

Can't stop the feeling

Das Sprachgefühl von ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹

Daniele Polizio/Doris Pokitsch

Abstract *This paper investigates how linguistic ideologies related to the concepts of ›mother tongue‹ and ›native speaker‹ shape discourses on language competence and natio-ethno-lingual belonging (Thoma 2018). It explores the dichotomy between ›native‹ and ›non-native speakers‹, focusing on two contrasting linguistic feelings that are framed as mutually exclusive. ›Native speakers‹ are perceived as possessing an inherent ›language norms feeling‹ (Sprachnormgefühl), representing an instinctual sense of linguistic correctness, while ›non-native speakers‹ are associated with a ›language acquisition feeling‹ (Sprachaneignungsgefühl), grounded in their experiences as learners. Drawing on examples from Pokitsch (2022) and Polizio (in press), the paper sheds light on the significant impact of these ideologies in German learning and teaching contexts and highlights how rigid the perceived categorizations of speakers affect both learners' and teachers' positioning in educational contexts and the linguistic feelings associated with each group.*

Title *Can't stop the Feeling – The Feeling for Language of ›(Non-)Native Speakers‹*

Keywords *native speaker; native speakerism; second language; foreign language; feelings*

Daniele Polizio/Doris Pokitsch (Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Pädagogische Hochschule Oberösterreich)

daniele.polizio@ph-ooe.at/doris.pokitsch@ph-ooe.at

<https://orcid.org/0000-0002-8629-5537>/<https://orcid.org/0009-0002-2890-547X>

© Daniele Polizio/Doris Pokitsch 2025, published by transcript Verlag.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 (BY-SA) license.

1. Problemaufriss

Sprachgefühl und sprachbezogene Zugehörigkeit

»Ich glaub schon, dass man halt so ein
Sprachgefühl hat, wenn man halt
Österreicherin is'.«
(Naima, Z. 137, zit. n. Pokitsch 2022: 221)

Die Vorstellung davon, dass bestimmte Sprecher*innen eine Sprache intuitiv oder auch instinktiv korrekt verwenden können, ist eng an Zugehörigkeitsdimensionen geknüpft. In der Aussage der bilingualen Schülerin Naima, die sich hier im Rahmen einer Gruppendiskussion an ihre Schulkollegin Aleyna wendet (vgl. ebd.: 211–225), zeigt sich dies v.a. im Konzept des Sprachgefühls. Dieses Gefühl schreibt sie ›Österreicher*innen‹ zu, also jenen Personen, die in Österreich als natio-ethno-kulturell zugehörig gelten (vgl. Mecheril 2003) und damit eine legitim(iert)e Sprecher*innenposition der Nationalsprache Deutsch einnehmen (können). Hierbei werden sprachideologische Imaginationen von ›Muttersprache‹¹ (vgl. exemplarisch Bonfiglio 2010; 2013) wirkmächtig, die umso deutlicher zum Vorschein treten, wenn die biographischen Kontexte der beiden Schülerinnen berücksichtigt werden: So sind beide in Österreich geboren und aufgewachsen, haben ihren bisherigen Bildungsweg in dominant deutschsprachigen Bildungsinstitutionen durchlaufen und nutzen Deutsch sowohl in schulischen als auch in privaten Kontexten. Der einzige sprachbezogene Unterschied besteht darin, dass Aleyna als einsprachig deutsch und damit als ›Deutsch-Muttersprachlerin‹ gilt, während Naima als mehrsprachig mit den Sprachen Arabisch und Deutsch und damit als Schülerin mit einer anderen ›Muttersprache‹ als Deutsch positioniert ist bzw. sich selbst so positioniert (vgl. Pokitsch 2022: 211–225). Das Konstrukt von ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹ dient hier, unabhängig von den tatsächlichen Sprachpraktiken der Schülerinnen, als Marker für ihre vermeintlich unterschiedlichen Sprachkompetenzen in der bildungsdominanten Sprache Deutsch und wirkt damit auch auf ihr jeweiliges »Spracherleben« (Busch 2013: 18).

In unserem Beitrag diskutieren wir die hier skizzierten sprachideologischen Vorstellungen eines ›muttersprachlichen Sprachgefühls‹ und dessen Bedeutung in Sprachbildungskontexten des Deutschen. Auf Basis von zwei Forschungsarbeiten (vgl. Pokitsch 2022; Polizio in Vorbereitung), die verschiedene Akteur*innen (Lernende und Lehrende) in verschiedenen geographischen Kontexten (Österreich und Brasilien) fokussieren, gehen wir der Frage nach, welches historisch tradierte Wissen über ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹ dabei zu Tage tritt und welche Konsequenzen die einzelnen Akteur*innen daraus ableiten. Dazu führen wir zunächst in die sprachaneignungstheoretische und sprachdidaktische Unterscheidung von DaM (Deutsch als

1 Wir verwenden in diesem Beitrag die Begriffe ›Muttersprache‹ sowie ›Muttersprachler*innen‹ und ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ bewusst (jedoch in distanzierter Weise), wohlwissend, dass diese sprachideologisch aufgeladen und problematisch einzuordnen sind. Durch den Verzicht auf vermeintlich wertfreiere Synonyme (wie etwa Erstsprache) wollen wir die historisch gewachsenen Imaginationen des Konzeptes der ›Muttersprache‹ aufzeigen und auch sprachlich deutlich machen.

