

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Ústav germánských studií

Diplomová práce

Alena Lisková

**Zur Funktion von Normautoritäten im sozialen Kräftefeld einer
Standardvarietät**

(Am Beispiel einiger ausgewählten grammatischen Variablen)

**On the Function of Norm Authorities as a Social Force that Co-determines
the Language Standard**

(As Applied to Selected Variables in German Grammar)

K funkci normových autorit v sociálním silovém poli spisovné variety

(Na příkladu vybraných gramatických proměnných)

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce, panu PhDr. Vítu Dovalilovi, Ph.D., za cenné rady a motivaci při psaní.

Mé poděkování patří i vysokoškolským učitelům ze třech českých univerzit, bez jejichž ochotné spolupráce by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 30. 7. 2010

Tématem předkládané diplomové práce je chování vysokoškolských učitelů na českých univerzitách, kde je studována němčina jako samostatný obor. Vysokoškolští učitelé působí v sociální síti jako normové autority, jejichž úkolem je zajistit standard.

Po představení souvisejících teoretických konceptů a modelů, kterými jsou pojmy normy a standardní variety, model sociálního silového pole spisovné variety a teorie a proces jazykového managementu, je v praktické části proveden empirický výzkum, jehož součástí je i tzv. Follow-up interview. U vybraných jazykových proměnných, které pocházejí z autentických testů z univerzit, je zkoumáno chování normových autorit. Důraz je kladen na to, zda normové autority jednají v souladu s ostatními instancemi sociálního silového pole standardní variety, především s kodifikovanou normou a modelovými texty. Jednání normových autorit je popsáno jednotlivými fázemi jazykového managementu. V našem případě je rozhodující první fáze, tj. povšimnutí odchylky od normy. Analýza dat prokázala, že v některých případech si normové autority odchylek nepovšimnou, jindy si jich povšimnou, ale nejednají v souladu s kodifikací. Tímto chováním mohou zásadně ovlivnit vytváření variety spisovné němčiny v českém vysokoškolském prostředí.

Klíčová slova: norma, standardní varieta, jazykový management, sociální silové pole, normová autorita, studium německého jazyka na českých univerzitách, Follow-up interview.

This diploma thesis thematizes the behaviour of university teachers at Czech universities with the German language attended as a field of study. University teachers act in the social network as a social force called norm authority. As norm authorities, they are obliged to ensure the standard variety of the German language.

Following the presentation of related theoretical concepts and models, such as norm, standard variety, social forces that co-determine the language standard and the language management theory, the outcomes of the empirical research are being analysed. The practical part of the thesis includes also the Follow-up interviews with the norm authorities. As applied to the selected variables from German grammar that originate from authentic tests, the behaviour of the norm authorities is being analysed. In this case it is accentuated, whether the norm authorities act in accordance with the other social forces that are able to determine the language standard, especially with codices and the model texts. The acting of the norm authorities is described with single stages of the language management process. In our case, the first phase - noting a deviation from the norm - is crucial. The analysis has shown that in some cases, the norm authorities do not notice the deviation from the norm. In other cases, they do notice the deviation, however, they do not react in accordance with the codification of the norm. With this behaviour, they can significantly affect the development process of the standard German language in the Czech university environment.

Key words: norm, standard variety, language management, model of social forces acting on the language standard, norm authority, language study at Czech universities, Follow-up interview

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen	8
0. Vorwort	9
1. Einleitung mit Forschungsfragen	10
2. Theoretische Basis	11
2.1 Konzept der Norm	11
2.1.1 Norm im tschechischen Diskurs und in der strukturellen Sprachwissenschaft.....	11
2.1.2 Einbeziehen des soziologischen Gesichtspunktes	14
2.2 Konzept der Standardvarietät	19
2.3 Sprachmanagement.....	25
2.3.1 Sprachmanagementtheorie	27
2.4 Die Sprachmanagementtheorie in Verbindung mit Ammons sozialem Kräftefeld einer Standardvarietät	28
3. Datenerhebung und Methodologie	30
3.1 Datenerhebung.....	30
3.1.1 Textproben und Korrekturingriffe	30
3.2 Datenauswertung und Analyse	32
3.2.1 IDS Korpus Mannheim.....	34
3.3 Follow-up Interview	36
4. Analysen der ausgesuchten Variablen	40
4.1 Adjektivische Deklination im Plural nach <i>alle</i>	40
4.2 Adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel.....	42
4.3 Partizipien.....	44
4.3.1 „ <i>gebetten</i> “	44
4.3.2 „ <i>untergeschrieben</i> “	45
4.3.3 „ <i>geakzept</i> “	46
4.3.4 „ <i>gegründet</i> “	47
4.3.5 „ <i>die bereits existierten Möbel</i> “	48
4.3.6 „ <i>der gestern verfassende Brief</i> “	48
4.4 „ <i>(sich) etw. ansehen/(sich) etw. anschauen</i> “	49
4.5 „ <i>sich etw. vorstellen</i> “	52
4.6 Zusammenfassung der Analysen.....	54
5. Auswertung der Follow-up Interviews	55

5.1	Allgemeines	55
5.1.1	Grammatiken und Kodizes	55
5.1.2	Grammatiken und Kodizes im Unterricht	55
5.1.3	Muttersprachler als Autorität.....	56
5.1.4	Korrigieren	56
5.1.5	Wie mit Fehlern weiter gearbeitet wird.....	56
5.1.6	Erwerb einer Fremdsprache.....	57
5.1.7	Deformation des Standards im DaF-Unterricht an tschechischen Universitäten; Deutsch als lingua franca?	57
5.2	Kommentare der Normautoritäten zu den analysierten Variablen	58
5.2.1	Adjektivische Deklination im Plural nach <i>alle</i>	58
5.2.2	Adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel.....	59
5.2.3	Partizipien II	61
5.2.3.1	„ <i>gebeten</i> “	61
5.2.3.2	„ <i>untergeschrieben</i> “	62
5.3	„ <i>sich etw. anschauen</i> “	63
5.4	„ <i>sich etw. vorstellen</i> “	63
5.5	Zusammenfassung der Follow-up Interviews	65
6.	Fazit.....	67
7.	Resumé.....	70
8.	Literaturverzeichnis	72
8.1	Datenquelle	73
8.2	Verwendete Grammatiken und Wörterbücher.....	73
9.	Anhang.....	75
9.1	Korpusbelege zu den analysierten Variablen	75
9.2	In den Follow-up Interviews besprochene Testpassagen	75
9.3	Tonaufnahmen der Follow-up Interviews	76
9.4	Transkripte der Follow-up Interviews	76

Abkürzungen

Für die Transkriptionen der aufgenommenen Gespräche werden Abkürzungen und Symbole verwendet, die von den Transkriptionskonventionen GAT ausgehen (vgl. Selting 1995). Da es uns nicht um eine Gesprächsanalyse geht, wird nicht das ganze Inventar, sondern nur einige Zeichen und Symbole benutzt. In der Diplomarbeit erscheinen in den Transkriptionen der Follow-up Interviews folgende Abkürzungen und Zeichen:

(-)	kurze Pause
(3s)	längere Pause in Sekunden
akZENT	Akzent in den für die Analyse wichtigen Kontexten
((lacht))	Beschreibung nonverbaler Aktivitäten
{ }	unklare Stelle
[]	parallel gesprochene Passagen mehrerer Sprecher
<i>kursiv</i> ¹	gelesene Passagen
* <i>kursiv</i>	vorgeschlagene Variante
„ <i>kursiv</i> “	eigene Beispiele, die erwähnt werden

¹ Im Haupttext sind analysierte Variablen und Varianten, die aus den Originalbelegen stammen, kursiv.

0. Vorwort

Für meine Diplomarbeit habe ich mir ein Thema ausgesucht, das keinesfalls nur theoretisch ist, sondern sich auch in der Realität auswirkt. Den Fakt, dass es in der sozialen Praxis Menschen gibt, die den Sprachgebrauch anderer Personen korrigieren können und sollen, kann man nicht abstreiten. Da ich mich als Studentin immer noch in der sozialen Rolle des Normsubjekts befinde und weiß, dass das Verhalten der Normautoritäten den Normsubjekten gegenüber schwerwiegende Konsequenzen für das Leben und zukünftige professionelle Laufbahn haben kann, ist es für mich interessant zu schauen, wie genau die soziale Praxis dieses Prozesses aussieht. Aus diesem Grunde analysiere ich das Korrigieren der Standardsprachlichkeit an den tschechischen Universitäten. Ich hinterfrage kritisch das Verhalten der Normautoritäten und nicht zuletzt möchte ich erfahren, wie das Korrigieren und Bewerten von den Normautoritäten selber verteidigt wird.

1. Einleitung mit Forschungsfragen

Diese Diplomarbeit untersucht die Funktion der Normautoritäten im DaF-Unterricht an tschechischen Universitäten. Das Ziel ist es, den Prozess der Gestaltung der Standardvarietät zu analysieren.

Zuerst werden die theoretischen Konzepte, die mit dem Thema dieser Arbeit zusammenhängen, vorgestellt. Es handelt sich um den Begriff der Norm und um das Konzept der Standardvarietät. Des Weiteren wird auf die Prozesse der Sprachmanagementtheorie eingegangen, die mit dem Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät verknüpft werden.

Im praktischen Teil der Arbeit werden einzelne Variablen, die den Originaltests von drei tschechischen Universitäten, wo Deutsch als Fach angeboten wird, entnommen wurden, analysiert. Wie genau sich die Normautoritäten im sozialen Kräftefeld der Standardvarietät verhalten, wenn sie den Standard absichern sollen, wird mit Hilfe der Sprachmanagementtheorie beschrieben.

Das Ziel meiner Arbeit ist das Beantworten folgender Forschungsfragen:

- Wie verhalten sich die Normautoritäten im Rahmen des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät?
- Wie sieht die Gewichtung der Instanzen im sozialen Kräftefeld aus?
- Handeln die Normautoritäten im Einklang mit den drei restlichen Instanzen des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät und orientieren sie sich an ihnen?
- Wie wirken die Normautoritäten in den Phasen des Sprachmanagementprozesses?
- Welche Kriterien spielen eine Rolle beim Korrigieren und Bewerten der Sprachproduktion der Studenten?
- Wie wird an den tschechischen Universitäten, wo Deutsch als Fach studiert wird, der Standard gefordert und durchgesetzt?
- Kommt es an den tschechischen Universitäten zur Vereinfachung und Deformation des Standarddeutschen?
- Wie reagieren die Normautoritäten, wenn sie mit ihrem inkonsequenten Verhalten konfrontiert werden?

2. Theoretische Basis

2.1 Konzept der Norm

2.1.1 Norm im tschechischen Diskurs und in der strukturellen Sprachwissenschaft

Zuerst wird näher auf das Verständnis des Normbegriffs im tschechischen Diskurs eingegangen – von den strukturalistischen Anfängen im Prager Linguistik-Zirkel bis zur gegenwärtigen soziolinguistischen Auffassung (bearbeitet nach Nebeská 1987, 1989).

In den 20er Jahren des 20. Jhs. steht in den linguistischen Diskussionen die sprachliche Richtigkeit im Vordergrund. Während einige Linguisten die Funktionalität in der Kommunikation als Hauptproblem ansahen, spricht Mathesius über die Zweckmäßigkeit im Ausdruck. Im Prager Linguistik-Zirkel wurde die sprachliche Richtigkeit mit der Norm gleichgesetzt, sofern alle Ausdrucksmittel auf Grund der Norm und der strukturellen Eigenständigkeit so gut wie möglich benutzt worden sind.

Den Terminus Norm haben tschechische Linguisten von H. Paul übernommen (vgl. Nebeská 1987: 336). Seitdem stand die verbindliche Norm im Vordergrund, die den Sprachgebrauch widerspiegelte. Was die sprachliche Richtigkeit betrifft, bewegt sich der Diskurs zwischen zwei Extremfällen, nämlich der Norm als Kodifikation auf der einen Seite und der Norm als Sprachgebrauch auf der anderen. Die Norm wird von Havránek (nach Nebeská, Havránek 1932: 33) als eine Menge sprachlicher Elemente charakterisiert. Laut Havránek entsteht die Norm als Ausgleich gegeneinander wirkender Tendenzen. Dank dieser Tendenzen ist die Norm nie definitiv und verändert sich im Laufe der Zeit. Es handelt sich um Tendenz der möglichst großen räumlichen Ausdehnung, der Verständlichkeit und allgemeinen Zugänglichkeit, die gegen die Tendenz nach Abstand von der Volkssprache wirken usw. Weiter spricht Havránek von einer Stabilität, die ein immanentes Zeichen der Norm ist. Mathesius benutzt den Terminus „elastische Stabilität“ (nach Nebeská, Mathesius 1932: 17).

In der zweiten Hälfte des 20. Jhs. geht man von der Theorie der Norm als Menge von sprachlichen Mitteln aus. Dazu gehören grammatische und lexikalische Mittel, sowohl strukturelle, als auch nicht strukturelle, die regelmäßig gebraucht werden (vgl. Nebeská 1987: 337). Die Norm auch laut Havránek inhärent, befindet sich also in der Sprache selbst. Weitere Eigenschaften der Norm sind der implizite Charakter, eine gesellschaftlich bedingte Stabilität, Varianz, Einheitlichkeit, Verbindlichkeit und regulativer Charakter (vgl. Nebeská

1989: 152f.). Die in späteren linguistischen Arbeiten untersuchten Merkmale wie Akzeptanz und Regelmäßigkeit werden hier nicht konkret angesprochen. Nur bei Havránek finden wir eine Normdefinition, die die Regelmäßigkeit im Gebrauch in Erwägung zieht.

Beziehung Sprache (System) – Norm – Sprachgebrauch

In der Konstellation Sprache (System) - Norm - Sprachgebrauch wurde in der Prager Schule vor allem die Nähe von Sprache (System) und Norm akzentuiert. Die Norm wird mit dem sprachlichen Inventar gleichgesetzt. Gleichzeitig enthält die Norm aber auch Regeln und Gesetzmäßigkeiten (vgl. Nebeská 1992: 24).

Während weiter Artymovyč die Norm als etwas, was realisiert werden soll, der Sprache näher bringt, will Kořínek umgekehrt die Sprache der Norm nahe legen, weil sie das Merkmal der Verbindlichkeit verbindet.

In dieser Beziehung wird die Norm regelmäßig gebraucht, aber gleichzeitig wird sie nicht als Autorität betrachtet. Sie ist implizit, eher nicht bewusst und hat eine niedrigere Verbindlichkeit (vgl. Nebeská 1992: 25).

Für Norm in diesem Sinne wurde von Beneš der Terminus „Standard“ eingeführt. Standard bezeichnet eine Menge regelmäßig gebrauchter sprachlicher Mittel, die in einer bestimmten Zeit benutzt werden.

Eine Zäsur im Normverständnis bilden die Stilnormen, die die Gebrauchsregeln der adäquat ausgesuchten Sprachmittel steuern (vgl. Nebeská 1992: 27).

Beziehung Sprachgebrauch – Norm - Kodifizierung

In der Beziehung Sprachgebrauch - Norm - Kodifizierung gleicht die Sprachnorm fast der kodifizierten Standardsprache. Die standardsprachliche Norm hat dank der Kodifikation halt. Die Norm ist eine autoritäre und gilt als das Kriterium der sprachlichen Richtigkeit. Sie verfügt über einen höheren und stärkeren Verbindlichkeitsgrad als die oben erwähnte Norm. Sie wird bewusst eingehalten (vgl. Nebeská 1992: 26).

Die strukturelle Sprachwissenschaft erlaubt es uns, die Begriffe Norm und System zu konstituieren und ihre Beziehung zueinander und zum Sprachgebrauch zu beschreiben.

