafter oder grober,
46 oder in der Wortwahl nicht so wählerisch als in der anderen Situation.
47

48 I: Mhm, also doch situationsabhängig.
49

50 AHS1: Glaube ich schon, ja.
51

52 I: Und, wie ist deine eigene Einstellung zu sprachlicher Höflichkeit?
53

54 AHS1: Ich finde es sehr wichtig. Ich lege auch bei unseren drei Kindern immer Wert darauf, dass sie dieses
55 berühmte 'bitte' und 'danke' sagen, schon als Kleinkinder haben wir das immer eingefordert.
56

57 I: Kleinkinder? Wie alt waren sie da?
58

59 AHS1: Also, wie sie angefangen haben zu sprechen, einfach nicht? Und wo dann dieses, wie gesagt, dieses
60 'ich will jetzt' (betont) oder gibt's nicht, sondern es gibt ein 'bitte, darf ich?' oder 'bitte, kann ich?', nicht.
61 Und, ich finde, dass ist – wie ich das beim ersten Punkt schon genannt habe – deswegen finde ich es so
62 wichtig, weil es irgendwo auch ein Symbol ist auch für den Respekt, den ich jemand anderen gegenüber
63 bringe/habe, oder den ich zeige, dann nicht. Dieser Respekt zeigt sich ja durch die Körpersprache, zum
64 Beispiel dass ich die bestimmten Distanzen ja einhalte und nicht jemanden zu Nahe an die Pelle rücke. Das
65 wäre ja schon so eine Distanz- oder Respektlosigkeit und ich glaube, in der Sprache ist es dann, das ist
66 wahrscheinlich das zweite wichtige Medium oder Symbol, dass ich eben auch hier eine Distanz habe oder zeige
67 und damit einen Respekt der anderen Person gegenüber zeige, die auch meine Einstellung letztendlich dann
68 ausdrückt, nicht? Und, wenn ich irgendeine Beleidigung dann sage, ist das ja dann im Grunde genommen eine
69 Distanz- und Respektlosigkeit, nicht? Ja und insofern finde ich das sehr wichtig und ich glaube auch, dass die
70 Schule da eine wichtige Rolle spielt.
71

72 I: Gut, und wie drückt man sich sprachlich höflich aus?
73

74 AHS1: Wie? Ahm...
75

I: Du hast vorher schon gesagt, deine Kinder lernen 'bitte' und 'danke'...

AHS1: Genau, also ich würde einmal sagen, genau so grundlegende Dinge, ja. Und auch in der Schule, nicht, die Schülerin kommt zum Konferenzzimmer und sagt: "Ich möchte das Klassenbuch der 1A haben." Und da sagen wir dann alle immer das gleiche Satzerl: "Das heißt zunächst einmal 'Guten Morgen' und dann 'Bitte, könnte ich das Klassenbuch haben.'" Ja, das wär so ein typisches Ritual natürlich, für sprachliche Höflichkeit. Ahm...wie drückt man des... sonst gibt es glaube ich viele Formen auch, wie das auch ausgedrückt werden kann. Ja, aber ich glaube, es gibt so typische gesellschaftlich anerkannte und akzeptierte Schablonen und Muster, wie ein 'bitte' oder bestimmte Regeln, die erwartet werden, nicht, die ich einhalte, ja. Und so analog dazu, dass ich jemanden auch nicht, wenn er mir ein Buch gibt, das einfach dann aus der Hand reiße, ja das Buch. Das würde ich sagen, gehört zu dieser Körpersprache des Respekts auch dazu, nicht. Ja, genügt das, in üunkto 'wie?'.

I: Ja, und ahm was gehört für dich zu sprachlicher Höflichkeit noch dazu? Außer die Ausdrucksmittel...

AHS1: Ahm, ich würde das schon, die vorher erwähnte Körpersprache erwähnen. Dass irgendwo letztlich so ein Gesamtbild ist von Körperhaltung oder Körpersprache, dann sicher auch von Emotionalität ja und die ganze Beziehungsebene, die nonverbale gehört da glaube ich auch dazu und, und vielleicht der Kernbegriff wäre dann irgendwo so soeine Haltung des Respekts gegenüber dem anderen. Ja.

I: Okay gut, und gibt es für dich so Vorbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit ich überhaupt sprachlich höflich sein kann?

AHS1: Also, was mir da spontan einfällt, wäre so eine ganz allgemeine Sprachkompetenz, einfach die Fähigkeit mich sprachlich auch differenziert auszudrücken und mit dieser Fähigkeit der Differenzierung dann auch in der Lage zu sein, bestimmte Nuancen und Feinheiten formulieren zu können. So, dass zum Beispiel dann eine lustige Bemerkung eben nicht als Unhöflichkeit aufgefasst wird, ja und ich glaube, in dem Moment, wo die Sprachkompetenz sehr beschränkt ist, ist diese Vorbedingung nicht gegeben, dass ich ah dann werde ich vielleicht hier Fehler machen und und sprachlich unhöflich sein, weil ich vielleicht gar nicht das Instrumentarium habe, um mich geschickt auszudrücken. Ja.