Muttersprache), DaF (Deutsch als Fremdsprache) und DaZ (Deutsch als Zweitsprache) ein (2.) und fokussieren darauf aufbauend (3.) die historisch gewachsene Konstruktion von ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹. Anhand empirischer Befunde erarbeiten wir die Wirkmacht damit verbundener Sprachideologien auf DaF-Lehrkräfte (Polizio in Vorbereitung) und DaM-/DaZ-Schüler*innen (vgl. Pokitsch 2022). Der Imagination eines ›muttersprachlichen Sprachgefühls‹, hier als *Sprachnormgefühl* bezeichnet, stellen wir schließlich ein *Sprachaneignungsgefühl* als Sprachgefühl von ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ entgegen, das wir als Gegenarrativ zu einem *native speakerism* (vgl. Holliday 2006) vertiefen (4.). Wir schließen mit einer (De-)Systematisierung von DaM-/DaF-/DaZ-Sprecher*innen entlang der dargelegten Vorstellungen verschiedener Sprachgefühle mit dem Ziel, eine kritische Reflexion über Verknüpfungen von ›Muttersprache‹, Sprachgefühl und daraus abgeleiteten Sprecher*innenpositionen anzuregen.

2. DaM – DaF – DaZ

Vom Deutschen als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache

Betrachtet man die Sprachkategorie ›Muttersprache‹ in Bildungskontexten, wird deutlich, dass nicht nur dichotome Sprecher*innenpositionen (›Muttersprachler*innen‹/›Nicht-Muttersprachler*innen‹) relevant werden, sondern auch Zugänge zur und Umgänge mit der Sprachvermittlung. In Bezug auf die deutsche Sprache werden in diesem Zusammenhang drei verschiedene unterrichtliche Konzepte voneinander unterschieden: der ›klassische‹ Deutschunterricht in dominant deutschsprachigen Ländern als Unterricht für Schüler*innen ›mit Deutsch als Muttersprache‹ (DaM), der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in Kontexten, in denen Deutsch nicht die dominante Bildungssprache ist, sowie der Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (DaZ), der sich an Schüler*innen ›mit einer anderen Muttersprache als Deutsch‹ innerhalb dominant deutschsprachiger Kontexte wendet. Im Folgenden skizzieren wir in der gebotenen Kürze die wesentlichen Charakteristika und Unterscheidungsmerkmale von DaF und DaZ und arbeiten Gemeinsamkeiten heraus, die wir insbesondere in der Abgrenzung zu DaM sehen.²

Ein erstes zentrales Unterscheidungskriterium von DaF und DaZ wird üblicherweise aus der Frage abgeleitet, wie und wo Deutsch gelernt und gesprochen wird. Die Aneignung einer Fremdsprache wird dabei meist als gesteuert definiert. Das meint, dass die Sprache nicht über ›natürliche‹ Kommunikationskontexte vermittelt wird, sondern in methodisch-didaktisch konzipierten Lernsituationen, in denen prototypisch eine Progression verschiedener sprachlicher Aspekte (Lexik, Syntaktik, Pragmatik etc.) verfolgt wird: vom Einfachen zum Schwierigen bzw. vom Häufigen zum Seltenen. Die

2 Wir beziehen uns hierbei vorrangig auf deutschsprachige Diskurse. In nichtdeutschsprachigen Forschungskontexten werden Fremdsprache/Zweitsprache mit Verweis auf andere Kontexte, historische Entwicklungen, gesellschaftliche Sprachenverhältnisse, (bildungs)politische Regelungen etc. unterschiedlich konzeptualisiert bzw. teilweise auch durch andere Kategorien ersetzt. Dennoch bleiben Forschungen zur Aneignung des Deutschen stark von deutschsprachigen Diskursen beeinflusst, wie etwa Uphoff (2021: 39) überzeugend für die portugiesische Diskussion zum Konzept der »língua adicional« aufzeigt.

Sprachaneignung wird in einem prototypischen DaF-Kontext daher von Lehrpersonen derart gesteuert, dass Lernende sich Schritt für Schritt mit der ›fremden‹ Sprache vertraut machen können. Der sprachliche Input ist dabei tendenziell dem jeweiligen Sprachniveau der Lernenden angepasst. Da Lernende die Strukturierung bewusst im Unterrichtsgeschehen wahrnehmen können, wird DaF auch häufig mit dem Begriff des (intentionalen) Lernens in Verbindung gebracht (vgl. exemplarisch Ahrenholz 2017; Pokitsch 2022: 97–99; Springsits 2012). Dies werde auch dadurch begünstigt, dass die zu erlernende Sprache primär im Kontext des Sprachunterrichts Anwendung finde, in der Lebenswelt der Lernenden ansonsten jedoch nicht dominant präsent sei. DaF-Sprecher*innen lernen daher Deutsch unter ›kontrollierten Bedingungen‹ (z.B. Schule, Sprachkurs etc.) aktiv und intentional.

Im Unterschied dazu wird eine DaZ-Aneignung nicht ausschließlich in einer gesteuerten und damit methodisch-didaktisch gestalteten Umgebung verortet. Deutsch als Zweitsprache wird per definitionem in einem Wechselspiel aus gesteuerten und ungesteuerten Elementen erworben, da die Zweitsprachaneignung prototypisch in einer dominant deutschsprachigen Umgebung stattfindet (bspw. in Deutschland; vgl. Ahrenholz 2017: 10f.). Die Lernenden nähern sich hier nicht schrittweise dem Deutschen an, sondern sind auch in ihrem Alltag mit Kommunikationssituationen in dieser Sprache konfrontiert. ›Kontrollierte Bedingungen‹ können zwar in institutionellen Settings hergestellt werden, gleichzeitig erhalten DaZ-Lernende in vielfältigen Situationen kontinuierlich Sprachinput und sehen sich mit der Dringlichkeit konfrontiert, rasch in und mit der deutschen Sprache sprachhandlungsfähig zu werden (vgl. Dirim/Pokitsch 2018).