System - Norm

Betrachtet man zuerst die Beziehung System – Norm, ist laut Coseriu (1975: 62) festzustellen, dass die Norm im System eingebettet ist, sie ist enger als das System. Das

System bietet auf der *langue*-Ebene eine unendliche Menge von möglichen Realisierungen in der *parole*. Einige Realisierungen können irrtümlicherweise analog zu bestehenden Regeln als funktionelle Oppositionen gebildet werden, sie müssen aber nicht zwangsläufig zu den „obligatorischen Varianten der Norm“ (Coseriu 1975: 69) gehören. Einige Variablen existieren im System als Gesamtheit der Strukturen, Möglichkeiten und funktionellen Oppositionen der Sprache, sind aber in der Norm nicht zu finden. Es könnte sich zum Beispiel um Neuschöpfungen handeln, die neue Sachverhalte bezeichnen.

Das System muss als ein Ganzes verstanden werden, das über offene und „versperrte Wege“ (Coseriu 1975: 71) verfügt. Wenn also eine Realisierung trotz eines geschlossenen Weges gebildet wird, gehört sie nicht in den Bereich der Norm, abgesehen davon, dass sie im Sprachgebrauch ihre Funktion erfüllen kann und verstanden werden kann. Als Beispiel sind einige Ausnahmen zu nennen, die zwar kodifiziert sind, sich aber gleichzeitig außerhalb des Systems befinden. Andererseits gibt es Formen, die theoretisch dem System entsprechen würden, aber über keine Kodifizierung verfügen.

Norm ist eine Art Abstraktion, die dem System vorangeht, aber gleichzeitig ist sie konkreter als das System, weil sie „schon ihrer Anlage nach immer weniger allgemein ist als das System“ (Coseriu 1975: 70).

Es kann auch vorkommen, dass die Norm mit dem System zusammenfällt, nämlich wenn das System nur eine Möglichkeit anbietet.

Norm - System

Norm ist die dem System vorausgehende Abstraktion (Coseriu 1975: 62).

Norm – Sprachgebrauch

Die Begriffe Norm und Sprachgebrauch liegen bei Coseriu eng beieinander, da es sich im Falle von Norm um eine „objektiv in der Sprache selbst enthaltene Norm handelt“ (1975: 81).

In dieser inhärenten Norm ist der wirkliche Sprachgebrauch von Bedeutung. Die Fragestellung ist demnach „wie man spricht“ und nicht „wie man etwas sagen sollte“(ebd.). Diese „normale Norm“, die den Sprachgebrauch widerspiegelt, ist deskriptiv und unterscheidet sich stark von der präskriptiven „korrekten Norm“, die von der Kodifizierung ausgeht.

2.1.2 Einbeziehen des soziologischen Gesichtspunktes

Eine rasante Zäsur im Normverständnis stellt das Einbeziehen des soziologischen Gesichtspunktes dar. Von nun an wird die Norm nicht mehr als ein Inventar von Zeichen verstanden oder mit dem Sprachsystem gleichgesetzt. Norm wird in diesem Sinne als Handlungsanweisung bzw. als ein Bewusstseinsinhalt verstanden.

In seiner ersten Auseinandersetzung mit dem Normbegriff beschreibt Gloy (1975) Normen als Handlungsanweisungen bzw. von Menschen formulierte und konzipierte Regelungen des Handelns, deren Existenz bekannt ist. Ihre Legitimität ist anerkannt. Es gibt einen sozialen Zwang, nach Normen zu handeln. Ihre Existenz ist konventionalisiert und ihr Nichtbefolgen wird sanktioniert. Im Moment des Handelns ist Norm Bewusstseinsinhalt des aktuell Handelnden. Die Schlüsselfrage lautet: „wer in welcher Absicht und mit welcher Berechtigung sprachliches Handeln in welcher Weise zu normieren versucht“ (Gloy 1975: 20). Natürlich hat der Fakt, dass einige soziale Rollen oder Instanzen eine Norm durchsetzen, seine Folgen im Diskurs und im Sprachgebrauch überhaupt.

Im Weiteren werden verwandte Begriffe Regel, Gesetz, Konvention und Wert untersucht. Die soziologische Analyse der sozialen Netzwerke zeigt, dass sich die Begriffselemente der Norm in eine Reihe von Kategorien gliedern lassen (vgl. Gloy 1975: 34 ff.).

Auflistung der Begriffselemente von Norm in Kategorien nach Gloy (ebd.):

Dimension a: normierter Handlungsbereich, Norminhalt

Dimension b: Normsetzer, Normabsender, Normvermittler, Normüberwacher, Sanktionssubjekt, Normempfänger, Normopfer, Normbenefiziar, Normbefürworter

Dimension c: Geltungsbereich, Geltungsanspruch, Gültigkeit

Dimension d: Realisierbarkeit, Durchsetzungsanspruch, Durchsetzbarkeit, Sanktioniertheit, Normformulierung, Normfixierung

Dimension e: Realisierungsgrad, Realisierungsmodalität, Realisierungsdiskrepanz

Dimension f: Normlegitimation, Normstigma, Normfunktion, Normleistung, Normzweck

Dimension g: Norm-Set, Normsystem, Normhierarchie, Normkonkurrenz, Normkonflikt

Dimension h: Normalter, Normentstehung

Diese praxisbezogenen sozialen Rollen werden in Weiterem näher erörtert.

Um Norm von der Regel klar und deutlich unterscheiden zu können, definiert Gloy im Jahre 1993 die Normen als Anweisungen bzw. erlebte Verpflichtungen, die den Vollzug von Handlungen betreffen, die Art der Durchführung usw. formulieren (vgl. 1993: 45).

Normen sind keine realen Gegenstände, sondern regulative Ideen (vgl. 1993: 63).

Die sozialen Systeme besitzen nach Gloy eine „dynamische Stabilität“ (1993: 64). Dieser Begriff erinnert stark an Mathesius und seinen Begriff „elastische Stabilität“. Im Unterschied zu Mathesius ist bei Gloy die Dynamik klar nachvollziehbar. Die Dynamik entsteht durch das Einbeziehen des soziowissenschaftlichen Gesichtspunktes. Die gesellschaftlichen Prozessabläufe haben eine Eigendynamik, die sich von Menschen nicht steuern läßt (ebd.).

Die im Jahre 1997 im Artikel „Sprachnormen als „Institutionen im Reich der Gedanken“ und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen“ veröffentlichten Thesen spezifizieren bereits formulierte Normdefinitionen (vgl. Gloy 1997). Gemäß ihrer Existenzweise in der Sprachpraxis müssen Sprachnormen als „Institutionen im Reich der Gedanken“ verstanden werden (1997: 27). Sprachnormen sind intentionale Sachverhalte, die erst im Bewusstsein zum Ausdruck kommen, denn es gibt kein objektives Wissen. Die virtuelle Institutionalisierung der Normen geschieht erst in den Köpfen der Sprachteilnehmer. Sprachnormen als Institutionen im Reich der Gedanken sind Produkte von Aneignungsprozessen (vgl. Gloy 1997: 29). Normen entstehen aktiv im Lernprozess als variierende Übernahme. Es gibt keine Normalfälle, weil keine Situation gleich ist, wie die andere.

Sprachnormen als Produkte von Aneignungsprozessen sind diskursiv verfasst. Normen werden aufgrund der eigenen Erfahrungen angeeignet. Man erfährt alles Wichtige und Notwendige in den Interaktionen und Texten, mit denen er in Kontakt kommt. Normen haben als Sinngebilde eine soziale Geltung und müssen immer wieder aktiv im Diskurs hergestellt werden. Das Subjekt ist von den Ratifizierungen der Anderen abhängig, es gibt deswegen also kein autonomes Subjekt (vgl. Gloy 1997: 31 - 32).

Sprachnormenforschung ist mit der These vereinbar, dass Sprache/Sprachwandel auf spontanen Ordnungen beruht. Nimmt man an, dass die Sprache und der Sprachwandel spontan in der Zeit verlaufen, dann bietet sich die Frage an, ob es überhaupt Sinn macht, zu versuchen, die Sprache zu normieren, weil niemand voraussagen kann, wie sie sich in der Zukunft entwickeln wird. Falls die Normen nur gegenwärtig funktionieren, bleiben sie nur Illusionen. Heutige Sprachnormen werden als Bereitstellung von Möglichkeiten verstanden, die ein Potenzial haben, die Zukunft zu beeinflussen und zu gestalten (vgl. Gloy 1997: 32 - 35).

Im Jahre 2004 definiert Gloy (Gloy ²2004) weiterhin Normen als inhaltlich bestimmte Regulative, die sich auf die Ausführung oder Unterlassung eines Handelns beziehen können (Gloy ²2004: 392).

Norm wird in der Praxis von verschiedenen Instanzen mit absichernder Funktion konstituiert (Gloy ²2004: 393). Es handelt sich um:

- kodifizierende Verfasser,
- verbindlich machende Normsetzer,
- verbreitende Normvermittler,
- beobachtende Normüberwacher,
- unterstützende Normbefürworter,
- belohnende bzw. bestrafende Sanktionssubjekte.

Zwischen allen oben erwähnten Instanzen kommt es Rückkoppelungen (ebd.). Eine weitere Größe, die auf die Norm mitwirkt, ist der „relevante Andere“. Es kann sich um konkrete Personen oder allgemeine Größen handeln, deren Erwartungen und Reaktionen dem Adressaten wichtig sind. Dementsprechend sind Normen lebensgeschichtlich erworbene Größen, die je nach Subjekt variieren und untereinander abgeglichen werden (Gloy ²2004: 394).

Hartung (1977) bemüht sich, den linguistischen Normbegriff durch neue Erkenntnisse der Soziologie zu bereichern. Die sprachlich-kommunikativen Normen sind ein Spezialfall der sozialen Normen und werden zuerst als „gedankliche Festsetzungen“ (1977: 11) definiert. Diese gedanklichen Festsetzungen betreffen menschliches Handeln, sind kollektiv verbindlich und regulieren das soziale Verhalten. Solche Normen besitzen Menschen in Form von Wissen über Handlungsweisen und Handlungsvorschriften. Zum Normbegriff gehören auch mögliche Sanktionen, die die Verbindlichkeit absichern.

Im Bezug auf die sprachlich-kommunikative Ebene wird die Definition noch spezifiziert:

... „, dann sind die ihr zugrunde liegenden Normen gedankliche Festsetzungen, die den als Sprecher/Schreiber oder Hörer/Leser in kommunikative Beziehungen zueinander tretenden Menschen als Grundlage dafür dienen, wie sie bei der Realisierung der kommunikativen Beziehungen vorgehen können oder müssen“ (1977: 12-13).

Obwohl der Begriff gedankliche „Festsetzung“ eine Stabilität suggeriert, finden wir gleichzeitig bei Hartung eine Bemerkung über den „dynamischen Charakter von Normen“ (1977: 16).

Die Aneignung dieser Normen geschieht von ersten Nachahmungen, die bereits die Merkmale des Produkts und der Erfahrung haben, mit ihm verallgemeinern weiter über Verabsolutierung. Diese Prozesse können auch unbewusst verlaufen. Die Verallgemeinerungen fungieren als Grundlage und Kontrollinstanz der eigenen sprachlich-kommunikativen Tätigkeit, die die Regelmäßigkeit dieser aufgreift. Bestimmte Merkmale der Norm erlauben es dem Produzenten, eine Handlung so auszuführen, dass sie der Rezipient rekonstruieren kann. Die rezeptive Normbeherrschung ist oft größer als die produktive (1977: 14). Die Kenntniss der Norm muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass der Mensch auch fähig ist, sich nach ihr zu richten.

Normen als abstrakte Richtlinien sind nicht mit der Tätigkeit an sich und den Äußerungen identisch (ebd.).

Weiterhin ist es notwendig, zwischen den Norm und Normiertheit (Normgemäßheit) als Eigenschaft des Handelns zu unterscheiden (1977: 15). Normgemäß können auch kleinere Bestandteile von Äußerungen sein.

Sprachlich-kommunikative Normen existieren in einer inneren, impliziten und einer vergegenständlichten äußeren, expliziten Form (vgl. 1977: 16). Normen werden erst in der Metakommunikation bewusst. Erst durch ihr Normbewusstsein sind die Kommunikationsteilnehmer in der Lage, über die sprachlich-kommunikativen Tätigkeiten zu urteilen und Normeinhalten vom Normverletzen zu trennen. Gesamtheiten von impliziten Normen werden in der Metakommunikation zu expliziten. Kodifizierung der Sprachnorm ist eine Art spezieller und hochentwickelter Metakommunikation (vgl. 1977: 17).

Für unsere späteren Untersuchungen ist von Bedeutung, dass die Regelmäßigkeiten der sprachlich-kommunikativen Tätigkeit von außen an die Menschen gelangen. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang der Prozess der Bildung in verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, wie an den Schulen bzw. Hochschulen.

Bei der expliziten, kodifizierten Norm kann es zur „Retrospektivität“ (ebd.) kommen. Das geschieht, wenn die kodifizierte Norm dem tatsächlichen Sprachgebrauch, dem die implizite Norm zugrunde liegt, nicht entspricht.

Weiter ist es nach Hartung (vgl. 1977: 18) wichtig, dass man zwischen den Sollnormen (präskriptiv) und den Istnormen (deskriptiv) unterscheidet.

Das Definitionsmerkmal der Häufigkeit wird von Hartung in Frage gestellt. Zwar kann die Vorkommenshäufigkeit einer Form die Akzeptanz der Norm steigern, aber es heißt bei Weitem nicht, dass weniger häufig gebrauchte Formen nicht zur Norm gehören.

In diesem Zusammenhang erwähnt Gloy (vgl. Gloy ²2004: 395, 396), dass der Sachverhalt der Verpflichtung, d. h. eine Norm, faktisch verstanden werden kann und ist folglich auch empirisch identifizierbar. Es muss aber beachtet werden, dass konkrete Sprachäußerungen nur Produkte, Illustrationen und Repräsentationen der zugrunde liegenden Norm sind.

Sprachlich-kommunikative Normen werden in zwei Gruppen unterteilt. Es handelt sich um Normen zur Regelung der Rahmenbedingungen auf der einen Seite und um Normen der Beschaffenheit des Tätigkeitsprodukts auf der anderen Seite. Zu den Normen der Beschaffenheit des Tätigkeitsprodukts gehören auch grammatisch-semantische Normen, die später empirisch anhand von ausgewählten Variablen untersucht werden.

Weitere Normtypen sind: situative Normen (mit speziellen Untertypen Normen der Äußerungsqualität, Normen für die Realisationsarten) und Normen der nicht-sprachlichen Komponenten.

Eine Verbindung von Psychologie und Soziologie beim Normbegriff finden wir bei Luhmann (1987). Psychologie fragt nach der Funktion bestimmten Erlebens und Handelns für die Individuen. Soziologie beschäftigt sich mit dem Erleben und Handeln in Kontexten sozialer Systeme. Einerseits bietet die Welt eine unbegrenzte Menge von Möglichkeiten des Erlebens und Handelns, andererseits ist das Potenzial für aktuelle Handlung und Wahrnehmung sehr begrenzt und nicht auszuschöpfen. Die Möglichkeiten sind komplex und kontingent. Unter Komplexität (vgl. 1987: 31) oder auch Selektionszwang versteht man den Fakt, dass es immer mehr Möglichkeiten gibt, als aktualisiert werden können. Kontingenz heißt, dass alle Möglichkeiten anders enden können als erwartet. Die Gefahr, enttäuscht werden zu können, ist immer präsent. Einerseits haben wir also eine Komplexität der Varianten, andererseits kann es sein, dass die ausgewählte Variante falsch ist.

Die einfache Kontingenz intensiviert sich in den Erwartungsstrukturen bis zu einer doppelten Kontingenz (vgl. 1987: 33), zu Erwartungen von Erwartungen. Um in der Welt zu bestehen, muss man nicht nur das Handeln und Reagieren des anderen erwarten können, sondern man muss auch die Erwartungen anderer erwarten können, um entsprechend zu handeln.

Die Geltung der Normen beruht demzufolge auf „der Komplexität und der Kontingenz des Erlebnisfeldes, in dem sie als Reduktionen ihre Funktion haben“ (vgl. 1987: 39).

Erwartungen sind in zwei Gruppen unterteilt. Kognitive Erwartungen werden im Falle einer Enttäuschung der aktuellen Situation angepasst. Gleichzeitig verfügen sie über eine

(un)bewusste Lernbereitschaft. Normative Erwartungen hingegen bleiben immer erhalten, auch wenn jemand gegen sie verstößt. In diesem Falle ist die Lernbereitschaft nicht vorhanden.