I: Mhm, okay gut. Und wie wichtig ist sprachliche Höflichkeit in der Schule?

AHS1: Ahm, das eine Beispiel mit der Tür habe ich ja schon genannt ja mit dem 'bitte' ahm ich glaube, das variiert sehr von Lehrkraft zu Lehrkraft, tendenziell haben wir alle da an der Schule dann schon das Bedürfnis, die Schülerinnen und Schüler zu dieser Höflichkeit auch zu erziehen und anzuhalten, genau deswegen, weil es auch mit diesem Respekt und mit dieser Achtung und so weiter auch zu tun hat letztlich, nicht, und ahm die freche oder unhöfliche Bemerkung des Schülers natürlich irgendwo genau ja auch letztlich die Autorität wieder untergräbt der Lehrperson und und auch aus disziplinären Gründen deswegen natürlich dann bedenklich ist, das durchgehen zu lassen. Also insofern ist es glaube ich schon sehr wichtig, ja.

I: Mhm. Und ist das auch ein Thema in deiner Schule, sprachliche Höflichkeit?

AHS1: Ahm, selten explizit, aber ich glaube es gibt so diesen impliziten schweigenden Konsens, dass wir mehr oder weniger darauf achten und dass das irgendwie eine Rolle spielt, ja.

I: Okay und ahm sprachliche Höflichkeit, ist das auch in deinem Kollegium wichtig? Du hast kurz die Bemerkung gemacht, dass es von Lehrer zu Lehrer verschieden sein kann, aber ist es im Kollegium an sich wichtig?

AHS1: Ahm, schon, also wir, ich hab nie so eine sprachliche Unhöflichkeit oder so erlebt im Konferenzzimmer oder mit Kollegen. Ahm, also insofern gehen wir davon aus oder nehmen einfach an, dass diese sprachliche Höflichkeit unter einander auch gegeben ist und eingehalten wird und das ist eigentlich auch immer der Fall. Ja.

I: Mhm okay und ahm, weißt du von gesetzlichen Vorgaben oder Vorschriften von oben für die Schule an sich oder in Bezug auf Erziehung/Bildung sprachlicher Höflichkeit?

AHS1: Also ich kenne keine, wenn, dann würden sie irgendwo im Schulunterrichtsgesetz stehen. Aber bekannt sind mir keine.

I: Und auch während deiner Ausbildung, keine Seminare oder so...

AHS1: Nein, war kein Thema.

I: Mhm, okay. Danke. Und ahm wenn du ahm gesetzliche Vorgaben hättest, wären sie Maßstäbe für die Lehrperson?

AHS1: Hm.

I: Oder wären sie da und ...ja.

AHS1: Also wenn es sie geben würde, würde ich mich wahrscheinlich schon damit auseinandersetzen und sie versuchen auch natürlich zu berücksichtigen, ich weiß aber eben gar nicht, ob's die gibt.

I: Mhm okay, gut. Eine etwas weiter gefasste Frage ist, ist sprachliche Höflichkeit jetzt Erziehungs- oder Bildungssache?

AHS1: Also je nachdem wie wir die beiden Begriffe definieren. Erziehung im Sinne von... naja, das würde dann ja auch dieses... was würde das umfassen? Ja, Kultivieren natürlich, da gehören wahrscheinlich so grundlegende Grundbedürfnisse der Kinder erfüllen und ja ihnen ein Überleben sichern, dann diese diese Enkulturation würde ich sagen, gehört dazu. Kultivieren, dann auch irgendwo so Zivilisieren, ja, in die Gesellschaft einfügen oder ihnen Lernen sich in die Gesellschaft zu integrieren. Ja, nicht da gibt's ja diese Einteilung von Kant mit Kultivieren, Zivilisieren, Moralisieren, nicht, wo er dann auch sagt, die Disziplinieren gehört dazu, ja. Dass aber auch das Pflegen, cholere nicht im Lateinischen, erziehen etwas heranwachsen lassen und dafür sorgen, dass diese Pflanze genug Wasser bekommt und so. Ja, da würde ich sagen, dass ist so für mich der Erziehungsbegriff in etwa, ja. Und Bildungsbegriff verbinde ich dann doch eher so mit dem, mit diesem klassischen humanistischen Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts, im Sinne von "der kultivierte Mensch, der selbst denkt und umfassend eine Allgemeinbildung hat und so weiter", ja also so ein bisschen, wenn wir so wollen, der Luxus, der über die Ausbildung hinausgeht, über die berufliche Ausbildung und die dann den kultivierten Menschen ausmachen, ja. Kultiviert im Sinne dann von Hochkulturen natürlich dann eher, ja. Also das wäre für mich, so ungefähr die Unterscheidung zwischen den beiden. Aber ich weiß, Bildung kann natürlich auch anders definiert werden, ahm, Kant nach möge dass so im Grunde genommen beides, es ist beides, Erziehungssache bei Kleinkindern, ich glaube aber genauso, dass es Bildungssache wäre dann sozusagen im erweiterten Sinne ahm sozusagen der Welt umfassend gebildete Mensch ist dann auch der, der eine gewisse moralische Kultur dann auch hat und ja die lebt und da gehört dann die sprachliche Höflichkeit auch dazu.