Während bei DaF und DaZ vordergründig der (geographische) Aneignungskontext zur Unterscheidung dient, ist es bei DaM und DaZ der Aneignungszeitpunkt: Eignen sich Kinder vor ihrem vierten Lebensjahr zwei Sprachen an, so wird zumeist keine der beiden Sprachen als Zweitsprache bezeichnet, sondern beide werden als Erstsprachen gefasst, die simultan in einem »Doppelspracherwerb« (Rösch 2011: 11) angeeignet werden. Erst danach werden die Sprachen unterteilt und damit auch die Prozesse der Aneignung different strukturiert (vgl. Riehl 2014: 84f.). Diese Grenzziehung wird auch in Bezug auf eine Prognostik der erwartbaren Sprachkompetenzen herangezogen. Dabei wird mitunter pauschalisierend eine Abnahme der zu erwartenden Sprachkompetenzen in der Zweitsprache diametral zum Alter konzipiert und damit DaZ problematisiert. D.h., je älter Personen sind, die sich DaZ aneignen, umso unwahrscheinlicher sei es, dass sie jemals kompetente Sprecher*innen des Deutschen werden (vgl. Harr u.a. 2018: 12 u. 36f.; Jeuk 2010: 40f.). In Abgrenzung zu DaM ist DaF und DaZ gemein, dass damit eine Vorstellung von Mehrsprachigkeit verbunden ist, bei der Deutsch nicht ›von Anfang‹ an erworben werde, damit eben nicht die ›Muttersprache‹ sei und mithin zeitversetzt und zumindest teilweise in vorstrukturierten Kontexten gelernt wurde/wird. Unterschiede werden in diesem Zusammenhang in Hinblick auf den jeweiligen Umgang mit der ›eigentlichen Muttersprache‹ thematisiert: In der DaF-Aneignung bleibe diese tendenziell

dominant, während in der DaZ-Aneignung weitere Sprachen eher zurückgedrängt oder gar aufgegeben werden (vgl. Springsits 2012).³

In einem nächsten Schritt wollen wir uns daher der Figur ›Muttersprachler*in‹ und den dahinterliegenden Sprachideologien widmen. Wir verknüpfen dabei theoretische Überlegungen mit empirischen Befunden aus Gruppendiskussionen mit DaF-Lehrkräften (in Brasilien; vgl. Polizio in Vorbereitung) und aus Gruppendiskussionen mit Schüler*innen in einem DaZ-Kontext (in Österreich; vgl. Pokitsch 2022), um aufzuzeigen, dass die Wirkmacht der sogenannten Muttersprachenideologie nicht auf geographische Räume begrenzt ist.

3. ›Muttersprachler*innen‹ als legitim(iert)e und kompetente Sprecher*innen

Sprachen sind nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Distinktionsmittel. Damit verbundene machtvollen Wissensbestände werden in der (Sozio-)Linguistik und der (linguistischen) Anthropologie seit mehreren Jahrzehnten unter dem Konzept Sprachideologien als ein Wissen über Sprachen gefasst und verhandelt, das historisch gewachsen ist und von Menschen in sozialen Praktiken rekonstruiert wird (exemplarisch Gal 2006; Makoni/Pennycook 2007; Pennycook 2001). Sprachideologien sind demnach machtvollen Vorstellungen über Sprachen, Sprachpraktiken und Sprecher*innen, die in ein Alltagswissen eingeflossen sind und dieses prägen, auch wenn sich dieses Wissen zumeist einem bewussten Zugriff entzieht. Eine zentrale und machtvolle Sprachideologie ist die Vorstellung, dass jeder Mensch, unabhängig davon, wie viele Sprachen gelernt oder verwendet werden, nur an eine Sprache in spezieller Form (dauerhaft) gebunden ist: die ›Muttersprache‹. »Ich denke, dass der Muttersprachler/das Privileg des Muttersprachlers ist [*falante nativo*⁴], dass er damit geboren wird/er wird schon so geboren. Die Sprache ist ihm in die Wiege gelegt worden.« (Cecília, FG 2, Abs. 45, zit. n. Polizio in Vorbereitung)

›Muttersprachler*in‹ zu sein wird von Cecília hier als natürliche Verbindung zu einer Sprache rekonstruiert. Der Aspekt der Nativität zeigt sich verstärkt im portugiesischen Ausdruck *falante nativo*. Hieraus leitet sie ein Privileg ab, das jenen Sprecher*innen zukommt, denen eine Sprache ›in die Wiege gelegt‹ wurde. Dabei ist das Bild der Wiege keineswegs neu, vielmehr findet es sich in verschiedenen Variationen eines Laktationsmythos bereits seit dem Mittelalter (vgl. Bonfiglio 2010: 72–75). Besonders prägnant zeigt sich dies etwa bei Jacob Grimms (1858: 31f.) *Über den Ursprung der Sprache*, das hier exemplarisch aus der Fülle an Texten in deutschsprachigen Philologien und linguistischen Abhandlungen herangezogen wird:

-
- 3 In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf die Wirkmacht monolingual dominierter und neoliberal strukturierter Bildungsinstitutionen hingewiesen, in denen neben dem Deutschen v.a. Sprachen mit einem hohen Sprachprestige als relevant und ›bildungsverwertbar‹ gedeutet und dementsprechend für Bildungsprozesse genutzt werden (vgl. Bjegač 2020; Pokitsch 2022; Thoma 2018).
 - 4 Alle Gesprächsdaten liegen auf Portugiesisch vor und wurden für diesen Beitrag von Daniele Polizio ins Deutsche übersetzt. Zentrale Begriffe werden zur besseren Nachvollziehbarkeit zusätzlich im Original angegeben.

die ersten worte vernimmt der säugling an der mutterbrust von der weichen und sanften mutterstimme ihm entgegen gesprochen, und sie schmiegen sich fest in sein reines gedächtnis, bevor er noch der eignen sprachorgane mächtig geworden ist, darum heißt sie die muttersprache und so erfüllt sich mit den jahren in schnell erweiterten kreisen ihr umfang. sie allein vermittelt uns am unverilgbarsten heimat und vaterland.