Normen sind laut Luhmann kontrafaktisch stabilisierte Verhaltenserwartungen (1987: 43). Sie gelten als solche unabhängig davon, ob sie faktisch erfüllt oder nicht erfüllt worden sind. Die Faktizität ist in allem Erwarteten inbegriffen, sowohl bei der Erfüllung, als auch bei der Nichterfüllung. Da die Verhaltenserwartung nicht faktisch gegeben und existent ist, lautet die Opposition nicht faktisch vs. normativ, sondern kognitiv vs. normativ.

Normen können als Widerspiegelungen sozialer Phänomene verstanden werden. Sprachnormen beziehen sich auf die außersprachliche Realität. Sie existieren intersubjektiv als Bewusstseinsinhalte, die die sprachlichen Erwartungen und Handlungen regulieren (Dovalil 2006).

„Eine Sprachnorm ist eine historisch veränderliche und aufgrund der Reflexion sozialer Phänomene intersubjektiv existierende Bewusstseinskomponente, die als Regulator sprachlicher Erwartungen und Handlungen funktioniert und die sich auf gleichartige und zahlenmäßig nicht näher bestimmbar Kommunikationssituationen bezieht. Die Verletzung der Sprachnorm beschert dem Sprachbenutzer gewisse (negative) Folgen.“ (S. 26)

Eine Sprachnorm verfügt über eine dreiteilige Struktur: Bezug zur äußeren Realität, Interiorisierung und verwirklichte Handlung, Bewertung.

Das Antezedens ist demnach die Hypothese, Voraussetzung und Bedingung. Das Implikat ist die Interiorisierung und eigentliche Realisierung. Drittens kann eine Sanktion folgen, die generell zum Normbegriff gehört, weil sie der Absicherung des Implikats dient.

Man muss zwischen der Normformulierung und Norm selbst unterscheiden. Norm an sich ist nicht versprachlicht und existiert als Bewusstseinsinhalt. Dagegen sind versprachlichte, formulierte Normen kodifiziert, statuiert und legalisiert in den Kodizes. Die Ausformuliertheit ist keine Bedingung der Existenz oder Geltung von Normen, nicht formulierte Normen sind subsistent.

2.2 Konzept der Standardvarietät

Im linguistischen Diskurs wird die Standardvarietät unterschiedlich definiert. Da es sich um eines der Schlüsselkonzepte in meiner Arbeit handelt, werde ich am Beispiel

Ammons Forschung zeigen, wie sich im Laufe der vergangenen fast drei Jahrzehnte dieses Konzept entwickelt hatte.

Zuerst war Ammon (1986) bemüht, die einzelnen Seme (intensionale Merkmale) des Konzepts der Standardvarietät bzw. der Standardsprache semantisch zu analysieren. Mit Hilfe der Komponentensemantik wollte er zum Kern des Semems gelangen. Die potentiellen Definitionsmerkmale des Begriffs „standardsprachlich“ waren „Überregional“, „Oberschichtlich“, „Invariant“, „Ausgebaut“, „Geschrieben“ und „Kodifiziert“. Jedes Merkmal wurde sowohl als notwendig, als auch als hinreichend untersucht. Mit Ausnahme von „Kodifiziert“, handelt es sich in allen Fällen um logisch von „standardsprachlich“ unabhängige Merkmale. Es hat sich also herausgestellt, dass das einzige ausschlaggebende Kriterium die Kodifizierung ist.

Eine völlig andere Fragestellung und Methodologie führte im Jahre 1995 (Ammon 1995: 73 - 82) zur Veröffentlichung des Modells des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät.

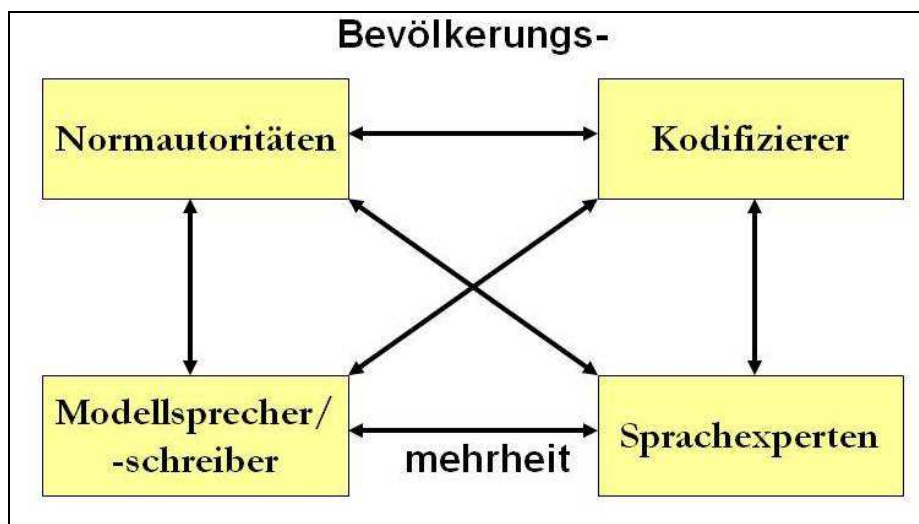


Abb. 1: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (bearbeitet nach Ammon 2005: 33)

Während die strukturalistischen Überlegungen aus dem Jahre 1986 zur Beantwortung der Frage führten, was dem Standard angehört, bzw. was den Standard vom Nonstandard unterscheidet, wird nun der soziologische Rahmen mit einbezogen. Die neue zu beantwortende Frage lautet: Wer entscheidet, was dem Standard angehört? Seiner Meinung nach, gibt es in der Sprachgemeinschaft vier Personengruppen, die mehr Einfluss haben, als der Rest der Bevölkerung. Sie sind durch ihr Handeln in der Lage, den Standard (in)direkt zu gestalten und zu beeinflussen.

Die Grundlage der Standardsprache ist der Kodex. Er beinhaltet standardsprachliche Formen, auf die man sich im Zweifelsfall berufen kann. In Kodizes sind auch nonstandardsprachliche

Formen aufgenommen, sie werden aber als solche markiert. Alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft orientieren sich daran, wenn sie standardsprachliche konzeptionell schriftliche Texte produzieren. Nur wenige Personen orientieren sich an den Kodizes direkt. Die meisten Personen erfahren den Standard indirekt, wie zum Beispiel die Schüler durch ihre Lehrer im Bildungswesen.

Die Kodifikation beschreibt nicht nur die Sprachnormen, sie setzt auch neue. Die Normen der Standardvarietät haben eine private, institutionelle und staatliche Gültigkeit. Bestimmte Institutionen sind staatlich verpflichtet, sich an der Kodifikation zu orientieren. Es handelt sich um staatliche Organisationen wie Ämter, weiter handelt es sich um Schulen, wo die Lehrer (als Normautorität) auf ihre Schüler (als Normsubjekte) diesbezüglich Einfluss ausüben müssen (vgl. Ammon 1995: 74 – 75).

In der Sprachgemeinschaft gibt es also vier entscheidende Kräfte, die aufeinander wirken und deren Einfluss so groß ist, dass sie in der Lage sind, den Standard zu gestalten.

Es handelt sich um diese Kräfte: Normautoritäten, Kodifizierer, Modellsprecher/-schreiber und Sprachexperten. Im Folgenden wird auf jede Instanz näher eingegangen (bearbeitet nach Ammon 1995: 78 - 82).

Die Bevölkerungsmehrheit befindet sich im Hintergrund dieses Modells und wirkt auf die Standardvarietät nur indirekt ein.

Normautoritäten

Die Aufgabe der Normautoritäten besteht darin, dass von ihnen erwartet und gefordert wird, die Sprachproduktion der Schüler oder Studierenden zu korrigieren und auf die Normabweichungen aufmerksam zu machen. Das maßgebende Verhalten ist das Korrigieren der Normsubjekte. Die Normsubjekte müssen dieses Verhalten hinnehmen und akzeptieren, weil es von den Normautoritäten erwünscht und erwartet ist, auf die Fehler aufmerksam zu machen.

Im Bereich der Normautoritäten besteht eine Hierarchie, es gibt übergeordnete Normautoritäten wie Schulräte oder Ministerien. Es ist gerade die Hierarchie, die laut Ammon „die Gültigkeit der Norm einer Standardvarietät begründet“ (1995: 76). Die Normen sind in der ganzen Sprachgemeinschaft gültig.

Alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft erfahren diese durch die Normautoritäten, weil sie allgemeinbildende Schulen besuchen und mit staatlichen Ämtern kommunizieren müssen. Zunächst sieht es so aus, dass die Normautoritäten den größten direkten Einfluss auf die Sprachgemeinschaft haben.

Als Normautorität fungieren in erster Linie Lehrer, aber zu dieser Instanz gehören auch Verlagslektoren, Korrektoren und staatliche Ämter. Das Korrekturverhalten der Normautoritäten ist vom Staat erwünscht.

Lehrer als Normautoritäten orientieren sich nicht immer streng am Kodex. In diesem Falle ist wichtig, dass die Schüler mit dem Kodex argumentieren und Einspruch erheben. Wie die soziale Praxis in solchen Fällen aussieht, wird später im Kapitel zu den Follow-Up Interviews geklärt.

Kodifizierer

Die Kodifizierer sind Autoren der Kodizes. Es handelt sich um Sammlungen der Normen und Regeln der Standardvarietät. Diese Regelwerke sollen eine Hilfe sein, wenn Zweifel aufkommen, ob eine Form zum Standard gehört, wie sie stilistisch markiert ist, usw. Kodizes müssen nicht im staatlichen Auftrag ausgegeben werden. Die Duden-Reihe wird in Deutschland von einem Privatverleger veröffentlicht. Der Staat autorisiert dann die Werke, sodass man sich an denen orientieren kann.

Die in den Kodizes verzeichneten Vorschriften existieren für alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft, aber sie „beschränken“ (Ammon 1995: 77) sich im Grunde genommen nur auf wenige Institutionen und Textsorten, wie zum Beispiel auf Schulen und Sachtexte.

Kodizes veralten natürlich im Laufe der Zeit und manchmal ist es nicht klar, welche Werke diesen Status haben und welche nicht.

Modellsprecher/-schreiber

Modellsprecher/-schreiber produzieren geschriebene und gesprochene Texte. Die Wahl von Sprachvarianten ist für die Öffentlichkeit vorbildlich. Man muss öffentliche und private Texte der Modellsprecher/-schreiber unterscheiden. Öffentliche dienen durchaus als Vorbild, bei den privaten muss es nicht der Fall sein. Modellsprecher/-schreiber sind professionell geschult, die Standardvarietät zu benutzen. Es handelt sich um Journalisten, Wissenschaftler, Schriftsteller und Berufssprecher im Theater und in den Medien.

An den Modelltexten orientieren sie sich die Autoren der Kodizes, Sprachexperten und Normautoritäten.

Sprachexperten

Sprachexperten oder auch Linguisten sind in der Lage, die bestehende Norm einzuschätzen und fachlich zu beurteilen, Fachurteile zu erstellen. Diese werden bei den

Neuaufgaben der Kodizes berücksichtigt. Mit der Hilfe der Linguisten kann es zu Änderungen des Standards kommen, weil sie oft den ausschlaggebenden Punkt benennen können. Sie wirken nicht beim Kodex mit, obwohl es professionelle Linguisten und Hochschullehrer sind. In Sprachnormkonflikten fungieren sie als Gutachter.

Modellsprecher/-schreiber und Sprachexperten sind in ihrer Tätigkeit unabhängiger vom Staat als Normautoritäten, über die der Staat Kontrolle hat.

Modellsprecher/-schreiber und Kodizes beeinflussen sich gegenseitig und es kommt zum „Rückkoppelungsprozess“ zwischen diesen beiden Instanzen (Ammon 1995: 79).

Modellsprecher/-schreiber und Normautoritäten beeinflussen sich ebenso gegenseitig, weil Modellsprecher/-schreiber durch die Normautoritäten ausgebildet wurden und diese sich auf sie in ihrer schulischen Praxis berufen können. Wie dann Ammon weiter einräumt, gibt es den „Rückkoppelungsprozess zwischen allen hier unterschiedenen Komponenten des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät“ (ebd.).

Genaue Angaben und Informationen zu den Beeinflussungen im Rahmen des Modells müssten empirische Nachforschungen liefern (vgl. Ammon 1995: 80).

Als Basis einer nationalen Standardvarietät kann man solche Formen ansehen, bei deren Einstufung sich alle vier Instanzen einig sind, dass sie entweder zum Standard bzw. zum Nonstandard gehören. Bei den meisten Sprachformen gibt es allerdings Abgrenzungsprobleme, weil sie nur ein Teil des Kräftefeldes als Standard bzw. Nonstandard anerkennt. Diese Formen können den Übergang vom Standard zum Nonstandard markieren (vgl. Ammon 1995: 81 - 82).

Das von Ammon aufgestellte Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät kann einige Problem beziehungsweise ungeklärte Fragen mit sich bringen. Das Modell suggeriert eine statische und symmetrische Ordnung. Das Aufeinanderwirken der vier Kräfte ist aber durchaus dynamisch. Vor allem beim ersten Blick auf die Abbildung des Modells wird eine Symmetrie, was die vier Kräfte betrifft, erwartet. Dem ist nicht so, weil die einzelnen Kräfte über verschiedene Macht und Möglichkeiten verfügen, diese durchzusetzen. Einerseits haben wir im Modell die Normautoritäten und Modellsprecher/-schreiber, die ein sehr breites Publikum erreichen – in unserem Falle treten praktisch alle mit ihnen in Kontakt, andererseits gibt es Kodifizierer und Sprachexperten, die in der Minderheit sind und trotz ihrer Macht keinen direkten Einfluss auf die Bevölkerung haben. Wie bereits oben erwähnt,

genauere Angaben zur Gewichtung der einzelnen Kräfte wird die empirische Untersuchung liefern (vgl. Ammon 1995: 80).

Ein weiteres und sehr wichtiges Stichwort in diesem Zusammenhang ist die Macht. Die einzelnen Kräfte benutzen Macht, um ihre Ziele durchzusetzen. Geht man von der sozialen Realität aus, dann zeigt sich bald, dass die Normautoritäten eine sehr große Macht haben. Die Macht wird ihnen von Staat verliehen, damit der Standard gesichert wird. Die Normautoritäten erreichen alle Teilnehmer der Sprachgemeinschaft und sind im Stande diese zu beeinflussen.

Vergleicht man die Ansätze von Gloy und Ammon, dann lassen sich einige Gemeinsamkeiten finden. In beiden Fällen bestimmen die Standardvarietät verschiedene Akteure, die aufeinander wirken. Die Instanzen, die laut Gloy (vgl. Gloy ²2004: 393) durch ihre verschiedene Funktion die Norm absichern, sind wie bereits oben erwähnt folgende:

- kodifizierende Verfasser = Kodifizierer bei Ammon
- verbindlich machende Normsetzer = Kodifizierer bei Ammon,
- verbreitende Normvermittler = Normautoritäten, Modellsprecher/-schreiber bei Ammon,
- beobachtende Normüberwacher = Sprachexperten bei Ammon,
- unterstützende Normbefürworter = Sprachexperten, Normautoritäten bei Ammon,
- belohnende bzw. bestrafende Sanktionssubjekte.

Weiter spricht Gloy den „relevanten Anderen“ an (vgl. Gloy ²2004: 394). Diese neue Größe erinnert an den „Souverän der Sprachnorm“ bei Hundt (vgl. Hundt 2009). Hundt bemüht sich in seiner Arbeit um Ergänzung und Modifikation des Ammonschen Modells. Das Modell wird erweitert, indem der Sprachproduzent, der als ein Teil der Bevölkerungsmehrheit bei Ammon im Hintergrund war, in Vordergrund rückt. Er wird durch seine wiederholte Nutzung neuer Sprachmuster zu einer weiteren Instanz. Die vier ursprünglichen Instanzen seien an der Gestaltung des Standards in einem „weitaus geringerem Maße beteiligt“ als bis jetzt angenommen (Hundt 2009: 122).