I: Okay, ahm. Ist sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen jetzt Sache der Eltern oder Sache der Schule?

AHS1: Ich glaube auch wieder, beides. Also primär sicher Sache der Eltern und ...wie in so vielen Fällen, glaube ich, ist es immer schwierig, dann die Unterlassungssünden der Eltern, um das so zu nennen, also die Defizite, die die Kinder vom Elternhaus mitbringen dann in der Schule wieder auszubügeln oder auszugleichen. Also ich glaube, das Primäre ist schon das Elternhaus und die Schule kann dann wahrscheinlich hier korrigierend und weiter aufbauend eingreifen, ja, im Sinne von, zum Beispiel dass ja hier die Schule als öffentliche Institution natürlich den Personenkreis einfach der Kinder natürlich erweitert und dass es die Kinder jetzt auch vielleicht nicht nur mit ihren Eltern und vielleicht auch Geschwistern zu tun haben und Freunden oder einfach den unmittelbaren Personenkreis, den sie kennen, sondern auch dann mit einem viel weiteren letztlich auch anonymen Personenkreis da teilweise im sehr Formellen, das ist die Sekretärin dann, zu denen sie gehen, ein Formular abholen und, die sie ja nicht kennen, die Sekretärin und die Lehrkraft haben sie vielleicht auch nur ein Jahr, weil das die Unterrichtspraktikantin ist oder so und da it ja dann diese sprachliche Höflichkeit wieder in einem völlig anderen Kontext natürlich zuhause, nicht, und ah ist wahrscheinlich für Kinder dann schwieriger oder auch auch nicht ganz verständlich oder so, aber es ist auch da vielleicht ein Lernprozess erforderlich im Sinne dieser Vergesellschaftung oder Enkulturation, dass sie auch bei diesen Personen dann diese sprachliche Höflichkeit dann kultivieren, nicht. Ja.

I: Gut, und du hast jetzt schon ein bissi was dazu gesagt, aber vielleicht möchtest du noch mehr darauf eingehen, was jetzt genau die Rolle in der Höflichkeitserziehung oder Höflichkeitsbildung der Schule in Bezug auf die SchülerInnen ist.

AHS1: Also ich glaube, sekundär eher dann die Schule, wie ich das vorhin schon formuliert habe, und ...Was ist die Rolle? Ich glaube, das Entscheidende ist dann wahrscheinlich diese, was ich vorhin erwähnt habe, diese dieser Lernprozess auf der dieser eher anonymen Ebene, wo ich mit Menschen zu tun habe, mit viel mehr Menschen natürlich auch als in der Volksschule zum Beispiel oder in der unmittelbaren Kleinfamilie und dass ich da lerne, auch hier dann ein Mindestmaß an sprachlicher Höflichkeit aufzubringen, auch wenn mir diese Leute vielleicht unsympatisch sind und ich mit dieser Lehrkraft, die ich jetzt in der ersten Klasse AHS habe zum Beispiel, die mag ich vielleicht nicht, aber trotzdem muß ich irgendwie lernen, auch mit der auszukommen. Und auch da sozusagen, die Höflichkeit in jeder Hinsicht auch aufzubringen, und das ist wahrscheinlich ein Problem, das sich im Kindergarten oder in der Volksschule in dieser Art nicht stellt und dass aber andererseits immer unserer modernen Massengesellschaft, speziell in der Großstadt natürlich, ganz virulent ist und ein aktuelles Thema einfach, weil wir ja soviel mit letztlich oberflächliche oder kurzfristige Kontakte haben und so weiter, nicht, und eigentlich da genauso diese dieser gepflegte Umgang dann erforderlich ist.

I: Mhm, und wie meinst du, dass schulischer Unterricht, also explizit die Unterrichtssituation auf die sprachliche Höflichkeit einwirken kann?

AHS1: Ja, ich nehme an das typische, die typische Antwort hier, die klassische wäre, einfach zu sagen, dass die Lehrkraft das einmal vorlebt, natürlich, diese sprachliche Höflichkeit, die er oder sie erwartet und den Kindern entgegenbringt, das glaube ich, ist das aller wichtigste, das eigene Beispiel. Und dann natürlich diese Korrektur wenn oder Unterstützung auch von sprachlichen Äußerungen in diesem Zusammenhang, ja.

I: Mhm, okay. Und ahm meinst du spielen auch andere Faktoren eine Rolle für die sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen außer Schule oder Eltern?