Hier zeigen sich drei zentrale Bedeutungsebenen der Muttersprachenideologie: erstens die romantisierte fürsorgliche Mutter, die das Kind körperlich und geistig nährt; zweitens das passive Kind, das als Tabula rasa konzipiert diese Nahrung verinnerlicht; und drittens das kollektivierende Momentum als Basis einer nationalen Zugehörigkeit. Die ›Muttersprache‹ entfaltet damit eine dialektische Wirkmacht. Das Kind entwickelt seine Identität durch die sprachliche Verbindung mit einer vorab konstruierten (nationalen) Gruppe, und ein kollektives (nationales) Wir wird über Sprache erzeugt und gestärkt und damit auch von anderen Gruppen abgrenzbar (vgl. ausführlich Pokitsch 2022: 54f.).

Sprecher*innen werden daher an je eine Sprache gebunden und dadurch als Teil einer Sprachgemeinschaft konstruiert (vgl. Ahlzweig 1994; Bonfiglio 2010). Sprache wird somit auch zu einer Zugehörigkeitsdimension, die mit Thoma (2018: 14) auch als »natio-ethno-linguale Zugehörigkeit« bzw. mit Bonfiglio (2013: 36) als »ethnic ownership of language« bezeichnet werden kann. D.h., dass nicht alle Sprecher*innen einer Sprache auch als deren legitime Sprecher*innen anerkannt werden, sondern diese Position auf historisch gewachsene Imaginationen rekurriert, von ›Nation‹ als ›Vaterland‹ und der legitimen Sprache als ›Muttersprache‹ derer, die als nationalstaatlich zugehörig gelten.

Diese ideologische Gleichsetzung von Nationalität, Sprache und Ethnizität, die indexikalisch verbunden sind (vgl. Chowchong 2022: 80), wirkt auf die Positionierung von Sprecher*innen als (il)legitime Sprecher*innen einer Sprache. Eine Mitgliedschaft in einer konstruierten Sprachgemeinschaft wird – unabhängig von tatsächlichen Sprachpraktiken oder Sprachkompetenzen – zur Voraussetzung dafür, als ›Muttersprachler*in‹ anerkannt zu werden. Damit einher gehen auch Vorstellungen von Sprachkompetenzen, die ›qua Geburt‹ vorhanden sind. Sprachideologische Vorstellungen vermeintlich nativer Sprachkompetenzen hat Holliday (vgl. 2006) treffend im Konzept des *native speakerism* zusammengefasst, das für Sprachlehr/-lernkontexte von hoher Bedeutung ist. Hierbei geraten v.a. drei Aspekte in den Blick: erstens ein vermeintlich ›natürlicher‹ Spracherwerb, zweitens eine monolinguale, an einer Standard- und Nationalsprache orientierte Sichtweise auf Sprache sowie drittens die Imagination ›perfekter‹ Sprachkompetenzen in der ›Muttersprache‹, die als (nicht lernbares) Sprachgefühl ihren Ausdruck finden.

Diese sprachideologischen Vorstellungen sind gleichermaßen für Sprachlernende wie auch für Sprachlehrende machtvoll. Während sie in Hinblick auf Sprachaneignungsprozesse Limitationen für ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ vorgeben, werden Lehrkräfte darüber und aufgrund des daraus resultierenden »native speaker fallacy«⁵ (Phillipson 1992: 195) als (nicht)ideale Sprachlehrende positioniert. ›Muttersprachler*innen‹ gelten

5 Phillipson (1992) listet eine Reihe von weit verbreiteten Prinzipien bzw. Lehren im Englischunterricht auf, die als *tenets* bezeichnet werden. Die Arbeitshypothese besteht darin, dass jedes dieser Grundprinzipien falsch ist und daher als *fallacy* (Trugschluss) bezeichnet werden kann. Diese umfassen »the monolingual fallacy«, »the native speaker fallacy«, »the early start fallacy«, »the maximum exposure fallacy« und »the subtractive fallacy« (ebd.: 185). Im Einklang mit der *native speaker fallacy*

dabei weithin als bessere Sprachlehrende, was sich etwa auch daran zeigt, dass die Nachfrage nach ›Muttersprachler*innen‹ für Textkorrekturen, Nachhilfe oder auch Sprachkurse ungebrochen ist, unabhängig davon, ob sie in den angefragten Bereichen tatsächlich über eine entsprechende Expertise verfügen (vgl. auch Khakpour 2016). Weiterhin scheint zu gelten: »[T]he ideal teacher is a native speaker, somebody with native speaker proficiency [...] who can serve as a model for the pupils« (Phillipson 1992: 193).

Im Folgenden vertiefen wir die machtvollen Vorstellungen davon, dass Personen über (k)ein spezifisches Gefühl für Sprache(n) verfügen, und differenzieren dabei zwei Gefühlsbereiche: Dem Konstrukt des ›mangelnden Sprachnormgefühls von Nicht-Muttersprachler*innen‹ stellen wir jenes des ›mangelnden Sprachaneignungsgefühls von Muttersprachler*innen‹ gegenüber, das wir als widerständiges Gegennarrativ in machtvollen Sprachverhältnissen deuten.

4. Das Gefühl für Sprache

Sich in DaF-/DaZ-Kontexten als ›(Nicht-)Muttersprachler*in‹ zu positionieren, impliziert hinsichtlich der selbst wahrgenommenen Sprachkompetenz sowie des eigenen Sprachverhaltens eine Reihe von Imaginationen bzw. stereotypen Vorstellungen. In diesem Zusammenhang wird ein vermeintlich ›muttersprachliches‹ Sprachgefühl als sprachliches Normbewusstsein verstanden, wodurch sprachliche Realisierungen intuitiv als richtig oder falsch wahrgenommen werden. Es sei, so Gauger u.a. (1982: 63), ein »gefühlsmäßiges Wissen« in Hinblick darauf, »was richtig ist im Sinne der Norm innerhalb des regional und sozio-kulturell vielfältig differenzierten Gebrauchs einer Sprache«. Dieses implizite und intuitive Wissen »ist ein Sediment im Bewußtsein« (ebd.) von ›Muttersprachler*innen‹, das im Gegensatz zum deklarativen Wissen steht, das im Unterricht vermittelt und gelernt wird. Mit anderen Worten stellt dieses Gefühl ein implizites Wissen über die korrekte Sprachverwendung dar. Allerdings geht damit nicht automatisch ein explizites Wissen über diese Sprache einher, anhand dessen sprachliche Phänomene auch erklärt werden können.