Wie oben bereits erwähnt wurde, war eines des von Ammon untersuchten Merkmale des Begriffes „standardsprachlich“ „Überregional“. Eine relativierende Einstellung zur Überregionalität der Standardvarietät vertritt Lameli (2004), indem er auf die regionale Differenziertheit und Färbung aufmerksam macht. Der Dialektabbau und die „Destandardisierung“ sind durch Verbreiten des Standards im direkten Kontakt und in der mediengeleiteten Rezeption verursacht. Die Medien finden sich als eine der vier Instanzen im Modell des sozialen Kräftefelds von Ammon wieder als Gruppe der Modellsprecher

Die Präskriptivität gerade dieser Varietät ist eng mit dem Wirken des Staates verbunden, der die Kodizes herausgibt (vgl. Dovalil 2006: 53 - 54). Diese autoritativen linguistischen Regelwerke definieren die Elemente der Varietät und stufen sie ein. Ein Problem könnte auftreten, weil nicht alle Elemente der Standardsprache im Kodex enthalten sein müssen und weil die darin enthaltenen Regeln nicht immer aktuell sein müssen.

Wie man überhaupt zu einer Standardsprache gelangt, beschreibt Haugen. Einar Haugen (1997) nennt vier Phasen des Ausbaus einer Standardvarietät: Selektion der Norm, Kodifizierung, Implementation und Elaboration. Nachdem die Norm ausgesucht wurde, entstehen Kodizes, die drittens die Elaboration ermöglichen. Unter Elaboration verstehen wir eine Art Ausarbeitung, Funktionalisierung und Modernisierung der Sprache, die das Entstehen der Korpora ermöglicht. Erst danach kann sich die Varietät durchsetzen (vgl. Haugen 1997: 341 - 350). Hier können wir wieder an Ammon anknüpfen. Die vier Phasen des Ausbaus werden durch die vier Kräfte Ammons getätigt. Das Entstehen der Korpora hängt mit der Aufgabenstellung der Modellsprecher/-schreiber zusammen.

Die Standardvarietät ist also ein Ergebnis der Sprachplanung und Tätigkeit der vier oben erwähnten Instanzen und strebt eine allgemeine Verbindlichkeit und Eindeutigkeit an. Ein Verstoß gegen die Norm wird im Diskurs und in den Interaktionen als Fehler eingestuft.

Die Standardsprache ist auch ein Kommunikationsmittel im Bildungswesen, was für diese Arbeit von enormer Bedeutung ist. Die Aneignung einer Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht erfolgt durch die Standardvarietät. Es ist die Aufgabe der Lehrer, den Studenten diese Varietät naturgetreu beizubringen. Zur Verfügung stehen den Lehrern in erster Linie die Kodizes, Lehrbücher und Grammatiken im weitesten Sinne (vgl. Dovalil 2006: 54).

2.3 Sprachmanagement

Wie oben bereits erörtert wurde, hat Ammon versucht herauszufinden, wer entscheidet, was standardsprachlich ist und was nicht. Um die einzelnen Kräfte, die in der sozialen Realität handeln, genauer zu erforschen und ihre möglichen Beweggründe nachvollziehen zu können, beziehen wir uns auf die Sprachmanagementtheorie. Diese analysiert das Verhalten der Sprachbenutzer gegenüber der Sprache, befasst sich also mit Kommunikations- bzw. mit den daraus folgenden Gesellschaftsproblemen. Die

Kommunikation widerspiegelt Phänomene in der Gesellschaft. Das Sprachmanagement bezieht sich also nicht nur auf Sprachprobleme als solche, sondern auch auf Probleme des Diskurses, Höflichkeit und zwischenmenschliche Beziehungen. Die Sprachbenutzer greifen in den Sprachgebrauch und in die einzelnen Interaktionen ein und mit solchen metasprachlichen Aktivitäten befasst sich das Sprachmanagement. (vgl. Neustupný/Nekvapil 2003: 184). In diesem Zusammenhang werden die Mikro- und Makroebene und die sozialen Netzwerke kurz behandelt.

Das Sprachmanagement geht von den kommunikativen und sprachlichen Problemen der Sprachbenutzer aus, die sich auf der Mikroebene abspielen. Natürlich kann aber ein Sprachproblem auch in der Makroebene entstehen und sich in der Mikroebene manifestieren. Eine Dynamik entsteht aus dem Zusammenspiel und der Verknüpfung der Handlungen und Sachverhalten auf der Mikro- und Makroebene. Die Makroebene stellt der Staat und andere Institutionen dar. In der Mikroebene finden wir weniger komplexe soziale Systeme (vgl. Nekvapil/Nekula 2006: 307). Während sich also individuelle Interaktionen auf der Mikroebene abspielen, sind für die Makroebene die öffentlichen Diskurse der einzelnen Gruppen und Institutionen charakteristisch. Einige Autoren wie Jernudd/Neustupný (1987) benutzen die Termini *simple* und *organised management* (vgl. Neustupný/Nekvapil 2003: 185). Beide Ebenen sind eng mit dem Begriff der Macht verbunden (vgl. Nekvapil/Nekula 2006: 311).

Im Falle des hier untersuchten Bereichs des Schulwesens können wir die Verknüpfung der Mikro- und Makroebene sehen. Auf der Makroebene spielt sich beispielsweise die Kommunikation des Ministeriums für Schulwesen mit den einzelnen Schulen bzw. Universitäten ab, die aufgefordert werden, den Standard zu vermitteln und sich an der Kodifikation zu orientieren. Im Unterricht selbst befinden wir uns auf der Mikroebene, das heißt in den Interaktionen zwischen den Schülern und Lehrern.

Das Sprachmanagement auf beiden Ebenen (Mikro- und Makroebene) existiert in sozialen Netzwerken. Es kann sich um private Firmen, Organisationen, Familie, Medien handeln (ebd). Das Schulwesen verkörpert ein spezifisches Netzwerk, wo uns die bereits erwähnte Frage der Macht und der Sprachmanagementtheorie interessiert.

Die Universitäten stellen im Bereich des Schulwesens ein sehr spezifisches soziales Netzwerk dar. Die Akteure der Kommunikation sind Studenten und die Hochschullehrer. Im Seminar ist es oft so, dass seitens Studenten die Möglichkeit Einspruch zu erheben zwar theoretisch gegeben ist, aber bei manchen Lehrkräften mit vielen Titeln trauen sich die Studenten einfach

nicht. In einem solchen Falle hat so ein Professor eine große, fast absolute, Macht und kann den Standard praktisch so weitergeben, wie er will.

2.3.1 Sprachmanagementtheorie

Die Sprachmanagementtheorie geht von der Existenz der Normen aus (vgl. Nekvapil/Nekula 2006: 311) und setzt sich mit den Problemen auseinander, die entstehen, weil die einzelnen an der Kommunikation beteiligten Sprecher verschiedene Erwartungen haben. Es kann sich um verschiedenste Erwartungen und Normen handeln, die in den Interaktionen vorkommen, wie z. B. grammatische Formen, Höflichkeitsformen usw. Eine solche Normabweichung im weitesten Sinne kann der Anfang des Sprachmanagementprozesses sein, der sich in den Köpfen der Kommunikationsakteure abspielt.

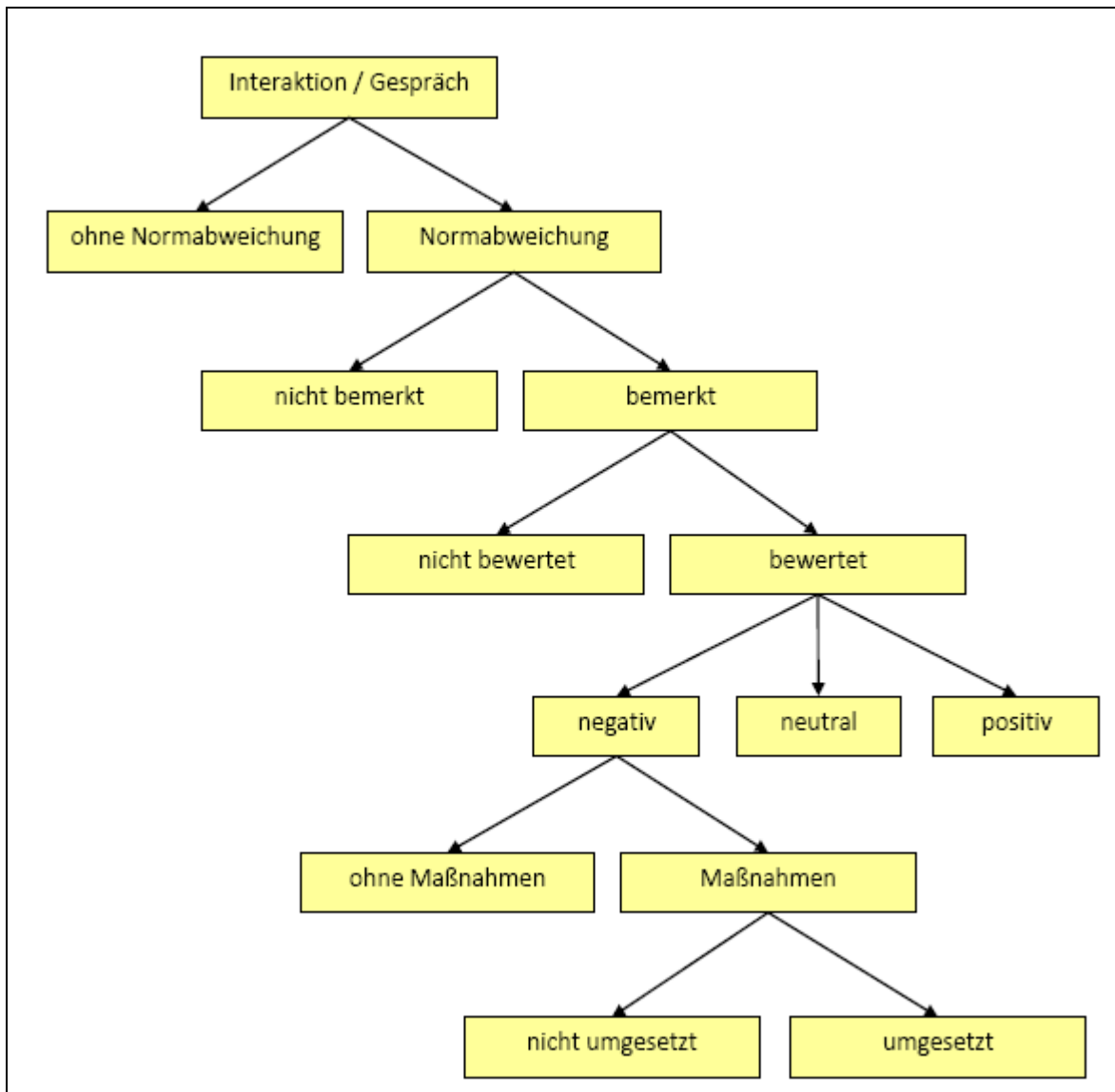


Abb. 2: Graphische Darstellung der Prozesse des Sprachmanagements (bearbeitet nach Dovalil 2010)

Laut Neustupný/Nekvapil (2003: 186 - 186) kann man folgende Phasen der Sprachmanagementtheorie unterscheiden:

1. Falls es zu einer Abweichung von der Norm oder der Erwartung (*deviation*) kommt,
2. kann diese von den Akteuren der Kommunikationssituation (halb)bewusst bemerkt werden (*noting*).
3. Im Falle, dass die Abweichung bemerkt wird, kann sie bewertet werden (*evaluation*). Es gibt ein breites Spektrum der möglichen Bewertungen mit den Polen positiv und negativ. Natürlich kann es auch eine Art neutrale Bewertung geben.
4. Weiter können bestimmte Maßnahmen in die Wege geleitet werden (*adjustment design (plan)*),
5. falls diese verwirklicht und implementiert werden, ist in dem Punkt der Sprachmanagementprozess abgeschlossen (*implementation*).

Die Phasen der Sprachmanagementtheorie können jederzeit und auf jeder Stufe abgebrochen werden, weil z. B. für die Kommunikationsteilnehmer die konkrete Abweichung nicht von Bedeutung ist. Sie bemerken sie zwar, aber sie stört sie möglicherweise nicht im weiteren Verlauf der Kommunikation. Dann hört das Sprachmanagement praktisch in dem Punkt auf, wo es angefangen hat.

2.4 Die Sprachmanagementtheorie in Verbindung mit Ammons sozialem Kräftefeld einer Standardvarietät

Überträgt man an dieser Stelle die Phasen der Sprachmanagementtheorie in die Prozesse, die sich im Rahmen des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät abspielen, dann lassen sich folgende Erkenntnisse erweisen.

Das Sprachmanagement kann als ein Ganzes nur von den Normautoritäten verwirklicht werden. Ihr Eingreifen in die Sprachproduktion der Studenten ist legitim und wird von ihnen von der Gesellschaft erwartet. Sie haben einen direkten Einfluss auf die Studenten und eine große sozial bedingte Macht, sich durchzusetzen. Sie sind also berechtigt, Korrekturen vorzunehmen und einen nicht-standardsprachlichen Sprachgebrauch können sie sanktionieren. Es kann angenommen werden, dass sich die Normautoritäten am Verhalten der drei übrigen Instanzen der Standardvarietät gegenüber orientieren und demzufolge aktuelle Kodizes, Modelltexte und Expertenurteile berücksichtigen und von solchen auch ausgehen.

Wie das Verhalten der Normautoritäten in der Praxis wirklich aussieht ist schwer zu sagen,

ohne dass einem empirische Daten und deren Analyse zur Verfügung stehen. Beides ist in den folgenden Kapiteln zu finden.

Weil wir uns in der Untersuchung auf die Normautoritäten konzentrieren, werden die drei übrigen sozialen Kräfte an dieser Stelle nicht so ausführlich behandelt.

3. Datenerhebung und Methodologie

Die linguistische Untersuchung verlief in drei Phasen. Die erste Phase umfasste die Datenerhebung. Im nächsten Schritt wurden die Daten ausgewertet und Analysen durchgeführt. Die Untersuchung wurde mit einem Follow-up Interview abgeschlossen, das den Blick auf die Problematik ergänzen und vervollständigen sollte.

3.1 Datenerhebung

Die Untersuchung wurde anhand bestimmter ausgewählter Variablen durchgeführt. Als Quelle dienten Textproben, die wir² im Frühling 2009 an drei tschechischen Hochschulen und Universitäten erhalten haben. Es wurde uns freundlicherweise von den Lehrkräften, die wir kontaktiert haben, erlaubt, einige Abschlusstests und Essays der Studierenden zu kopieren. Es handelte sich sowohl um freie Textproduktion mit festgelegtem Thema, als auch um das Lösen bestimmter Aufgaben, wie z. B. der Lückentexte, Umformulierungen, Textverständnis usw.

Den Universitäten wurde absolute Anonymität dieser Untersuchung garantiert.

Insgesamt wurde mit 291 DIN A4-Seiten gearbeitet. Diese wurden mit den Buchstaben A, B oder C (jede Universität hat ihren spezifischen Buchstaben) und mit einer Nummer (immer von 1 aufwärts) gekennzeichnet. Diese Kennzeichnung dient später in Text als Quellenangabe.

3.1.1 Textproben und Korrekturingriffe

Wie bereits oben kurz angeführt wurde, standen mir für die Analysen Tests zur Verfügung, die man in zwei Gruppen teilen kann. Es handelte sich auf der einen Seite um freie Textproduktion, um Essays zu verschiedenen Themen, wie zum Beispiel Eisbär-Baby Knut im Berliner Zoo, Kopftuchverbot in Europa, Erasmus-Aufenthalte, Einführen der Todesstrafe und Andere. Die zweite große Gruppe bilden grammatische oder lexikalische Tests, wo es um verschiedene Bereiche der Grammatik, Morphologie oder des Wortschatzes geht. In solchen Tests werden den Studenten übliche Aufgaben gestellt. Die Studierenden sollten zum Beispiel Sätze umwandeln, aus dem Tschechischen ins Deutsche, oder umgekehrt, übersetzen, bestimmte grammatische Formen benutzen, Wortverbindungen umschreiben, usw.