AHS1: Ja, ich glaube schon, das wäre so ganz also ein Beispiel, das mir da jetzt spontan einfällt, das sind diese Kinder- oder Jugendfilme, ahm...

I: Also Medien?

AHS1: Ja, also Medien natürlich, genau, und ahm ...und ich würde überhaupt sagen also speziell also DVDs, Spielfilme, Radio natürlich, Fernsehen. Und mir ist das aufgefallen bei dieser, ich weiß nicht, wie die heißen, die wilden Kerle oder so, das ist eine deutsche Fern, da gibt's mehrere Fernsehfilme. Und das habe ich einmal mit unseren Kindern angehört, wir haben's ausgeborgt, so eine CD, und da war eine Szene, wo eigentlich die, oder mir ist das aufgefallen, dass eigentlich diese Jugendlichen in der immer eine in ihrer Interaktion eigentlich ziemlich aggressiv waren und auch in sprachlicher Hinsicht. Ja, und also erstens in der Wortwahl, die gekommen

sind, also, das war offensichtlich der Versuch der Produzenten, das irgendwie realistisch zu gestalten, so ungefähr "Das ist die Jugend in Deutschland, wie sie halt heute spricht" ja, aber ich fand das eigentlich, empfand das als als extrem schlechtes Beispiel für unsere eigenen Kinder, weil ich mir gedacht habe, ich möchte nicht, dass die so mit Erwachsenen zum Beispiel umgehen oder auch miteinander, ja. Und eine Szene speziell war, wo also dann der eine Sohn seinen Vater massiv unter Druck setzt, dass der irgendein Projekt sponsert, ja, und das eigentlich auf eine Art macht, in sprachlicher Hinsicht aber natürlich auch auf der Beziehungsebene, wo ich mir gedacht habe, das ist eigentlich erschütternd, ja, dass das so gemacht wird, und außerdem dann eigentlich auch noch in einem Spielfilm letztlich dann präsentiert wird und damit ja diese berühmte normative Kraft des Faktischen in ...der Fall ist, nicht.

I: Das war ein ziemlicher Kassenschlager, nicht? Da hat es glaube ich auch Teil eins bis drei gegeben, Bücher...

AHS1: DVDs,...ja

I: Ich glaube auch Spiele.

AHS1: Genau, die übliche Industrie, die da alles lenkt. Und ich denk mir, das sind sicher ganz starke äußere Einflüsse, denen dann Jugendliche ausgesetzt sind und die sie dann prägen, nicht, also die ganze Medien=industrie und natürlich dann die Schule selber und die Peergroup natürlich, das heißt, die Gleichaltrigen. Unser Sohn Clemens, da hatte ich unlängst ein Gespräch mit ihm witziger Weise, wo er irgendwie sehr unhöflich geantwortet hat und so ...ja, das war gegenüber seiner Schwester glaub ich und ich hab dann gesagt: "Bitte, mach das nicht, das ist eigentlich sehr respektlos und unhöflich." Und er hat sich mit dem Argument verteidigt: "Wir machen das in der Schule so untereinander, sonst wird man nicht ernst genommen." Ja, ahm ja, nicht, aber symptomatisch nicht, irgendwo.

I: Meinst du, wenn er da konkret die Schule anspricht, müsste den Lehrern das auffallen, weil anzunehmen ist ja, dass sie das jetzt nicht machen, wenn sie aufpassen, dass der Lehrer nicht da ist sondern immer, nicht? Oder?

AHS1: Mh ja, schwer zu sagen.

I: Oder, wenn dir das auffallen würde, dass Kinder so untereinander...

AHS1: Da würde ich natürlich als Lehrer schon versuchen, zu intervenieren, aber es ist natürlich sehr schwierig so bei Gangaufsicht und so da ja, bekomme ich nicht mit, im Klassenzimmer selber im Verband, also bei irgend= einer Gruppenarbeit oder so weiter würde mir das natürlich schon auffallen und da würde ich natürlich auch etwas sagen beziehungsweise etwas sowieso merken.

I: Gibt es sonst noch etwas, was du hinzufügen möchtest? Anregungen oder Wünsche für später, oder was sprachliche Höflichkeit oder was sprachliche Höflichkeit betrifft.

AHS1: Hm, ja, also es ist sicher sehr sehr wichtig und es ist immer schwierig sozusagen man sollte das stärker in der Schule oder wo auch immer in der Lehrerbildung verankern, weil das eh alles schon so überfrachtet ist mit ich weiß nicht was, Drogenprävention und pi pa po,...

I: Wie meinst du das jetzt, Drogenprävention und?

AHS1: Ja, also, dass es so viele Verpflichtungen schon zusätzlich der Schule aufgebürdet werden, und auch in der Lehramtsausbildung ja so vieles schon herangetragen wird. "Das wird das sollte enthalten sein und und und" ah dann ist es ja sicher wichtig in in vielen ahm in vielen Bereichen auch natürlich auch im Unterricht auch zu sagen dass das ein allgemeines Unterrichtsprinzip sein sollte oder ein allgemeines Interaktionsprinzip, das ist sicher wünschenswert.