4.1 Das Sprach(norm)gefühl von ›Muttersprachler*innen‹

Die Imagination eines inneren, instinktiven Sprachgefühls gehört neben dem Aneignungskontext (s. Abschnitt 2; vgl. auch Bloomfield 1927; 1984) und einer zugeschriebenen Kreativität bei der Sprachverwendung (vgl. Chomsky 1965; Katz/Fodor 1963) zu den am häufigsten genannten Charakteristika von ›Muttersprachler*innen‹: »As native speakers we can distinguish typical, right, well-formed, or grammatical forms or utterances from atypical, wrong, ill-formed, deviant, or ungrammatical ones. We have **Sprachgefühl**, a sense for right and wrong use in the first language« (Stern 1983: 342; Hervorh. i.O.).

werden sogenannte Native Speaker automatisch als die am besten qualifizierten Lehrenden für den Englischunterricht angesehen.

›Muttersprachler*innen‹ wissen laut dieser Definition aufgrund eines inneren Sprachgefühls implizit, was grammatikalisch korrekt ist und was nicht. Diese Vorstellung geht u. a. auf Chomsky (1965: 3) und sein Konzept von »ideal speaker-listener [...] who knows its language perfectly« zurück und wird bspw. auch in Davies' (vgl. 2003) Charakterisierung aufgegriffen, die sowohl korrekte Sprachproduktion als auch korrekte Sprachrezeption umfasst. So verfüge ein*e »native speaker« gleichermaßen über »intuitions [...] about his/her Grammar 1« wie über »intuitions about those features of the Grammar 2 which are distinct from his/her Grammar 1« (ebd.: 210).

Die Konstruktion eines ›muttersprachlichen‹ Sprachgefühls bezieht sich also vorrangig auf eine normative Dimension, auf ein Bewusstsein für eine Normkorrektheit, die insbesondere in Bezug auf Grammatik sichtbar werde. Wir verstehen dieses Sprachgefühl daher sprachlich präzisiert als *Sprachnormgefühl*, das legitimierte Sprecher*innen einer Sprache (den ›Muttersprachler*innen‹) zugesprochen und nichtlegitimierte Sprecher*innen (den ›Nicht-Muttersprachler*innen‹) abgesprochen wird. Inwiefern dieses Sprachnormgefühl auch erlernt oder durch andere Kompetenzbereiche ausgeglichen werden kann, wird im Folgenden anhand empirischer Funde diskutiert. Wir gehen dazu noch einmal zu der Aussage der Schülerin Naima zurück (s. Abschnitt 1):

Nai: Ich glaub schon, dass man halt so ein Sprachgefühl hat, wenn man halt Österreicherin is', aber, äh, also auch, wenn man jetzt [...] aus Ägypten oder so kommt, glaub ich, dass man das gleiche Niveau haben kann wie ein Österreicher.

Al: Nur bei manchen also/ich sag das jetzt allgemein. Nur bei manchen Schülern zum Beispiel, die ham jetzt Muttersprache Türkisch, Bosnisch und so und sind dann halt bei der Grammatik auch schlechter. Was man auch sehen kann. Also, es ist nicht [...] bei allen so, aber es ist bei den meisten so.

Son: Ich hab' selber Grammatikfehler.

(Nai = Naima, Al = Aleyna, Son = Soner, Z. 145–160, zit. n. Pokitsch 2022: 223)

Das bereits einführend skizzierte Sprach(norm)gefühl von ›Österreicher*innen‹ fehle laut Naima Personen, die vermeintlich ›aus einem anderen Land kommen‹. Auch wenn sie dabei eine Entwicklungsperspektive anspricht, laut der der bestehende Mangel längerfristig durch eigene Anstrengung behoben werden kann, wird eine Anerkennung sprachideologischer Vorstellungen klar erkennbar. Noch deutlicher wird dies in Aleynas Antwort auf die angesprochene Möglichkeit, den Mangel an einem Sprachnormgefühl und damit eine Begrenzung der Sprachkompetenzen auszugleichen. Aleyna stellt dies für Sprecher*innen in Frage, die eine Migrationssprache ›als Muttersprache haben‹, die also unabhängig von ihren Sprachpraktiken einer spezifischen Sprache zugeordnet werden. ›Nicht-Muttersprachler*in‹ zu sein, wird hier zum sichtbaren Stigma, wobei dieses Stigma durch die naturalisierte Bindung von Sprecher*innen an eine Sprache nicht abgelegt werden kann. Die hier angesprochenen ›sichtbaren Konsequenzen‹ für vermeintliche DaZ-Sprecher*innen bestätigt Soner, der sich selbst in der Diskussion explizit als Schüler ›mit einer anderen Muttersprache als Deutsch‹ positioniert, obgleich er ebenfalls in Österreich geboren und aufgewachsen ist. Auch er hat die Vorstellung internalisiert, dass DaZ*-Sprecher*in zu sein, eine dauerhaft defizitäre Position bedingt,

bei der ein mangelndes Sprachnormgefühl zu Grammatikfehlern führe (vgl. Pokitsch 2022: 221f.).