² Die Datenerhebung und Datenauswertung verlief in Zusammenarbeit mit meiner Kollegin Jaroslava Pohanová.

- unter die Variante wird eine Wellenlinie gesetzt – entweder kann man diesen Korrekturingriff als Markierung eines grammatischen Fehlers oder als Markierung einer stilistisch unbeholfenen oder unpassenden Form verstehen:

*Hilft es ich großes Problem, dass die Kinder die Geräte benutzen
 Filme ansetzen, oder sie spielen R-Spielen, die rechte
 Geräte auswählen. Und das diese aber bei ihnen ist immer*

- eine Variante wird durchgestrichen – dieser Korrekturingriff markiert eine grammatisch nicht korrekte Form:

Die Telefonpreise sind akzeptabel. (Passiv bilden)
 Die Telefonpreise ~~wird~~ ~~akzept~~.

- zwischen die einzelnen Worte wird eine Null gesetzt – die Null ist mit dem Fehlzeichen (s. oben) gleichzusetzen, im Satz fehlt etwas:

Ted' se podíváme na video.
 Jetzt werden wir ein Video ansehen.

3.2 Datenauswertung und Analyse

Bei der relativ großen und unübersichtlichen Menge der unsortierten Daten stellte sich die Frage, wie die Daten am besten geordnet werden können. Dabei musste man berücksichtigen, dass für die späteren Analysen mehrere Faktoren wichtig sind. Das Vorgehen war qualitativ - es wurden am Anfang alle Formen ausgesucht, die nicht standardsprachlich waren. Während meines Studiums haben wir uns oft in den Morphologie- und Syntaxseminaren solchen Variablen gewidmet, die mehrere Varianten zulassen und die in den verschiedenen Grammatiken unterschiedlich beurteilt werden. Nach solcher Schulung war es für mich relativ einfach, Varianten, die problematisch sein könnten, auszusuchen. Neben solchen Zweifelsfällen wurden auch einfache Fehler mit auf die Liste aufgenommen, bei denen es nicht unbedingt eine Diskussion über Richtigkeit gibt. Aus denen wurden die späteren Variablen gewählt.

Die einzelnen Varianten wurden, wie gesagt, in eine Excel-Tabelle eingetragen, der dann später die Variablen entnommen wurden. Für jede nicht standardsprachliche Form, die auftrat,

war eine Zeile vorgesehen. In die Zeile wurde die Form an sich übertragen. Natürlich war es nicht immer möglich, den ganzen Satz zu kopieren, deshalb bemühte ich mich, den Teil des Satzes oder die unmittelbare Umgebung aufzugreifen. Um die Daten später besser und einfacher sortieren zu können, wurde auch grammatische Kategorie der Variable benannt und ausgefüllt, wie z. B. Konjugation, Artikelgebrauch o. Ä., sowie die Phasen des Sprachmanagements. Zu jeder nicht korrekten Form wurde auch die standardsprachliche Form und die Quellenangabe angeführt. Mit Hilfe des Autofilters konnte man dann bestimmtes Phänomen leicht finden und einzelne Tabellen kopieren.

Mit Hilfe der oben angeführten Informationen wurde das Verhalten der Normautoritäten im sozialen Kräftefeld untersucht.

Die Verbindung der Theorie Ammons mit den einzelnen Phasen des Sprachmanagements erlaubt uns, das statisch wirkende soziale Kräftefeld dynamisch zu sehen. Die vier sozialen Kräfte, die bei Ammon pragmatisch ihre Interessen auf der Makroebene verfolgen, konnten nun am Beispiel der Normautoritäten in deren wirklichem Handeln auf der Mikroebene beobachtet werden.

Als Normautoritäten fungieren nicht nur Lehrer, auf die wir zielen, sondern auch Verlagslektoren usw. Man kann allerdings annehmen, dass gerade Lehrer die einflussreichsten Normautoritäten sind, weil jeder mit ihnen in seinem Leben in Kontakt tritt. Die Lehrer können auf verschiedene Art und Weise ihr Wissen weitergeben und die Normsubjekte, für deren Wissen sie verantwortlich sind, beeinflussen. Wir beschränken uns in der Untersuchung nur auf das Korrigieren der schriftlichen Produktion der Studenten. Natürlich ist das nur ein Teil vom breiten Spektrum der Tätigkeiten der Normautoritäten. Die Normautoritäten erklären den Studenten in den Kursen die Regeln, sie beantworten ihre Fragen, korrigieren Hausaufgaben, prüfen, usw.

Bei der Analyse wird die jeweilige Variable immer dreifach bewertet, es werden drei der vier sozialen Kräfte untersucht. Nachdem der Stand der Kodifizierung angesprochen wird, wird nach Belegen für verschiedene Varianten der Variable in den Modelltexten gesucht. In unserem Falle wird mit Korpora der geschriebenen Sprache gearbeitet (Korpora des IDS Mannheim). Schließlich wird das Verhalten der Normautorität beim Korrigieren analysiert. Die vierte soziale Kraft, die Sprachexperten wurden bei unserer Analyse nicht berücksichtigt. Ich gehe in diesem Zusammenhang davon aus, dass die Meinung der Sprachexperten mit der der Modelltexte und Kodizes übereinstimmt und nicht abweicht.

3.2.1 IDS Korpus Mannheim

Für meine Recherchen in den Modelltexten habe ich die Applikation COSMAS II (Corpus Search, Management and Analysis System) benutzt, die es ermöglicht, Korpusrecherchen und Analysen durchzuführen.

Nach der Registration an den Internetseiten des IDS Mannheim³ bekommt man die Anmeldedaten und eine Anleitung, wie das Programm heruntergeladen wird und wie mit ihm zu arbeiten ist. Nachdem die Installation erfolgreich abgeschlossen ist, kann man zur Zeit in 89 Korpora recherchieren. Für meine Suchanfragen habe ich das Korpus der geschriebenen Sprache benutzt. Die Applikation bietet dem Benutzer verschiedenste Möglichkeiten und Suchkriterien. Im Folgenden werde ich kurz beschreiben, welche Suchanfragen ich für meine Analysen erstellt und benutzt habe.

Als ich nur eine konkrete Variante, ein bestimmtes Wort, gesucht habe, habe ich einfach das Wort an sich in das Feld „Suchanfrage“ geschrieben und die Suche gestartet:

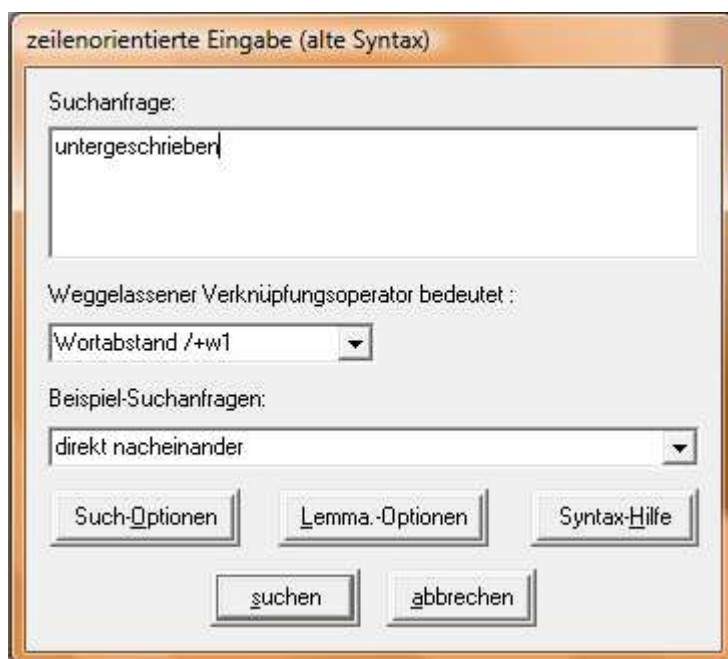


Abb. 3 : COSMAS II Version 3.10: Suchanfrage

Die Suchanfragen variierten je nach dem, was genau ich gesucht habe, das weitere Vorgehen blieb bei allen Suchanfragen gleich.

Für die Suche nach Belegen zu der adjektivischen Deklination, habe ich zum Beispiel folgende Suchanfrage erstellt: „alle andere“. In diesem Falle wurden alle Belege gefunden, in denen die Wortkombination in der gegebenen Reihenfolge direkt nacheinander vorkommt.

³ <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/uebersicht.html>

Für die Suche war es in diesem Falle hilfreich, noch eine Kookurrenzanalyse vor der eigentlichen Suche nach Belegen für die schwache bzw. starke Deklination, durchzuführen. Bei der Kookurrenzanalyse ermittelte ich solche Formen – die Kookurrenzpartner, die die höchste Vorkommenshäufigkeit in Verbindung mit dem Quantor „alle“ haben. So war es für mich einfacher, Kombinationen von „alle“ + einem Adjektiv zu finden, die häufig genug vorgekommen sind und repräsentativ waren.

Die Ergebnisse der Kookurrenzanalyse erscheinen als eine Liste, in der für jeden der Kookurrenzpartner eine Zeile vorgesehen ist:

#	LLR	kumul.	Häufig	Kookurrenzen	syntagmatische Muster
1	18619	1198	1198	Rosen	99% auf Rosen [...] gebettet
2	4007	1510	312	Ruhe letzten	100% letzten Ruhe gebettet
		1535	25	Ruhe ewigen	100% ewigen Ruhe gebettet
		1612	77	Ruhe	100% zur Ruhe gebettet
3	1712	1613	1	letzten worden	100% letzten ... gebettet worden
		1616	3	letzten	100% letzten Ruhestätte gebettet
4	310	1649	33	weich	96% weich [...] gebettet
5	229	1671	22	Kissen	95% auf Kissen gebettet
6	222	1693	22	Stroh	95% auf Stroh gebettet
7	209	1694	1	ewigen	100% ewigen ... gebettet
8	182	1734	40	sind	92% gebettet [...] sind
9	124	1789	55	ist	89% gebettet ist
10	116	1803	14	Sarg	100% neuen/einen Sarg gebettet
11	101	1815	12	Heu	100% auf Heu gebettet und ...
12	92	1821	6	Vakuummatratze	100% eine Vakuummatratze gebettet
13	69	1826	5	Küchenpapier	100% auf Küchenpapier gebettet und im
14	61	1832	6	Watte	100% in Watte gebettet
15	61	1838	6	Jesuskind	100% das Jesuskind [...] gebettet
16	61	1854	16	Erde	100% die Erde [...] gebettet
17	57	1858	4	Samtkissen	100% ein Samtkissen gebettet
18	57	1863	5	Luftkissen	100% auf Luftkissen gebettet
19	56	1872	9	Haupt	88% ihr müdes Haupt gebettet
20	55	1884	12	Sand	100% auf in Sand gebettet
21	54	1890	6	Särge	100% in Särge gebettet
22	48	1894	4	weiche	100% weiche ... gebettet
23	47	1899	5	Liege	100% eine Liege gebettet und ...
24	43	1903	4	Schlafsack	100% Schlafsack gebettet

Abb. 4: COSMAS II Version 3.10: Ergebnisse der Kookurrenzanalyse

Als ich die Partizipien analysiert habe, habe ich nicht nur die Form des Partizips an sich gesucht. Da das Partizip auch attributiv gebraucht werden kann, war für mich einer der logischen Operatoren hilfreich. Die Ergebnisse der Suchanfrage „gebettet*“ haben also auch den attributiven Gebrauch der Form ermittelt.

Nachdem die Suche abgeschlossen ist, erscheint die Zwischenstatistik:



Abb. 5: COSMAS II Version 3.10: Zwischenstatistik der Suchanfrage

Nach abgeschlossener Suche kann man die Belege durchgehen und sortieren. In diesem Zusammenhang muss noch bemerkt werden, dass nicht alle Belege als Modelltexte zu verstehen sind. Es ist notwendig, verschiedene Textsorten und Regionalität der Quellen kritisch zu hinterfragen. Ich habe dafür die KWIC-Ansicht benutzt, die allerdings nur eine der Möglichkeiten darstellt:

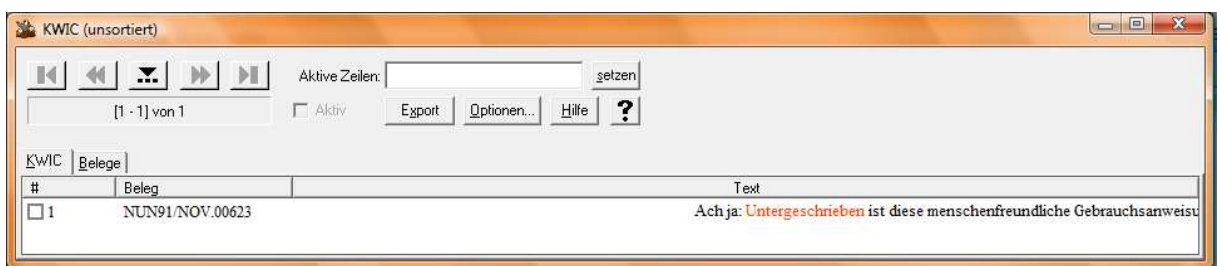


Abb. 6: COSMAS II Version 3.10: KWIC-Ansicht der gefundenen Belege

Nachdem ich brauchbare Belege gefunden und sortiert habe, habe ich diese exportiert und gespeichert. Die exportierten Belege zu allen analysierten Variablen sind in elektronischer Form auf der beigelegten CD-Rom zu finden.

3.3 Follow-up Interview

Das Follow-up Interview gehört laut Neustupný (1999) zu den neueren methodologischen Vorgehensweisen in der Sprachwissenschaft. Dieses hängt mit dem

Streben nach Natürlichkeit und naturgetreuer Beschreibung der gesellschaftlichen Prozesse zusammen. Auditive bzw. audiovisuelle Aufnahmen wurden also zum festen Bestandteil der soziolinguistischen Untersuchungen. Die in unserem Fall durchgeführten auditiven Aufnahmen der Gespräche mit den Normautoritäten können nicht alle Dimensionen der Rede aufgreifen (dies gilt allgemein für alle Arten der Aufnahmen). Die Kommunikation beinhaltet auch Prozesse, die nicht zu hören sind, aber trotzdem von den Kommunikationspartnern mitbekommen und bewertet werden (vgl. Neustupný 1999: 13). Im Rahmen der Prozesse, die die Sprache betreffen, kommt es zum Generieren der Sprache, was ein unbewusster Akt ist. Weiter sind die Prozesse des Sprachmanagements zu nennen, die teilweise bewusst, teilweise unbewusst sind (ebd.). Eine der oft gebrauchten Methoden ist die introspektive Methode, die auch ich in meinen Interviews benutzt habe. Es geht bei dieser Methode darum, die einzelnen Sprachsegmente zu beurteilen und kommentieren. Zu den introspektiven Methoden gehören zum Beispiel Fragen zur Sprache an sich, Kommentare zu Fehlern und Interviews im weitesten Sinne.

Das Follow-up Interview ist eine der bereits erwähnten introspektiven Methoden. Die Fragen, die den Befragten gestellt werden, beruhen auf dem Basistext, der natürlich entstanden ist und ursprünglich nicht dazu bestimmt war, als Untersuchungsmaterial zu dienen. Typisch für ein Follow-up Interview ist die Tatsache, dass man von den Sprachmanagementprozessen ausgeht. Die gestellten Fragen stimmen dann mit den einzelnen Phasen des Sprachmanagements überein. Informationen, die uns ein Follow-up Interview liefert, können nicht direkt zu Schlussfolgerungen der Untersuchung führen, aber sie stellen einen wichtigen Ausgangspunkt für die Auswertung und Analyse dar (vgl. Neustupný 1999: 14 -15).

Nachdem ich also die Daten gesammelt, ausgewertet und die ausgesuchten Variablen analysiert habe, konnte ich zum letzten Schritt der Untersuchung gelangen. Ich habe zwei der drei Universitäten, von denen die Textproben stammen, kontaktiert und die Lehrkräfte gebeten, ein Follow-up Interview durchführen zu lassen. Schließlich konnte ich vier Lehrer von zwei unterschiedlichen Universitäten überzeugen und es kam im Juni 2010 zu den Treffen, wo die Interviews aufgenommen wurden. Die Interviews stellen den Diskurs zum Korrigieren und Bewerten von Normabweichungen an den tschechischen Universitäten dar.