I: Also Unterrichtsprinzipien gibt es ja explizit formuliert, Interaktionsprinzipien auch?

AHS1: Nein nein, das sage ich jetzt nur selber, ja und ich glaube auch nicht, dass es so etwas in die Richtung gibt.

I: Aber es wäre wünschenswert?

AHS1: Naja, es wäre vielleicht im Sinne einer Bewusstwerdung und einer Förderung einfach der Reflexion darüber, glaube ich, ist es wäre es ganz hilfreich, da etwas zu machen. Aber gut, das ist nur so angedacht.

I: Gut, dann möchte ich mich ganz herzlich bedanken für das Interview, wir sind jetzt fertig.

1 I: Hallo. Dann beginnen wir gleich mit den Fragen. Was ist für dich sprachliche Höflichkeit?
2
3 AHS2: Also im Wesentlichen ist sprachliche Höflichkeit für mich ahm so einfache Floskeln wie 'bitte' und
4 'danke' ahm und das Hauptkriterium für mich für sprachliche Höflichkeit ist die Abwesenheit von respektlosen
5 Äußerungen einer anderen Person gegenüber, also das heißt, das Nichtverwenden von Schimpfwörtern oder von
6 abwertenden Äußerungen, solche Dinge sind für mich sprachliche Höflichkeit.
7
8 I: Mhm, okay und wieviel Bedeutung wird deiner Meinung nach sprachlicher Höflichkeit heutzutage beige=
9 messen?
10
11 AHS2: Ahm, ich glaub, dass das vom Bezugsrahmen abhängt. Ich glaub, dass im professionellen Umfeld, also
12 Stichwort Bewerbungsgespräch, diese beruflichen Gespräche oder auch in der Schule, also im sozusagen im ahm
13 wie soll man sagen... ahm
14
15 I: Institutionen?
16
17 AHS2: ...organisierten Institutionen, genau, sprachliche Höflichkeit nach wie vor einen hohen Stellenwert hat
18 oder als wichtig geschätzt wird und je informeller der Rahmen wird umso weniger glaube ich oder umso
19 großzügiger geht man mit sprachlicher Höflichkeit um. Also eher je jovialer die Umgangsformen sind und je je ja
20 vielleicht auch je bekannter die Personen miteinander sind, umso weniger glaube ich spielt das eine Rolle, weil
21 man sich ja quasi eh kennt und eh weiß, wie sehr man den anderen schätzt oder wie sehr man sich nahe steht und
22 daher das nicht auf die sprachliche Komponente so reduziert wird.
23
24 I: Mhm, okay. Und wie ist deine eigene Einstellung zu sprachlicher Höflichkeit? Ist sie dir wichtig? Oder nicht?
25 Oder wann?
26
27 AHS2: Wahrscheinlich so, wie ich es gerade gesagt habe, je weniger ich jemanden kenne, umso mehr lege ich
28 Wert darauf, weil umso weniger weiß ich, woran ich am anderen bin und umso weniger weiß ich, wie sehr mir
29 derjenige oder diejenige Respekt entgegen bringt und umso wichtiger glaube ich ist mir persönlich sprachliche
30 Höflichkeit. Je mehr ich jemanden kenn, umso eher würde ich ihm das eine oder andere verzeihen oder umso
31 nachlässiger würde ich auch selber sein. Wenn ich sage 'wurscht, den kenn ich eh, das passt schon'.
32
33 I: Mhm, okay, gut. Und wie drückt man sich für dich sprachlich höflich aus? Also du hast vorher schon gesagt
34 'bitte' und 'danke'.
35
36 AHS2: Ja erstens einmal diese diese klassischen Floskeln 'bitte'/'danke' ahm höflich ist für mich auch ein bisserl
37 standardsprachlich also wirklich höflich geht für mich nur in der Standardsprache, also im Dialekt oder in der