Im Gegensatz dazu zeigt sich bei den befragten ›nicht-muttersprachlichen‹ DaF-Lehrenden in Brasilien (vgl. Polizio in Vorbereitung) keine bloße Übernahme dieses defizitorientierten Blicks, sondern eine teilweise Fragilisierung der Relevanz eines Sprachnormgefühls. Obwohl einerseits die Grundannahme bestätigt wird, dass nur ›Muttersprachler*innen‹ über ein Sprachnormgefühl verfügen würden, stellt genau dies für Sibylle (eine Privatlehrerin in São Paulo) einen Vorteil für ›nicht-muttersprachliche‹ DaF-Lehrende im Unterricht dar:

Ich habe auch viel Portugiesisch unterrichtet, was meine Muttersprache ist (...) ich fand es viel schwieriger, viel (...) mhm, kompliziert zu erklären. Weil ich es nach Gehör weiß, ich weiß es instinktiv, und es gibt immer viele Punkte, über die man nie nachgedacht hat. Ich habe nie darüber nachgedacht, während ich Deutsch von Grund auf gelernt habe, Punkt für Punkt. (Sibylle, FG4, Abs. 12, zit. n. Polizio in Vorbereitung)

Die ›Muttersprache‹ wird laut Sibylle nach Gehör erworben (*de ouvido*), wohingegen Deutsch, die Fremdsprache, stufenweise durch Reflexion gelernt wird (*do zero, coisinha por coisinha*). Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass Sibylle hier aus einer Verteidigungshaltung heraus spricht, die sich auf die Diskurse zum bereits erwähnten »native speaker fallacy« (Phillipson 1992: 185) bezieht, zeigt sich dennoch ein widerständiges Potential in dieser Aussage. Die Legitimation ›nicht-muttersprachlicher‹ Lehrpersonen leitet sie hierfür über eine Auftrennung eines Sprachnormgefühls und eines deklarativen Sprachwissens ein, das es ihr ermöglicht, linguistische Phänomene zu erklären und demnach auch ihren Schüler*innen zu vermitteln.

Im Rahmen dieses Diskurses und basierend auf der beschriebenen Dynamik, bei der ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ zwar über keinen sprachlichen Instinkt, jedoch über ein größeres metasprachliches Wissen verfügen, wird im nächsten Absatz ein anderes Sprachgefühl eingeführt. Dieses Gefühl umfasst erstens ein Verständnis für Schwierigkeiten der Lernenden bei der Sprachaneignung und zweitens eine ausgeprägte Empathie der Lehrenden, die es ihnen ermöglicht, sich in Lernende hineinzusetzen.

4.2 Das Sprach(aneignungs)gefühl von ›Nicht-Muttersprachler*innen‹

Wie oben geschildert, geht die Konstruktion von ›Muttersprachler*innen‹ mit der Vorstellung eines instinktiven Sprachnormgefühls einher. Dem steht die Vorstellung gegenüber, ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ würden über ein empathisches Gefühl für Menschen verfügen, die andere Sprachen lernen (vgl. Polizio in Vorbereitung).

Empathie beschreibt generell die Fähigkeit eines Individuums, emotional an den Erfahrungen einer anderen Person teilzuhaben (vgl. Friedlmeier/Trommsdorff 1992: 138). Im fremdsprachendidaktischen Kontext definiert Faber (2022: 123) die Empathie von Lehrkräften als »Fähigkeit (und Bereitschaft) [...], die Gedanken, Gefühle, die emotionale Verfassung, Sicht- und Denkweisen und die Situation der Schüler*innen zu erkennen, nachzuempfinden, sich in sie einzufühlen und sie zu verstehen«. Empathie wird hier vorrangig als ein emotionales Verstehen von Sprachaneignungsprozessen gedeutet. Wir

sprechen daher in der Folge statt von Empathie von einem *Sprachaneignungsgefühl*. Dieses Sprachgefühl wird als besondere Stärke von ›nicht-muttersprachlichen‹ Lehrkräften wahrgenommen. Ihnen wird zugeschrieben, »[to] be more empathetic to the needs and problems of their learners« (Medgyes 1992: 346). In Bezug auf das Englische begründet dies Medgyes (ebd.) mit einer dauerhaften Position als Lernende: »Since they never cease to be learners of English, they encounter difficulties similar to those of their students, albeit at an obviously higher level. As a rule, this constant struggle makes nonnatives more sensitive and understanding«.

Die Fixierung auf eine dauerhafte Lerner*innenposition aufgrund eines vermeintlich fehlenden Sprachnormgefühls begründet also die Entwicklung eines Sprachaneignungsgefühls. Die Vorstellung, dass ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ einerseits eine emotionale sowie affektive Verbindung mit ihren Lernenden haben, andererseits mit deren kognitiven Prozessen beim Fremdsprachenlernen vertraut sind, lässt sich auch bei Polizio (vgl. in Vorbereitung) beobachten. Mit folgenden Worten nimmt David, ein Hochschullehrer an einer südlichen Universität in Brasilien, Bezug auf dieses Sprachaneignungsgefühl, das er mit dem Begriff ›Empathie‹ (*empatia*) ausdrückt:

Ich denke, dass auch wir [Nicht-Muttersprachler*innen; D.P], weil wir näher an der Realität unserer Lernenden sind, eine Empathie haben/entwickeln können, vielleicht sogar ein wenig tiefer mit ihnen, um unsere eigenen Schwierigkeiten als Lernende zu erklären, was wir schwierig fanden, welche Klänge für uns schwieriger zu verinnerlichen waren. (David, FG1, Abs. 26, zit. n. Polizio in Vorbereitung)

Laut David resultiert ein Sprachaneignungsgefühl daraus, dass ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ einen vergleichbaren Prozess des Deutschlernens wie ihre Lernenden durchlaufen (haben). Diese geteilte Erfahrung ermögliche es ihnen, nicht nur bestehende Schwierigkeiten der Lernenden beim Deutschlernen zu verstehen, sondern darüber hinaus auch zukünftige Schwierigkeiten zu antizipieren.