Im Folgenden werden hier kurze Angaben zu den einzelnen Interviews angeführt, die vollständigen Tonaufnahmen und Transkripte sind in der Anlage dieser Arbeit zu finden.

Bei der Transkription der Gesprächsaufzeichnungen sind mehrere Faktoren wichtig gewesen. Das Wichtigste für mich war, wie das Schweigen in der verbalen Äußerung wiedergegeben wird und interpretiert werden kann. In der Gesprächsanalyse ist es manchmal schwierig, sagen zu können, wem das Schweigen zuzuschreiben ist (vgl. Meise 1996: 25). In meinem Falle gehe ich davon aus, dass nach einer von mir gestellten Frage vorkommendes Schweigen der befragten Normautorität zugeschrieben werden muss. Es werden in der Literatur (vgl. Meise 1996: 36-51) zur Gesprächsanalyse mehrere Schweigetypen unterschieden. In meiner Transkription sind folgende Schweigetypen von Bedeutung: die Hervorhebungs- und Formulierungspause und vor allen Dingen die Hesitationspause, die ein Zögern oder eine Unsicherheit impliziert.

In den Transkriptionen der Tonaufnahmen markiere ich also in erster Linie Pausen. Des Weiteren füge ich Beschreibung nonverbaler Aktivitäten dazu, falls diese für das Verständnis von Bedeutung ist. Passagen aus den Belegen, die gelesen werden und korrekte vorgeschlagene Varianten, werden auch dementsprechend markiert. Falls unklare Stellen und parallel gesprochene mehrerer Sprecher vorgekommen sind, wurden diese von mir ebenfalls markiert.

Follow-up Interview 1

Datum: 8. Juni 2010

Zeit: ca. um 12:30

Dauer: ca. 23 Minuten

Ort: eine Universität in Tschechien, Arbeitszimmer am Institut

Die befragte Normautorität: eine ca. 55-jährige Lehrerin (Tschechien)

Anm.: An dem Tag gab es am Institut die Abschlussprüfungen, deshalb war die Zeit der Normautorität knapp bemessen und gleich nach dem Interview musste sie zurück.

Follow-up Interview 2

Datum: 8. Juni 2010

Zeit: ca. um 13:20

Dauer: ca. 15 Minuten

Ort: eine Universität in Tschechien, Arbeitszimmer der Normautorität

Die befragte Normautorität: eine ca. 30-jährige Lehrerin (Österreich)

Anm.: Die Normautorität verläßt nach 2 Jahren das Institut und war am Packen.

Follow-up Interview 3

Datum: 8. Juni 2010

Zeit: ca. um 13:45

Dauer: ca. 23 Minuten

Ort: eine Universität in Tschechien, Arbeitszimmer der Normautorität

Die befragte Normautorität: ein ca. 40-jähriger Lehrer (Deutschland)

Anm.: Das Interview entstand in der Zeit der Sprechstunde.

Follow-up Interview 4

Datum: 18. Juni 2010

Zeit: ca. um 15:00

Dauer: ca. 38 Minuten

Ort: ein Café in Prag, die Normautorität unterrichtet an einer Universität in Tschechien

Die befragte Normautorität: eine ca. 30-jährige Lehrerin (Deutschland)

Anm.: Der Geräuschpegel ist relativ hoch, da das Interview in einem Café entstand. Vor dem Interview wurde mir von der Normautorität das Duzen angeboten, weil sich herausgestellt hat, dass wir einen gemeinsamen Bekannten haben, der die Normautorität zum Treffen begleitet hat.

Was den Verlauf der Gespräche betrifft, wurde das Interview von mir in zwei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil habe ich den Lehrern allgemeine Fragen zum Unterricht gestellt. Mich interessierte vor allem, was sie im Falle von Zweifeln machen, welche Kodizes sie benutzen. Weiter war es für meine Analyse wichtig zu erfahren, wie mit den Grammatiken und Kodizes im Unterricht umgegangen wird, was die Lehrkräfte den Studenten empfehlen. Es wurden auch die Muttersprachler, die an den tschechischen Universitäten tätig sind, angesprochen, es war möglich zu erfahren, ob sie als eine Art Autorität unter ihren Kollegen wahrgenommen werden. Des Weiteren wurden auch Details zum Korrigieren an sich besprochen.

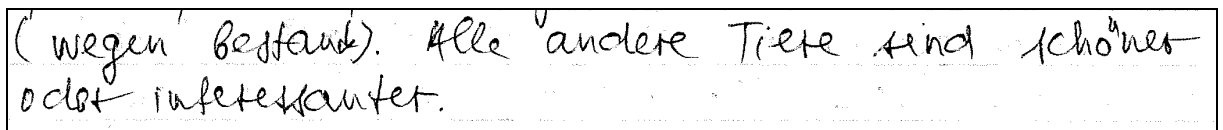
Im zweiten Teil des Gesprächs habe ich den Lehrkräften Originalbelege aus den analysierten Tests gezeigt. Es handelte sich um die gleichen Auszüge, die im nächsten Kapitel analysiert werden. An dieser Stelle ließ ich die Lehrer die einzelnen Varianten kommentieren und bewerten. Weiter habe ich gefragt, wie sie selber so eine Art Fehler bewerten würden. Bei manchen Varianten ist es zu einer Diskussion gekommen. Nähere Angaben und Ergebnisse der Follow-up Interviews sind in den nächsten Kapiteln zu finden.

4. Analysen der ausgesuchten Variablen

In Einzelfällen wird auf die jeweiligen Formen eingegangen, indem zuerst der Stand der Kodifizierung zusammengefasst wird. Weiter folgt eine Recherche in den Modelltexten⁴ (IDS Korpus der geschriebenen Sprache) und schließlich wird das Verhalten der Lehrkräfte, d. h. der Normautoritäten im Rahmen der Sprachmanagementtheorie beschrieben und analysiert. Bei einigen Variablen wird das Bild im nächsten Kapitel vervollständigt, indem die Kommentare der befragten Normautoritäten, die aus den Follow-Up Interviews stammen, angeführt und analysiert werden.

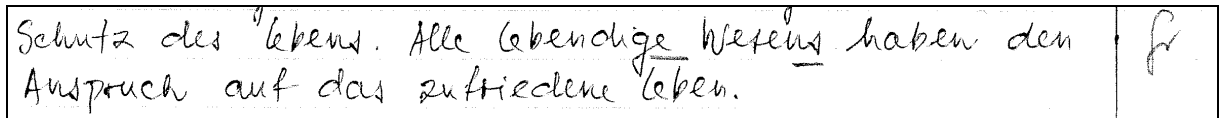
4.1 Adjektivische Deklination im Plural nach *alle*

(A6)



(wegen' Bestand). Alle andere Tiere sind schöner oder interessanter.

(A5)



Schutz des Lebens. Alle lebendige Wesens haben den Anspruch auf das zufriedene Leben.

Für die Variable adjektivische Deklination im Plural nach *alle* habe ich zwei Varianten gefunden, sie stammen aus zwei verschiedenen Essays zum Thema Tierschutz. In beiden Fällen wird das Adjektiv nach *alle* stark dekliniert:

(A6) *Alle andere Tiere sind schöner oder interessanter.*

(A5) *Alle lebendige Wesens haben den Anspruch auf das zufriedene Leben.*

Wenn man die Meinungen der Grammatiker in Betracht zieht, es zeigt sich, dass alle Grammatiker und Sprachratgeber die schwache Deklination als die empfehlenswerte oder korrekte nennen (vgl. Jung 1980: 298, Helbig/Buscha 1991: 301, Engel 1991: 571, Flämig 1991: 502, Duden 2, 2001: 58, Duden 9, ⁶2007: 53). Die starke Deklination wird als selten oder veraltet, falls überhaupt erwähnt, eingestuft (ebd.).

⁴ Vollständige Exporte und Korpusrecherchen zu jeder Variable sind im Anhang zu finden.

In den Modelltexten habe ich erst nach den Verbindungen aus den Tests gesucht. Für die starke Form *alle lebedige* + Substantiv im Plural habe ich einen Treffer gefunden. Für die schwache Form *alle lebendigen* + Substantiv im Plural konnte ich 11 Belege finden. Für die starke Form *alle andere* + Substantiv im Plural habe ich 178 Treffer gefunden und für die Schwache *alle anderen* + Substantiv im Plural gab es 47362 Belege. Als ich die Kookurrenzanalyse durchgeführt habe, habe ich gesehen, dass die häufigste Vorkommenshäufigkeit in Verbindung mit *alle* bei den Adjektiven *notwendig*, *weiter* und *relevant* war. Deshalb habe ich wieder nach den starken bzw. schwachen Formen in Nominativ/Akkusativ Plural gesucht. Das Ergebnis war wie folgt:

- *alle notwendige* + Substantiv im Plural: 4 Treffer vs. *alle notwendigen* + Substantiv im Plural: 2387 Treffer
- *alle weitere* + Substantiv im Plural: 43 Treffer vs. *alle weiteren* + Substantiv im Plural: 4912 Treffer
- *alle relevante* + Substantiv im Plural: 1 Treffer vs. *alle relevanten* + Substantiv im Plural: 1188

Die Korpusrecherche hat ergeben, dass die schwachen Formen klar überwiegen. Zu den wenigen starken Belegen muss noch gesagt werden, dass diese kaum als Belege aus Modelltexten gelten. Die Mehrheit der Belege stammt aus regionalen Zeitungen, wie St. Galler Tagblatt, Tiroler Tageszeitung, Salzburger Nachrichten, Mannheimer Morgen, Nürnberger Nachrichten. Einige Belege stammen aus der Internet Enzyklopädie Wikipedia. Es handelt sich also um keine überregionalen Medien, die als Modelltexte verstanden werden können.

In Modelltexten werden in der adjektivischen Deklination im Plural nach *alle* nur schwache Formen gebraucht.

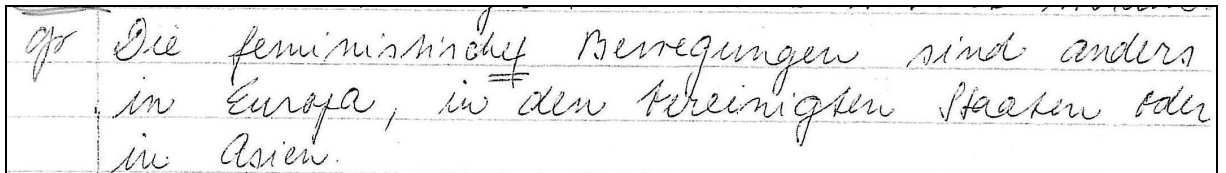
Wenn wir uns jetzt die zwei Originalbelege aus den Tests ansehen, sehen wir einen Unterschied im Korrekturverhalten der korrigierenden Normautorität. Die Variante aus dem Beleg **A6** wird gar nicht bemerkt. Variante **A5** wird bemerkt und korrigiert. Am Rande des Tests **A5** wird die Abkürzung „Gr“ vermerkt, mit höchster Wahrscheinlichkeit heißt sie, dass es sich in diesem Falle um einen grammatischen Fehler handelt. Die Bewertung war wahrscheinlich negativ. Ob es zu Implementation gekommen ist, können wir leider aus dem Test nicht nachvollziehen.

Da im Beleg **A6** keine Korrekturmaßnahme als Zeichen des Sprachmanagements zu finden ist, kann man annehmen, dass die Normabweichung entweder nicht bemerkt wurde, oder dass diese Form für standardsprachlich gehalten wird.

Weitere Erkenntnisse wird möglicherweise das Follow-up Interview im nächsten Kapitel liefern.

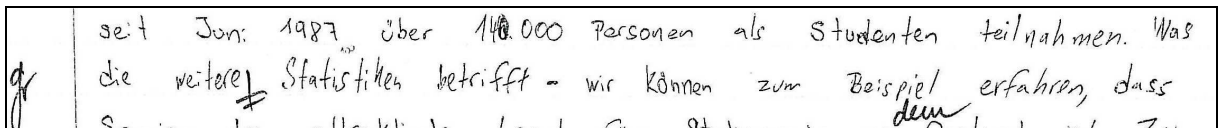
4.2 Adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel

(A61)



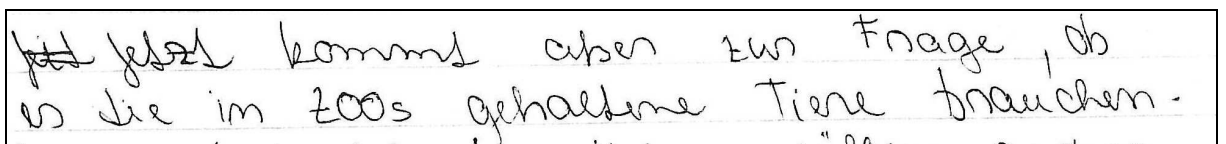
Die feministischen Bewegungen sind anders in Europa, in den Vereinigten Staaten oder in Asien.

(A26)



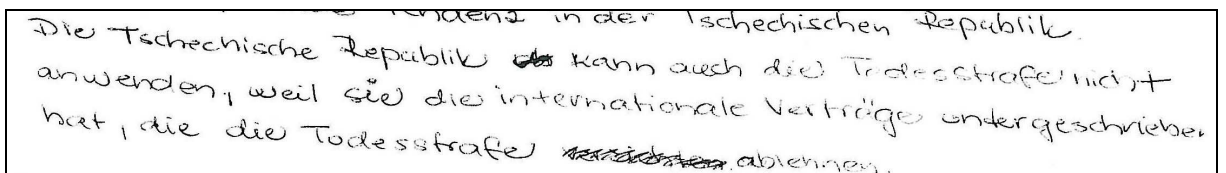
Was die weiteren Statistiken betrifft - wir können zum Beispiel erfahren, dass seit Juni 1987 über 110.000 Personen als Studenten teilnahmen.

(A10)



Jetzt kommt aber zur Frage, ob es die in Zoos gehaltene Tiere brauchen.

(C2)



Die Tschechische Republik kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Verträge untergeschrieb hat, die die Todesstrafe ablehnen.

Für die Variable „adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel“ habe ich in den analysierten Tests vier Belege gefunden:

(A61) *Die feministische Bewegungen sind anders in Europa, in den Vereinigten Staaten oder in Asien.*

(A26) *Was die weitere Statistiken betrifft -...*

(A10) *Jetzt kommt aber zur Frage, ob es die in Zoos gehaltene Tiere brauchen.*

(C2) *Die Tschechische Republik kann die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Veträge untergeschrieben⁵ hat, die die Todesstrafe ablehnen.*

⁵ Die Variante „untergeschrieben“ wird separat im nächsten Abschnitt untersucht und analysiert.

Alle Belege stammen aus Abschlussessays. Es handelte sich also um freie Textproduktion zum bestimmten Thema. Die Themen waren zum Beispiel das Kopftuchverbot in Europa, Einführen der Todesstrafe, Eisbär Knut aus dem Berliner Zoo usw.

Was die adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel angeht, sind sich die Grammatiken und Kodizes einig, dass sie schwach ist (vgl. z. B. Helbig/Buscha 2005: 274 u. a.).