38 Umgangssprache, das hat für mich automatisch etwas Unhöfliches, weil sowas wie sage ich das, das hat sowas so
39 Rohes und und ja das passt irgendwie für mich nicht zu höflich dazu, allein schon wenn man den Wortursprung
40 'höflich' ...Umgangssprache und und das ist einfach nicht höflich. Also für mich hat Höflichkeit und sprachliche
41 Höflichkeit insbesondere mit Standardsprache zu tun.
42
43 I: Mhm okay und ahm gehört da für dich noch etwas dazu zu sprachlicher Höflichkeit außer diese linguistischen
44 Mittel? Also was kann da noch dazu gehören oder gehört nichts dazu?
45
46 AHS2: Naja, ich mein Sprache lebt ja nicht nur von den von den gesprochenen Worten, sondern auch vom
47 Tonfall, und ich finde dass das gerade in Bezug zur Höflichkeit dder Tonfall ein wichtiges Mittel ist, weil ich
48 kann mich ja einer formal höflichen Sprache bedienen, aber aus dem aus dem Tonfall und aus der Intonation
49 kann dann Sarkasmus, Ironie oder sonst irgendetwas drinnen stecken und ich find, wenns wirklich ehrlich
50 gemeinte Höflichkeit sein soll, dann muss das auch so, dann muss das auch so ankommen, dass es wirklich
51 ehrlich gemeint ist und nicht respektlos einfach wirkt durch die durch den Tonfall.
52
53 I: Mhm okay, und ahm gibt's für dich Vorbedingungen, die erfüllt sein müssen?
54
55 AHS2: Na, ich würd sagen, dass eine Vorbedingung grundsätzlich um höflich zu sein ahm der Respekt vor dem
56 Gegenüber ist, weil ich kann nur dann ernsthaft höflich jemandem gegenübertreten, wenn ich den respektiere
57 und wenn ich den schätz und wenn das nicht gegeben ist, dann kann die sprachliche Höflichkeit nur mehr nur
58 mehr eine Maske sein und ja das fällt auf jeden Fall dann auf.
59
60 I: Mhm, okay und wie wichtig ist sprachliche Höflichkeit in der Schule?
61
62 AHS2: Also mir persönlich ist es schon wichtig, und ich glaube, dass das auch grundsätzlich so gesehen wird,
63 eben so wie ich eingangs schon gesagt habe, dass es eine eine offizielle offizielle Institution und ein berufliches
64 Umfeld, auch wenns die Schüler vielleicht nicht so sehen, oder noch nicht so kennengelernt haben, aber es ist
65 ein professionelles Umfeld und da hat einfach Respekt, Höflichkeit einen großen Stellenwert einzunehmen und
66 dementsprechend schaue ich auch drauf.
67
68 I: Okay, und sprachliche Höflichkeit, ist das auch in deiner in deiner Schule ein Thema?
69
70 AHS2: Also es ist immer wieder ein Thema. Es wird bei Konferenzen mitunter darauf eingegangen, dass eben
71 die Lehrer und Lehrerinnen bewusst darauf schauen sollen, dass sich die Schüler einer geordneten Sprache
72 bedienen und es ist aber auch im Unterricht immer wieder ein Thema ahm wenn wenn Schüler respektlos
73 miteinander umgehen, wenn sich Schüler streiten, in Konfliktsituationen speziell natürlich, dass man eben genau
74 auf das nochmals schaut, welche sprachlichen Mittel werden verwendet, warum sind die verwendet worden, wie
75 könnt'ma das anders machen? Es gibt schon an fast allen Schulen diese Peer-Mediationen, die sich quasi mit dem
76 ja ursprünglich beschäftigt. Also sprachliche Höflichkeit ist auf jeden Fall ein Thema in der Schule.
77