Diese Fähigkeit entstehe jedoch nicht nur aus den Erfahrungen als DaF-Lernende, sondern auch aus der gemeinsamen ›Muttersprache‹, wie Cíntia (Hochschullehrerin an einer Universität im Südosten Brasiliens) im weiteren Verlauf dieses Gesprächs erläutert:

Ich habe das Gefühl, dass ich viel Spaß mit den Lernern habe. Wir stehen uns sehr nahe, wir machen Witze, und sie sagen Dinge, und ich sage Dinge, die ich denke (.) ich kann mir vorstellen, dass ich vielleicht mehr Schwierigkeiten hätte, wenn ich keine/wenn ich eine deutsche Muttersprachlerin wäre. [...] Ich denke also, dass die Affektivität, die im Klassenzimmer aufgebaut wird, auch ein wenig dadurch erleichtert wird, dass ich eine Nicht-Muttersprachlerin bin, mit anderen Worten, weil ich Brasilianerin bin. (Cíntia, FG1, Abs. 64, zit. n. Polizio in Vorbereitung)

Cíntia positioniert sich hier als ›Nicht-Muttersprachlerin‹ (*não nativa*) und zugleich als Brasilianerin (*brasileira*), als wären diese zwei Begriffe unmittelbar miteinander verbunden. Aus dieser doppelten Positionierung leitet sie eine emotionale Verbundenheit mit den Lernenden ab, die zu einer lockeren und angenehmen Atmosphäre im Unterricht beitrage.

Zusammenfassend lassen sich hier drei Faktoren identifizieren, die ein Sprachaneignungsgefühl prägen: die geteilte ›Muttersprache‹ mit den Lernenden – in diesem Fall Portugiesisch –, die Erfahrungen als DaF-Lernende und eine kulturelle Proximität, die mit einer vagen, jedoch allgemein anerkannten Vorstellung dessen verbunden ist, was es impliziere, ›brasilianisch‹ zu sein.

Schlussbemerkungen

Diskurse über Sprachen sowie Sprachideologien konstituieren die basalen Elemente von Identitätskonstruktionen als machtvolle Wissensbestände. Dies gilt insbesondere für sprachideologische Vorstellungen rund um die Sprachkategorie der ›Muttersprache‹.

Die Konstruktion von ›(Nicht-)Muttersprachler*innen‹ entfaltet ihre Wirkmacht auf Akteur*innen in Sprachbildungszusammenhängen auch über Imaginationen von Sprachgefühlen, wobei ›Muttersprachler*innen‹ ein Gefühl für Sprachnormen und korrekte Sprachanwendung (Sprachnormgefühl) zugeschrieben wird, während ›Nicht-Muttersprachler*innen‹ vermeintlich über ein Gefühl für Sprachaneignungsprozesse und damit verbundene mögliche Schwierigkeiten für Lernende (Sprachaneignungsgefühl) verfügen. Die Imagination der beiden Sprachgefühle basiert dabei auf einem Ausschlussprinzip: So können Sprecher*innen des Deutschen *entweder* ein *Sprachnormgefühl* oder ein *Sprachaneignungsgefühl* haben, je nachdem, ob sie selbst als »nativ-kompetente Sprecher*innen« (Pokitsch 2022: 135) oder als dauerhafte Lerner*innen des Deutschen positioniert werden. Die Berücksichtigung dieser Gefühlszuschreibungen kann die eingangs eingeführte Unterteilung von DaM, DaF und DaZ kritisch konstruktiv erweitern, sodass nicht nur Aneignungskontexte und -modi, sondern auch Sprecher*innenpositionen mitgedacht werden. Damit lassen sich vier Differenzierungslinien identifizieren, die unterschiedliche Interdependenzverhältnisse aufweisen (s. Abb. 1).

Abbildung 1: DaM und DaZ-DaF-Kontinuum (SprA = Sprachaneignung, SprP = Sprecher*innenpositionen, SprNG = Sprachnormgefühl, SprAG = Sprachaneignungsgefühl; © eigene Darstellung)

	DaM	DaZ ----- DaF
SprA	erworben	erwerben ----- lernen
SprP	kompetente und legitime Sprecher*innen	nicht oder nur bedingt kompetente, nichtlegitime Sprecher*innen und daher dauerhafte Lerner*innen
SprG	ja, nativ	nein, da weder erwerbbar noch erlernbar
SprAG	nein, da nie gelernt	ja, da individuelle Aneignungserfahrung

In Deutschlehr-/lernkontexten wird eine konzeptionelle Differenzierung zwischen DaM, DaZ und DaF entlang der Sprachaneignungsmodi vorgenommen (SprA, Abb. 1): DaM-Aneignung als prototypischer (ungesteuerter) Erwerb, DaF-Aneignung als prototypisch gesteuertes Lernen und DaZ-Aneignung als sowohl von gesteuerten als auch von ungesteuerten Aspekten durchzogen (s. Abschnitt 2). Die Kategorisierung als DaF- oder DaZ-Sprecher*innen führt dabei häufig zu der Annahme, dass Sprachkompetenzen in der Fremd- oder Zweitsprache fragil und kontinuierliche Investitionen erforderlich seien. DaF- und DaZ-Sprecher*innen werden dementsprechend oft als lebenslange Deutschlernende betrachtet (SprP, Abb. 1). In Bezug auf Sprecher*innenpositionen lässt sich dabei erkennen, dass es zwischen DaF- und DaZ-Sprecher*innen wirkmächtige Gemeinsamkeiten gibt. Weder als DaF- noch als DaZ-Sprecher*in ist es aufgrund des imaginierten fehlenden Sprachnormgefühls möglich, in die Position als ›Deutsch-Muttersprachler*in‹ zu wechseln, da dies die Aufhebung der Positionierung als Lerner*in voraussetzen würde. Gleichsam bedingt gerade die Positionierung als dauerhafte Deutschlerner*innen die Zuschreibung eines Sprachaneignungsgefühls, das aus eigenen Lernerfahrungen und aus dem dadurch erworbenen deklarativen Wissen entsteht (SprNG und SprAG, Abb. 1).

Insbesondere ›nicht-muttersprachliche‹ Deutschlehrende schreiben diesem Gefühl eine hohe Bedeutung für ihr pädagogisches Handeln zu, da sie sich dadurch sowohl emotional als auch kognitiv stärker mit ihren Lernenden verbinden können. Das Sprachaneignungsgefühl wird nicht nur durch die geteilten Erfahrungen als Deutschlernende, sondern oft (aber nicht unbedingt immer) auch durch eine gemeinsame Erstsprache und einen ähnlichen kulturellen Hintergrund zwischen Lehrenden und Lernenden verstärkt (vgl. Polizio in Vorbereitung).