Bei der Suche in den Modelltexten habe ich wieder zuerst nach den Verbindungen aus den Tests gesucht:

- *die feministische Bewegungen*: 0 Treffer vs. *die feministischen Bewegungen*: 1 Treffer
- *die weitere Statistiken*: 0 Treffer vs. *die weiteren Statistiken*: 1 Treffer
- *die in Zoos gehaltene Tiere*: 0 Treffer vs. *die in Zoos gehaltenen Tiere*: 0 Treffer
- *die gehaltene Tiere*: 0 Treffer vs. *die gehaltenen Tiere*: 3 Treffer
- *die internationale Verträge*: 2 Treffer vs. *die internationalen Verträge*: 26 Treffer

Da diese Formen im Korpus fast gar nicht vorkommen, habe ich mit Hilfe der Kookurrenzanalyse die häufigsten Kookurrenzpartner ermittelt. Die Analyse hat folgende Ergebnisse gebracht (Formen des Nominativ bzw. Akkusativ Plural):

- *die junge Leute*: 270 Treffer vs. *die jungen Leute*: 16936 Treffer
- *die richtige Antworten*: 5 Treffer vs. *die richtigen Antworten*: 633 Treffer
- *die richtige Entscheidungen*: 4 Treffer vs. *die richtigen Entscheidungen*: 530 Treffer

Obwohl ich einige Belege mit den starken Deklinationseendungen gefunden habe, kann man diese nicht in Betracht ziehen, weil die Mehrheit solcher Belege aus regionalen Quellen⁶ stammt, die man nicht als überregionale Modelltexte wahrnehmen kann. Die Analyse der Modelltexte hat also ergeben, dass ausschließlich die schwachen Formen vorkommen.

Vergleicht man die Originalbelege miteinander, dann sieht man, dass es in zwei Fällen zu Korrekturmaßnahmen seitens der Normautoritäten gekommen ist. In den Belegen **A61** und **A26** sind die Normabweichungen, d. h. die Adjektive, bei denen die schwache Endung fehlt, angestrichen. An der linken Seite des Blatts ist in beiden Fällen die Abkürzung „Gr“ zu finden. Diese Abkürzung benutzen die Normautoritäten und sie merken so die Art des Fehlers an. In diesen beiden Fällen wurde also die Normabweichung bemerkt und wahrscheinlich negativ bewertet. Ob es im Rahmen des Sprachmanagements auch zu den zwei weiteren

⁶ Es handelt sich z. B. um regionale Zeitungen wie: Rhein-Zeitung, St. Galler Tagblatt, Braunschweiger Zeitung, Mannheimer Morgen u. Ä.

Schritten gekommen ist, können wir an dieser Stelle nicht sagen, weil uns lediglich die Testausschnitte zur Verfügung stehen.

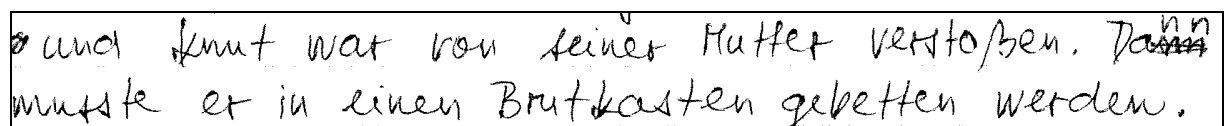
Die zwei anderen Belege, **A10** und **C2**, weisen keine Korrekturmaßnahmen auf. Obwohl es sich laut der Kodizes und Modelltexte um nicht-standardsprachliche Formen handelt, werden diese nicht bemerkt und bewertet oder sogar für richtig gehalten. Wenn der Student den Test ohne Korrekturen zurückbekommt, dann kann er davon ausgehen, dass er den Standard beherrscht.

Mögliche Gründe und Kommentare zu dieser Variable sind im Kapitel zu den Follow-up Interviews zu finden.

4.3 Partizipien

4.3.1 „gebetten“

(A4)



und Knut war von seiner Mutter verstoßen. Dann musste er in einen Brutkasten gebetten werden.

Die Form „gebetten“ als Partizip II erscheint in einem zusammenhängenden Text zum Thema Eisbärenbaby Knut im Berliner Zoo:

(A4) *Dann musste er in einem Brutkasten **gebetten** werden.*

Die Morphologie des Verbs betten in den Grammatiken ist eindeutig, Duden und auch andere Kodizes nennen ausschließlich die schwache Konjugation. Diese Form ist also nicht standardsprachlich.

Was das Vorkommen der schwachen bzw. starken Form des Partizips des Verbs „betten“ in den Modelltexten angeht, kann man Folgendes feststellen. Sucht man im Archiv der geschriebenen Sprache des IDS Mannheim nach schwachen Formen des Partizips, also nach der Form „gebettet“, findet man 2868 Treffer. Für die starke Variante, wie sie im Originalbeleg gebraucht wurde, wurden lediglich 2 Treffer gefunden:

Dann wurde Katrin gefragt, ob sie etwa den DLV zu klagen gedenke. Jein, meinte sie, das sei noch in Schwebelage, Anwälte würden das entscheiden. Wieviel sie verloren habe? "Etwa 200.000 Mark!" Wieviel Rainhard Rauball, der Anwalt, gekostet habe? "Etwa 200.000 Mark!" Summa summarum an die drei Millionen Schilling. Bernd Heller, der Moderator, erlaubte sich da die Frage, wie's um Athleten stünde, die unter Verdacht kämen, aber nicht so auf Rosen **gebetten** seien? Da wurde Katrinchen ganz böse. "Wollen Sie mir vorwerfen, daß ich hohe Gagen kassiere?" Nein, natürlich nicht, er wollte nur hinterfragen, wie es um die Chancengleichheit stehe. Aber Krabbe, kurz im Retourgang, legte den Overdrive ein. Geld sei ja Nebensache, darum ginge es - und was ist mit der Klage, die im Raum steht? - nicht, nur um den Sport, sonst nichts. Und um die maximale Vorbereitung. Die habe man ihr geraubt. Durch falsche Vorwürfe, "dabei sind wir freigesprochen worden!" (**P92/JUL.19845 Die Presse, 06.07.1992; Aufgeschminkt, aggressiv und anklagend**)

Ihr Freunde gleichfalls sollt darum **gebetten** seyn. (NUN95/SEP.01804 Nürnberger Nachrichten, 23.09.1995, S. 3; **Hab' Sonne im Herzen - Was Freunde sich ins Poesiealbum schreiben**)

Beide Texte kann man aber kaum als Modelltexte beurteilen, in dem ersten Beleg handelt es sich um einen expressiven Text, den zweiten Beleg kann man nicht als einen zeitgenössischen Modelltext wahrnehmen, da es sich um ein altes Zitat aus der Poesie handelt.

Es ist ersichtlich, dass in den Modelltexten ausschließlich die schwache Form des Partizips II vorkommt. Die Kookurrenzanalyse hat ergeben, dass einer der häufigsten Kookurrenzpartner das Wort „Rosen“ ist, wie es zum Beispiel in diesem Exemplarbeispiel der Fall ist:

RHZ07/JAN.27621 Rhein-Zeitung, 31.01.2007; Indische Schwestern seit 20 Jahren hier:

Sie kam damals mit ihren Ordensschwestern in den Westerwald, um die Nachfolge der Weißen Schwestern anzutreten, die sich damals wegen Nachwuchsmangels aus Neustadt zurückziehen wollten. Die Verbandsgemeinde Asbach, damals Träger des Hauses, hatte auf Ordensschwestern nicht verzichten wollen und bei den Franziskanerinnen in Aegidienberg angefragt. Die konnten selbst zwar nicht helfen, hatten aber Kontakt zu den Anbetungsschwestern in Indien. So landete die Anfrage bei den Vorgesetzten von Schwester Tessy. Und weil die Ordensprovinz jung und finanziell nicht auf Rosen **gebettet** war, schickte die Gemeinschaft fünf Ordensschwestern nach Deutschland.

Ich habe auch nach Belegen für das Partizip II im Attribut gesucht. Die Korpusrecherche hat gezeigt, dass es 412 Belege für die schwache attributiv gebrauchte Form gibt.

Die Form „*gebetten*“ ist ohne Zweifel nicht standardsprachlich und stellt deshalb eine Normabweichung dar.

Die Textproduktion dieses Normsubjekt wird von der Normautorität nicht korrigiert – bei dieser Form wurden keine Korrekturmaßnahmen vorgenommen. Die Normabweichung wird möglicherweise gar nicht bemerkt und bewertet worden sein. Den Fakt, dass das Sprachmanagement nicht durchgeführt wurde, kann auch so interpretiert werden, dass die Normautorität diese Form für standardsprachlich hält. Eine Einschätzung dieser Variante mit Kommenar seitens der befragten Normautoritäten ist im nächsten Kapitel zu finden.

4.3.2 „*untergeschrieben*“

(C2)

Die Tschechische Republik ~~als~~ kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Verträge *untergeschrieben* hat, die die Todesstrafe ~~verboten~~ abtönnen.

(C2) Die Tschechische Republik kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Veträge **untergeschrieben** hat, die die Todesstrafe ablehnen.

Unterschreiben gehört nicht zu Verben mit trennbarem Erstteil, bei denen ge- zwischen das Präfix und das Verb gehört, wenn das Partizip II gebildet wird. Das Partizip II wird ohne ge- gebildet, weil die erste Silbe nicht betont ist. Die korrekte Form lautet deshalb „*unterschrieben*“

Die Form „*untergeschrieben*“ ist im Korpus der geschriebenen Sprache in den überregionalen Texten nicht vorhanden. Die Korpussuche hat nur einen Beleg ergeben:

NUN91/NOV.00623 Nürnberger Nachrichten, 09.11.1991, S. 13;

PDer folgende Hinweis befindet sich an der Tür zum Behinderten-Clo im Nürnberger Tiergarten: "Dieses WC ist mit einer bundeseinheitlichen Schließanlage für Behinderten-WC's ausgestattet. Berechtigte können ihren eigenen Schlüssel beim VdK, Kreisverband Nürnberg bestellen." Pressieren darf es einem da nicht. Ach ja: **Untergeschrieben** ist diese menschenfreundliche Gebrauchsanweisung vom Stadtreinigungs- und Fuhramt.

Es handelt sich um einen Beleg aus den Nürnberger Nachrichten und es geht um einen expressiven Text, wie man auch an anderen Wörtern sieht.

In diesem Falle handelt es sich ohne Zweifel um eine Normabweichung, die von der Normautorität nicht bemerkt wird. Das Sprachmanagement fängt hier nicht an und die Sprachproduktion des Normsubjekts wird nicht korrigiert. Kommentare der befragten Normautoritäten zu dieser Variante sind im nächsten Abschnitt zu lesen.

4.3.3 „geakzept“

(C7)

Die Telefonpreise sind akzeptabel. (Passiv bilden)

Die Telefonpreise wird ~~geakzept~~.

(C7) Die Telefonpreise wird **geakzept**.

Der Satz *Die Telefonpreise wird geakzept* erscheint in der Aufgabe „Schreiben Sie Sätze um, indem sie den Konstruktionen in den Klammern folgen“

Das Partizip II, das in diesem Falle für die Passivkonstruktion gebraucht wird, wird bei diesem Verb ohne *ge-* gebildet, weil *akzeptieren* nicht auf der ersten Silbe betont ist (vgl. Duden Bd. 4 1998: 468).

Die Korpusrecherche hat ergeben, dass in den Modelltexten diese Form nicht vorkommt.

Anstatt den Passivsatz *Die Telefonpreise werden akzeptiert* zu bilden, benutzt das Normsubjekt den oben genannten Satz, in dem das Partizip II von *akzeptieren* „geakzept“ lautet. Diese Normabweichung wird von der Normautorität bemerkt. Sowohl die Form des Hilfsverbs, das im Plural sein müsste, als auch das nicht korrekte Partizip II werden gestrichen. Dieser Fehler wird wahrscheinlich negativ bewertet. Es werden keine Maßnahmen im Test selbst entwickelt, indem bei der Form keine richtige Alternative vorgeschlagen wird. Die Maßnahmen haben später im Seminar oder in einer Prüfung entwickelt und umgesetzt werden können.

4.3.4 „gegründet“

(C80)

Náše univerzita byla založena v devadesátých letech. Unsere Universität war in 90er Jahren gegründet.

(C80) *Unsere Universität war in 90er Jahren gegründet.*

Das Verb, das in dieser Aufgabe gebraucht werden sollte ist „gründen“. Regelmäßige Verben, die einen Umlaut im Verbstamm haben, behalten diesen immer bei, das heißt, dass das Partizip II „gegründet“ lauten muss.

Im Archiv der geschriebenen Sprache des IDS Korpus lassen sich keine Belege für diese Form finden.

Der Student löst hier die Übersetzungsaufgabe und entscheidet sich, den tschechischen Satz mit Hilfe des Perfekts ins Deutsche zu übersetzen. Bei der Aufgabe ist nicht festgelegt, welches Vergangenheitstempus zu benutzen ist. Die Normautorität hat diesen Fehler übersehen und nicht bemerkt oder sie hat die Form schon bemerkt, aber möglicherweise für unwichtig gehalten. Im Satz finden wir keine Korrekturingriffe, deshalb kann man davon ausgehen, dass diese Aufgabe laut Urteil der Normautorität richtig gelöst ist.

4.3.5 „die bereits existierten Möbel“

(C7)

Die bereits **vorhandenen** Möbel müssen wir umziehen.

Die bereits existierten Möbel ... (Die Möbel, die schon im Zimmer sind).

(C7) *Die bereits existierten Möbel ... (Die Möbel, die schön im Zimmer sind).*

Die Verbindung *die bereits existierten Möbel* erscheint in der Aufgabe „Ersetzen Sie die fett gedruckten Wörter mit synonymen Ausdrücken“.

In dieser Analyse wird keine Recherche in den Modelltexten durchgeführt, weil es sich um grammatische und semantische Erscheinungen handelt, bei denen kein Zweifel an der Standardsprachlichkeit besteht.

In der Aufgabe geht es darum, die fett gedruckten Ausdrücke mit Synonymen zu ersetzen. In diesem Falle kann die grammatische Form beibehalten werden. Der Student entscheidet sich, *existieren* als Synonym zum *vorhanden sein* zu benutzen, behält aber die Form des Partizips I nicht bei und im Attribut erscheint das Partizip II. Somit ist ein nicht standardsprachlicher Satz entstanden, den die Normautorität bemerken und bewerten sollte und weiter Maßnahmen in die Wege leiten sollte, so dass das Normsubjekt in Zukunft die Formen korrekt benutzt. Diese Normabweichung wird von der Normautorität nicht bemerkt und die Aufgabe wird somit als richtig eingestuft.

4.3.6 „der gestern verfassende Brief“

(C9)

Der gestern von dir verfasste Brief liegt auf meinem Tisch. (die Partizipialkonstr. ersetzen)

~~Der gestern verfassende Brief.~~

(C9) *Der gestern verfassende Brief.*

Die Verbindung *der gestern verfassende Brief* erscheint in der Aufgabe „Schreiben Sie Sätze um, indem sie den Konstruktionen in den Klammern folgen“. In dieser Aufgabe soll die Partizipialkonstruktion ersetzt werden. Das Partizip II im Attribut im ursprünglichen Satz trägt das Merkmal der Abgeschlossenheit des Prozesses, deshalb ist das zweite Partizip auch in dem zu bildenden Satz zu benutzen. In diesem Falle wird es aber fälschlicherweise durch das Partizip I ersetzt. Somit ist ein nicht dem Standard entsprechende Satz entstanden.

Zu dieser Analyse wird keine Recherche in den Modelltexten durchgeführt, weil es sich um grammatische und semantische Erscheinungen handelt, bei denen kein Zweifel an der Standardsprachlichkeit besteht.

Die Normautorität hat die Normabweichung des Normsubjekts bemerkt und bewertet. Es werden, wenn man nur von der Textquelle ausgeht, keine Maßnahmen vorgeschlagen und entwickelt.

4.4 „(sich) etw. ansehen/(sich) etw. anschauen“

(C10)

Ted' se podíváme na video.

Jetzt sehen wir das Video an. /
Wir werden uns ein Video ansehen.

(C12)

Ted' se podíváme na video.

Jetzt werden wir ein Video ansehen.

(C4)

Ted' se podíváme na video.

Wir werden jetzt ein Video ansehen

(B71)

Külli isch ~~gropes~~ ^{grotzes} ~~Problem~~, dass die Kinder die ~~Geräte~~ ^{Geräte} ~~sehen~~ ^{sehen} ~~ansehen~~, ~~oder~~ sie spielen ~~70-~~ ⁷⁰⁻ ~~Spiele~~ ^{Spiele} die ~~mit~~ ^{mit} ~~Hand~~ ^{Hand} ~~gemalt~~ ^{gemalt} ~~werden~~. ~~Und~~ ~~das~~ ~~alles~~ ~~be~~ ~~haben~~ ~~...~~

(C8)

Ted' se podíváme na video.