- 78 I: Mhm, und in deinem Kollegium? Ist das auch ein Thema?
79
80 AHS2: Ahm, es ist ein explizites Thema, weil ichs glaub das ist irgendwie so common sense quasi, also das
81 ist eh Standard und daher wird's explizit nicht thematisiert, aber es halten sich alle dran, das auf jeden Fall.
82
83 I: Mhm, okay also untereinander oder jetzt zu den Schülern?
84
85 AHS2: Untereinander und den Schülern gegenüber, also, ja kein Unterschied.
86
87 I: Okay gut und weißt du, gibt es gesetzliche Vorgaben/Vorschriften, wo sprachliche Höflichkeit für SchülerInnen
88 also für euch, aber zur Bildung der SchülerInnen verankert ist? Also, kennst du welche?
89
90 AHS2: Ich würd ich würd ahm ich kenn sie nicht, aber ich bin auf jeden Fall davon überzeugt, dass im ahm im
91 Lehrplan für die also erstens einmal im allgemeinen Lehrplan steht sicher was drinnen und es steht auch ganz
92 sicher im Lehrplan für die Sprach äh für die Sprachfächer drinnen, also in Deutsch ganz sicher und
93 höchstwahrscheinlich auch in den Fremdsprachen, dass dass sprachliche Höflichkeit dort thematisiert ist, oder
94 vielleicht sogar als Bildungsziel angegeben ist, aber das weiß ich nicht.
95
96 I: Mhm, okay. Und inwiefern wären solche gesetzlichen Vorgaben Maßstäbe für dich als Lehrperson?
97
98 AHS2: Das mit den gesetzlichen Vorgaben ist so eine Sache, der Lehrplan ist auch eine gesetzliche Vorgabe.
99 Ahm... also als Rahmenvorgabe ist es bindend, keine Frage, als Lehrer ist das Gesetz bindend, ahm ich glaub
100 aber, eben wie ich gesagt hab, die Lehrer und Lehrerinnen einverstanden sind oder übereinkommen, dass eben
101 sprachliche Höflichkeit oder Höflichkeit im Allgemeinen eines der Dinge sind, die Schülerinnen und Schüler
102 in der Schule mitkriegen sollen. Natürlich von den Eltern in erster Linie, aber in weiterer Folge von den Lehrern
103 und Lehrerinnen und ahm und das aus dem Grund aus dieser Überzeugung heraus ohnehin daran gearbeitet wird,
104 ob da jetzt ein Gesetzestext dahinter steht oder irgendeine gesetzliche Vorgabe ist dann glaub ich sekundär. Also
105 dadurchs eh keinen Streitpunkt gibt, ob das Thema sein soll oder nicht erübrigt sich das, obs eine Gesetzes=
106 vorlage gibt oder nicht.
107
108 I: Mhm, okay und meinst du, ist sprachliche Höflichkeit Erziehungs- oder Bildungssache?
109
110 AHS2: Also ich glaub, dass wie ich schon gsagt hab, ich bin davon überzeugt, dass Höflichkeit grundsätzlich
111 Respekt verlangt und Respekt braucht, dass man überhaupt höflich sein kann und diesen Respekt und ahm
112 diese Einstellung anderen Menschen gegenüber, die ist auf jeden Fall Erziehungssache, die sprachliche Aus=
113 formung dieser Höflichkeit ist glaub ich eher Bildungssache oder kann zu einem Teil Bildungssache sein, aber
114 die Grundlage von Höflichkeit und daher auch von sprachlicher Höflichkeit ist ganz sicher die Erziehung, die
115 nicht in der Schule stattfindet oder nicht nur.
116
117 I: Mhm okay und ist sprachliche Höflichkeit der SchülerInnen Sache der Eltern oder Sache der Schule?
118
119 AHS2: Ja wie ich schon gsagt hab, ich glaub, dass sprachliche Höflichkeit per se vermutlich eher in der Schule
120 durchzusetzen ist, eben weil, ich glaub, dass sprachliche Höflichkeit viel mit gehobener Sprache mit Standard=
121 sprache zu tun hat, mit einer Sprache zu tun hat, die die Schülerinnen und Schüler im privaten Umfeld so nicht
122 verwenden und daher glaube ich, dass das eher in der Schule passieren kann, ich glaube aber, dass die Basis
123 nochmals für Höflichkeit und für sprachliche Höflichkeit insbesondere aus den vom Elternhaus kommen muss
124 und vom privaten Umfeld kommen muss.
125
126 I: Also du hast jetzt, um eine Überleitung zu meiner nächsten Frage zu finden, die Rolle der Schule schon explizit
127 gemacht, eine weitere Frage, die sich daraus ergibt ist, ist aber die Verantwortung für die Höflichkeit der
128 SchülerInnen bei der Schule zu sehen oder eher nicht?
129
130 AHS2: Ahm...
131
132 I: Also dass Schüler höflich sind, wer ist dafür für dich verantwortlich?
133
134 AHS2: Na der Schüler selber. Aber, das kann man glaub ich so nicht sagen, weil dafür sind die Systeme Eltern
135 und Schule viel zu sehr sind zu sehr verzahnt, als dass man da sagen könnten, da hört die Verantwortung des
136 einen Bereichs auf und da fängt die Verantwortung des anderen Systems an. Also, nochmal, ich finde einfach
137 Höflichkeit ist eine Grundeinstellung, ist ein Wert, der von Ursprung weg von Anfang an den Schülerinnen und
138 Schülern beigebracht oder Kindern insgesamt beigebracht werden muss und da kann man nicht sagen, das ist nur
139 Aufgabe der Schule und nur Aufgabe der Eltern. Also das muss, muss von beiden Seiten sicher kommen. Obwohl
140 ich glaube, dass beide Seiten ihren Beitrag leisten können.
141
142 I: Gut, okay gut. Und der Unterricht? Inwiefern kann schulischer Unterricht auf die sprachliche Höflichkeit der
143 Kinder oder Schüler einwirken?
144
145 AHS2: Also, ob der Unterricht auf die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf sprachliche Höflichkeit direkt
146 einwirken kann, da bin ich sehr skeptisch. Was ich auf jeden Fall glaube, ist, dass der Lehrer oder das Verhalten
147 der Lehrerinnen und Lehrer auf die Schüler einwirken kann. Also so quasi als role model, als als Vorbild als
148 das was die SchülerInnen tagein tagaus sehen im Verhalten anderen Schülern gegenüber im Verhalten der
149 Lehrer untereinander. Also als Vorbildwirkung können Lehrerinnen und Lehrer ganz sicher ihren Beitrag
150 leisten, ob sie in Form von unterrichtlichen Inhalten auf die Höflichkeit einwirken können... weiß ich nicht.
151 Würde ich eher... wäre ich eher vorsichtig mit Erwartungen.
152
153 I: Mhm und spielen deiner Meinung nach noch andere Faktoren eine Rolle für die sprachliche Höflichkeit?
154 Abgesehen von Schule und Eltern?
155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