Die hier skizzierte Grenzziehung, zwischen nativ-kompetenten Sprecher*innen auf der einen und dauerhaften Lerner*innen auf der anderen Seite, ist keine rein theoretische Überlegung, sondern zieht reale Konsequenzen für Akteur*innen nach sich. Für Schüler*innen geht die Positionierung als DaZ- oder DaF-Sprecher*in mit antizipierten Limitationen ihrer (zukünftigen) Deutschkompetenzen einher. Egal wie lange und erfolgreich sie sich die deutsche Sprache aneignen, ein Sprachnormgefühl bleibt ihnen verwehrt, sodass sie niemals als tatsächlich kompetente Sprecher*innen wahrgenommen werden. Für Lehrende gilt diese Zuschreibung ebenso, was sich auch auf die ihnen zu-/abgesprochene pädagogische Professionalität auswirkt und damit Einfluss darauf haben kann, ob sie überhaupt als ›gute‹ Lehrkräfte des Deutschen wahrgenommen werden (vgl. Khakpour 2016; Polizio in Vorbereitung).

Die Verstrickungen sprachideologischer Wissensbestände sowie die damit verknüpften Zuschreibungen von Sprachgefühlen prägen nachhaltig die Wahrnehmung und Positionierung von Akteur*innen in Sprachlernkontexten. Diese festgefahrenen Kategorisierungen gilt es (insbesondere in der Lehrer*innenbildung) kritisch zu hinterfragen, um Räume für alternative Selbst-Positionierungen als Sprecher*innen und professionelle Anerkennung zu öffnen.

Literatur

- Ahlzweig, Claus (1994): Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache. Opladen.
- Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ders./Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, S. 3–20.
- Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext. Opladen.
- Dies./Pokitsch, Doris (2019): Die Sprache(n) des Subjekts – Subjektivierung durch, in und über Sprache. In: Saša Bosančić u.a. (Hg.): Positioning the Subject. Methodologien der Subjektivierungsforschung. Wiesbaden, S. 89–114.
- Bloomfield, Leonard (1927): Literate and Illiterate Speech. In: American Speech 2, H. 10, S. 432–439; online unter: <https://doi.org/10.2307/451863> [Stand: 1.8.2025].
- Bloomfield, Leonard (1984 [1933]): Language. Chicago.
- Bonfiglio, Thomas Paul (2010): Mother Tongues and Nations. The Invention of the Native Speaker. Berlin.
- Ders. (2013): The Invention of the Native Speaker. In: Critical Multilingualism Studies 1, H. 2, S. 29–58; online unter: <https://scholarship.richmond.edu/mlc-faculty-publications/7/> [Stand: 1.8.2025].
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge.
- Chowchong, Akra (2022): Sprachvermittlung in den Sozialen Medien. Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen. Berlin.
- Davies, Alan (²2003): The Native Speaker: Myth and Reality. Clevedon/Buffalo.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Ruprecht Mattig/Miriam Mathias/Klaus Zehbe (Hg.): Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld, S. 59–80.
- Faber, Laura (2022): Empathisches Denken und Fühlen in der Lehrer*innenbildung zur Gestaltung wertschätzender pädagogischer Beziehungen. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung 4, H. 1, S. 121–135; online unter: <https://doi.org/10.11576/pflb-5711> [Stand: 1.8.2025].
- Friedlmeier, Wolfgang/Trommsdorff, Gisela (1992): Entwicklung von Empathie. In: Gertraud Finger/Christoph Steinebach (Hg.): Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie. Freiburg i. Br., S. 138–150.
- Gal, Susan (2006): Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: Clare Mar-Molinero/Patrick Stevenson (Hg.): Language Ideologies, Policies and Practices. Language and the Future of Europe. New York, S. 13–27.
- Gauger, Hans-Martin u.a. (1982): Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage. Heidelberg.
- Grimm, Jacob (1858): Über den Ursprung der Sprache. Aus den Abhandlungen der Königlich-Akademie der Wissenschaften vom Jahr 1851. Berlin.

- Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart.
- Holliday, Adrian (2006): Native Speakerism. English Language Teaching. In: ELT Journal 60, H. 4, S. 385–387.
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart.
- Khakpour, Natascha (2016): Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel ›Native Speaker‹. In: Merle Hummrich u.a. (Hg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden, S. 209–220.
- Katz, Jerrold J./Fodor, Jerry A. (1963): The Structure of a Semantic Theory. In: Language 39, H. 2, S. 170–210.
- Makoni, Sifre/Pennycook, Alastair (Hg.; 2007): Disinventing and Reconstituting Languages. Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Medgyes, Péter (1992): Native or non-native: Who's worth more? In: ELT Journal 46, H. 4, S. 340–349.
- Pennycook, Alastair (2001). Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah/London.
- Phillipson, Robert (1992): Linguistic Imperialism. Oxford u.a.
- Pokitsch, Doris (2022): Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Polizio, Daniele (in Vorbereitung): Als ›non-native speaker‹ DaF unterrichten. Subjektive Sichtweisen von DaF-Lehrenden in Brasilien. Diss. Universität Wien.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin.
- Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache. (K)eine Grenzziehung. In: ÖDaF-Mitteilungen 28, H. 1, S. 93–103.
- Stern, Hans Heinrich (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford.
- Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld.
- Uphoff, Dörthe (2021): DaF, DaZ, DaT, Língua Adicional: Wissensordnungen und Subjektpositionen in der Didaktik des Deutschen als Nicht-L1. In: Pandaemonium Germanicum 24, H. 43, S. 38–65; online unter: <https://doi.org/10.11606/1982-8837244338> [Stand: 1.8.2025].