AHS2: Fallen mir momentan keine ein. Also ich glaube einfach es es ist wirklich Höflichkeit ist einfach so eine Grundeinstellung, den anderen Menschen als vollwertig zu akzeptieren und ihm einen Respekt gegenüber bringen, den ich auch ein den ich auch für mich einfordern würde und wenn das gegeben ist, dann ergibt sich die Höflichkeit automatisch und also wie gesagt ich find einfach, für Höflichkeit ist Respekt dem anderen gegenüber die wichtigste die wichtigste Voraussetzung.

I: Und möchtest du abschließend noch etwas sagen oder aus deinem Erfahrungsschatz berichten? Wünsche, Anregungen, Beschwerden?

AHS2: Fällt mir nichts ein eigentlich, na, das war's.

I: Gut, dann herzlichen Dank.

e. Abstract

Höflichkeit bietet für Sprachteilnehmer einer Sprache die Möglichkeit auf harmonische Weise zu kommunizieren, wodurch sie einen hohen Stellenwert innerhalb einer Sprachgemeinschaft einnimmt. Respekt und Achtung sind wichtige Determinanten für einen harmonischen Umgang innerhalb einer Gesellschaft, welche mittels spezifischer linguistischer Mittel ausgedrückt werden können, die wir innerhalb unserer ersten 10 Lebensjahre erlernen. Die Sprache der kindlichen Bezugspersonen stellt eine wichtige Bedingung für jene zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten dar, sodass Lehrerinnen und Lehrer ebenso wichtige Determinanten für die höfliche Sprachentwicklung darstellen wie Eltern. Wichtige Voraussetzungen für die höfliche Verhaltenskompetenz der Schülerinnen und Schüler sind gesellschaftlich anerkannte soziale Konventionen und moralische Einstellungen, die sie im Zuge ihrer Sozialisation und Reifung erfahren und in ihre Lebensschemata integrieren. Innerhalb der sozialen Felder Familie und Schule werden die Weichen für die höfliche Sprachkompetenz der später Erwachsenen gestellt, sodass eine gute Zusammenarbeit der Schulpartner, welche sich aus SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zusammensetzen, nicht nur vom Schulunterrichtsgesetz gefordert sein, sondern auch von allen beachtet und gefördert werden sollen. Anhand von Interviewaussagen ausgewählter Lehrerinnen und Lehrer, die hinsichtlich Höflichkeit in der Schule ExpertInnen sind, kann empirisch die hohe Bedeutung genau jener wünschenswerten Zusammenarbeit belegt werden. Als Mitglieder innerhalb einer Gesellschaft ist es wichtig, dass das Sozialisationsfeld Schule Maßnahmen ergreift, Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre höfliche Sprachkompetenz zu fördern. Für eine innerhalb der Institution Schule mögliche Sprachförderung müssen die Kinder mit dem Schuleintritt bereits über einige Grundkompetenzen verfügen, die ihnen durch die Erziehung innerhalb der Familie zuteil wurden, was Befunde aus der Sprachentwicklungsforschung belegen. Jener Theoriediskurs innerhalb dieser Arbeit liefert wichtige Erkenntnisse, die in Bezug auf die höfliche Sprachkompetenz der SchülerInnen innerhalb einer Gesellschaft Elternhaus und Schule näher zusammenrücken und implizit auffordern, einen gemeinsamen Weg innerhalb des Bildungs- und Sozialisationsprozesses der Schülerinnen und Schüler zu gehen.

f. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Eva Geringer
Geburtsdatum: 24.06.1985
Geburtsort: Mödling
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2005 – laufend Lehramtsstudium UF Psychologie/Philosophie UF Deutsch
2006 – laufend Diplomstudium Deutsche Philologie
1995 – 2004 BG/BRG Schwechat, Neusprachliches Gymnasium
Reifeprüfung am 09.06.2004 mit gutem Erfolg abgelegt
1991 – 1995 Volksschule Ebergassing, NÖ

Beruflicher Werdegang

10/2009 – laufend Studentische Mitarbeiterin am Institut für Philosophie der Universität Wien
08/2008 – laufend Gesellschafterin Geringer Nachhilfe OG
02-08/2008 Nachhilfelehrerin und Vortragende, Lernquadrat Mag. Högl
07-08/2006, 2008 Deutsch als Fremdsprache-Lektorin, Language Studies GmbH
07-08/2008 Ferialanstellung, Philips GmbH Kundenberatung
04/2006 – 01/2008 Nachhilfelehrerin, Schülerhilfe Humer GmbH
07-08/2000, 2001 Ferialpraktikum, Magna Ebergassing

Besondere Weiterbildung & Kenntnisse

10/2008 – laufend Weiterbildung für Lernen und Lerntechniken
12/2008 – laufend Vortragende von Lerntechnik-Seminaren für alle Schulpartner
07/2007 – laufend Ausbildung zur NLP-Trainerin
05/2008 Seminar Lerntechnik für Lernquadrat Lehrkräfte
11/2007 Seminar Lese-Rechtschreib-Trainer nach Rolf Schindler