Külli schauen mir das Video an.

(B74)

Für ihre Kinder keine Zeit. Junge Leute sitzen also am Fernseher und schauen Filme an, die voll von Gewalt sind.

Die Verben (sich) *etw. ansehen* und (sich) *etwas anschauen* kommen in den untersuchten Texten in folgenden Sätzen vor:

(C10) *Jetzt sehen wir das Video ein⁷. Wir werden uns ein Video ansehen.*

(C12) *Jetzt werden wir ein Video ansehen.*

(C4) *Wir weden jetzt ein Video ansehen.*

(B71) *Heute ist großes Problem, dass die Kinder die gewaltsamen Filmen ansehen, oder sie spielen PC-Spielen, die viele Gewalt enthalten.*

(C8) *Jetzt schauen wir das Video an.*

(B74) *Junge Leute sitzen also am Fehrntseher und schauen Filme an, die voll von Gewalt sind.*

Die Verben *ansehen* bzw. *anschauen* kommen in den untersuchten Tests insgesamt sechs mal vor. In vier der sechs Fälle kommen die im Satz vor, der eine Übersetzung des tschechischen Satzes „*Ted' se podíváme na video.*“ ist. In den zwei restlichen Fällen handelt es sich um Sätze, die aus Essays stammen.

Im Folgenden wird ausschließlich auf das Verb *ansehen* eingegangen, weil *anschauen* in der Literatur als ein Synonym (vgl. DUW) von *ansehen* vermerkt wird und man kann annehmen, dass alle grammatischen Merkmale und Bedeutungsmerkmale bei den beiden Verben übereinstimmen. In unseren Beispielsätzen kommt *ansehen* nur in der Bedeutungsvariante Nummer 2.⁸ vor:

an|se|hen <st.□V.; hat>: **1.** *den Blick auf jmdn., etw. richten; ins Gesicht blicken, betrachten*: einen Menschen ernst, tadelnd, freundlich, böse, herausfordernd, fragend, missbilligend, von der Seite a.; *sieh mich [nicht so] an!*; *sich [gegenseitig]/(geh.) einander a.; jmdn. groß a. (erstaunt, mit großen Augen anblicken)*; **Ü** *jmdn. von oben [herab] a. (herablassend, gönnerhaft behandeln)*; ***[nur] von/vom Ansehen** (*[nur] vom Sehen, nicht mit Namen*): *er ist mir nur vom Ansehen bekannt*; **ohne Ansehen der Person** (*ganz gleich, um wen es sich handelt*): *es müssen alle ohne Ansehen der Person gehört werden*. **2.** *etw. [aufmerksam, prüfend] betrachten (um es kennen zu lernen)*: *[sich] Bilder, einen Film, ein Theaterstück a.; eine Wohnung a. (besichtigen)*; <subst.:> *vom bloßen Ansehen wird man nicht satt; das ist nicht des Ansehens wert*; **R** *a. kostet nichts!*; **Ü** *ich werde mir die Sache a. (mich damit beschäftigen)*; ***sieh [mal] [einer] an!** (*ugs.; wer hätte das gedacht!*); **[das] sehe [sich] einer an!** (*ugs.; das ist doch nicht zu glauben, ist ganz erstaunlich!*). **3. a** <a. + sich> *in bestimmter Weise aussehen*: *das sieht sich ganz hübsch an; es sah sich an (hatte den Anschein), als würde es sich bessern*; **b** ***anzusehen sein** (*aussehen*): *sie ist in diesem Kleid hübsch anzusehen; der Verletzte war schrecklich anzusehen*. **4.** *vom Gesicht ablesen können; an der äußeren Erscheinung erkennen*: *jmdm. etw. schon von weitem a.; man*

⁷ In diesem Falle handelt es sich wahrscheinlich um einen Schreibfehler des Studenten, der hier nicht weiter untersucht wird.

⁸ Der Auszug des ganzen Lemmas stammt aus: © Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001.

sieht ihm seine Unsicherheit an; jmdm. sein Alter [nicht] a. **5. a) einschätzen, beurteilen:** etw. anders, mit anderen Augen a.; **b) als etw. betrachten, auffassen; für jmdn., etw. halten:** jmdn. als seinen Freund, als Betrüger a.; etw. als/für seine Pflicht a.; etw. als/für eilig a.; sich als Held, (veralte(n)d:) als Helden a.; ***jmdn. nicht für voll a. (nicht für ganz zurechnungsfähig halten, nicht ernst nehmen).** **6. Zeuge sein; zusehen, ohne etw. dagegen zu unternehmen:** er musste mit ansehen, wie sie in den Fluten versank; das Elend nicht mehr [mit] a. können.

Wie dem Auszug aus dem Wörterbuch zu entnehmen ist, ist in diesem Falle das Reflexivpronomen fakultativ, da es in Klammern steht. Beide Möglichkeiten – mit und ohne das Reflexivpronomen - sind also standardsprachlich korrekt.

In diesem Falle wurde keine Korpusrecherche und Auswertung gemacht, weil davon ausgegangen wird, dass es in den Modelltexten sowohl Belege für den Gebrauch mit, als auch Belege, die das Vorkommen der Variante ohne Reflexivpronomen beweisen, gibt.

Im Beleg **C10** sehen wir, dass der Student zwei deutsche Übersetzungen anführt, einmal mit und einmal ohne das Reflexivpronomen. In diesem Falle ist keine Korrekturmaßnahme im Text selber zu sehen, man kann also annehmen, dass die Normautorität beide Varianten für korrekt und standardsprachlich hält und diese Meinung ist im Einklang mit den Kodizes. In den Belegen **C12**, **C4** und **C8** wurde von den Studierenden das Reflexivpronomen weggelassen und in allen drei Fällen erscheint eine Korrektur in der Form eines Fehlzeichens. Hier ist es klar, dass die Normautorität das Fehlen des Reflexivpronomens für einen Fehler hält, den sie bemerkt und dementsprechend weiter handelt. In den zwei letzten Belegen, **B71** und **B74** ist kein Reflexivpronomen beim Verb ansehen von den Studierenden benutzt worden. In beiden Fällen werden nur andere Fehler in den Sätzen bemerkt und korrigiert, das fehlende Reflexivpronomen wird also mit höchster Wahrscheinlichkeit von der Normautorität als eine der beiden standardsprachlichen Varianten verstanden und nicht korrigiert. Wenn wir uns ganz genau die Korrekturmaßnahmen der Normautorität ansehen, können wir eine Inkonsequenz beobachten. In einem der Fälle werden beide Möglichkeiten akzeptiert, in drei weiteren Fällen wird die Variante ohne Reflexivpronomen als nicht standardsprachlich markiert und in den zwei zuletzt genannten Fällen wird die Variante ohne Reflexivpronomen als dem Standard entsprechend korrigiert indem sie nicht korrigiert wird. Einen Einblick in diese Problematik wird möglicherweise das Follow-up Interview verschaffen können.

4.5 „sich etw. vorstellen“

(A84)

Und ob ich mich eine vergleichbare
Kampagne auch in meiner Stadt
vorstellen kann? Einfache Frage

(A100)

in der Lage werden muss. Deshalb
kann ich ^{mit} diese weiblichen
Piktogramme in meinem Haus
nicht vorstellen. Aber in einigen

(B59)

In der heutigen modernen Welt der schnellen technischen
Entwicklung kann man das Leben ohne Medien nicht vorstellen. Zu den

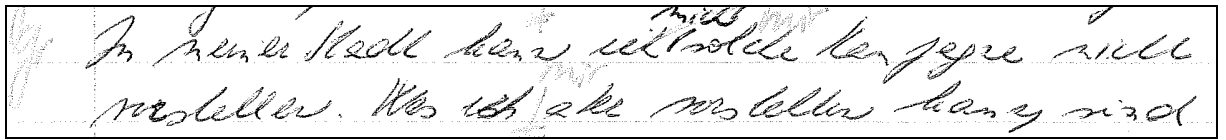
(B49)

Wie ich schon ~~schon~~ geschrieben habe kann ich
nicht das Leben ohne die Medien nicht vorstellen. Das

(B22)

Ohne Internet kann
sich mein Leben nicht vorstellen.
Ohne

(A138)



Das Verb *vorstellen* ist in den untersuchten Tests sechsmal vorgekommen:

(A84) Und ob ich **mich** eine vergleichbare Kampagne auch in meiner Stadt vorstellen kann?

(A100) Deshalb kann ich **mich** diese weiblichen Piktogramme in meiner Stadt nicht vorstellen.

(B59) In der heutigen modernen Welt der schnellen technischen Entwicklung kann man das Leben ohne Medien nicht vorstellen.

(B49) Wie ich schon geschrieben habe kann ich **mich** das Leben ohne die Medien nicht vorstellen.

(B22) Ohne Internet kann ich **mich** mein Leben nicht vorstellen.

(A138) In meiner Stadt kann ich **mich** solche Kampagne nicht vorstellen.

In allen sechs Beispielsätzen, die in den Bereich der freien Textproduktion gehören, erscheint das Verb *vorstellen* in seiner reflexiven Variante *sich etwas vorstellen*, in der das Reflexivpronomen im Dativ obligatorisch⁹ ist, in der Bedeutung „sich von etwas Bild machen“, die im Duden Universalwörterbuch unter der Nummer sieben angeführt ist:

vor|stellen¹⁰ <sw. V.; hat> [älter auch: fürstellen]: **1.** *nach vorn stellen*: den Sessel [ein Stück weiter] v.; das rechte Bein [ein wenig] v. **2.** *vor etw. stellen*: eine spanische Wand v. **3.** *die Zeiger vorwärts drehen*: die Uhr [um] eine Stunde v. **4. a)** *jmdn., den man kennt, anderen, denen er fremd ist, mit Namen o. □Ä. nennen*: darf ich Ihnen Herrn ..., meine Schwester v.?.; auf dem Empfang stellte sie ihn als ihren Verlobten vor; Ü dem Publikum einen neuen Star v.; der Autokonzern stellt sein neuestes Modell vor (*zeigt es der Öffentlichkeit*); **b)** <v. + sich> *jmdm., den man nicht kennt, seinen Namen o. □Ä. nennen*: sich mit vollem Namen v.; er stellte sich [ihm] als Vertreter des Verlages vor; Ü der Kandidat stellte sich den Wählern vor (*zeigte sich ihnen u. machte sich ihnen bekannt*); mit diesem Konzert stellt sich das Orchester in seiner neuen Besetzung vor; sich bei/in einer Firma, beim Personalleiter v. (*wegen einer Anstellung vorsprechen*). **5.** *zur ärztlichen Untersuchung bringen*; *sich ärztlich untersuchen lassen*: er musste sich noch einmal dem Arzt, in der Klinik v. **6. a)** (*im Bild o. □Ä.*) *wiedergeben, darstellen*: was soll das, die Plastik eigentlich v.?.; **b)** *darstellen* (4): er stellt etwas vor (*ist eine beeindruckende Erscheinung, Persönlichkeit*). **7.** <v. + sich> *sich in bestimmter Weise ein Bild von etw. machen*: ich stelle mir vor, dass das gar nicht so einfach ist; stell dir vor, wir würden gewinnen; das kann ich mir lebhaft v.!.; ich hatte mir den Ausflug etwas anders vorgestellt; kannst du dir meine Überraschung v.?.; ich kann ihn mir gut als Lehrer v.; was haben Sie sich als Preis vorgestellt?; wie stellst du dir das vor?; darunter kann ich mir nichts v. **8.** *jmdm. etw. eindringlich vor Augen halten, zu bedenken geben*: sie stellte ihm vor, dass die veraltete Technik ein Risiko darstellte.

In den fünf der sechs Sätze, nämlich in Belegen A84, A100, B49, B22 und A138 ist zwar beim Verb ein Reflexivpronomen von den Studenten angeführt worden, aber dieses in

⁹ Meiner Meinung nach besteht hier kein Zweifel daran, dass bei dieser Bedeutungsvariante das Reflexivpronomen stehen muss, deshalb wurde keine Recherche in den Modelltexten durchgeführt.

¹⁰Das Lemma wird zitiert aus: © Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001.

im Akkusativ statt im Dativ. Im Beleg **B59** wurde kein Reflexivpronomen benutzt. Wenn man die Korrekturingriffe der Normautoritäten betrachtet, stellt man fest, dass der nicht standardsprachliche Gebrauch des Verbs vorstellen in allen sechs Fällen bemerkt wird. Die Form des Reflexivpronomens im Akkusativ wird angestrichen, es werden in den Belegen **A100** und **A138** sogar die korrekten Varianten angeführt. Im Beleg **B59**, wo das Reflexivpronomen fehlt, wird dieses mit einem Fehlzeichen markiert. In diesem Falle verhalten sich die Normautoritäten dieser Normabweichung gegenüber sehr konsequent, indem sie den standardsprachlichen Gebrauch dieses Verbs fordern.

Auch diese Variable wurde in den Follow-up Interviews angesprochen.

4.6 Zusammenfassung der Analysen

Die Analyse der ausgesuchten Variablen sollte das maßgebende Verhalten der Normautoritäten im Rahmen des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät beschreiben. In erster Linie ging es bei den Normautoritäten um die erste Phase des Sprachmanagementprozesses. Die Normautoritäten sind geschult, Normabweichungen zu bemerken und mit ihnen weiter zu arbeiten, um die Standardsprache zu sichern. Ein solches Verhalten wird von ihnen von der Gesellschaft erwartet. Werden die Normabweichungen nicht bemerkt, kann angenommen werden, dass es sich in den Augen der Normautoritäten um den Standard handelt. Die Analysen haben ergeben, dass die Normautoritäten nicht immer in der ersten Phase eingreifen, das heißt, sie bemerken die Normabweichungen nicht. Die Frage, aus welchem Grund es so ist, werden möglicherweise die Follow-up Interviews liefern und beantworten können. An dieser Stelle können wir über die Gründe nur spekulieren. Es könnte sich zum Beispiel um Zeitmangel handeln, oder die nicht standardsprachliche Variante wird nicht als ein Fehler oder als wichtig empfunden.

Wie wir gesehen haben, ist das Verhalten der Normautoritäten im Rahmen des Sprachmanagements nicht immer konsequent. Gleichzeitig konnte eine Unausgeglichenheit verzeichnet werden. In einigen Fällen, wie bei den Verben *ansehen/anschauen* handelten die Normautoritäten unverhältnismäßig strikt. Dagegen konnten wir eine benevolente Einstellung im Bereich der Partizipien oder der Deklination beobachten.

5. Auswertung der Follow-up Interviews

5.1 Allgemeines

Im ersten Teil des Follow-Up Interviews wurden den Normautoritäten allgemeinere Fragen gestellt, die klären sollten, wie die Praxis des Unterrichts aussieht, was im Falle von Zweifeln in Bereich der Grammatik gemacht wird und wie korrigiert wird, bzw. wie mit den korrigierten Tests weiter in Kursen gearbeitet wird. Bei den vier befragten Normautoritäten handelte es sich um Lehrkräfte von verschiedenen Germanistiklehrstühlen an zwei tschechischen Universitäten. Drei der vier Normautoritäten waren Muttersprachler. Nähere Angaben und Beschreibung der Umstände der Interviews sind in den Transkriptionen der einzelnen Interviews im Anhang zu finden.

5.1.1 Grammatiken und Kodizes

Alle vier befragten Normautoritäten räumen ein, dass sie ab und zu im Bereich der Grammatik zweifeln. Eine Normautorität gab an, dass sie früher ganz oft Zweifel hatte, zur Zeit aber weniger. Im Falle von Zweifeln werden von den Normautoritäten verschiedene Quellen genannt, mit denen gearbeitet wird. Falls Grammatiken zur Hilfe herbeigerufen werden, sind es meistens die Dudenbände (wie z. B. Duden Zweifelsfälle), Duden Grammatik, Helbig/Buscha und die Knaurs-Grammatik. Im Weiteren wird mit folgenden Wörterbüchern gearbeitet: Siebenschein (die tschechische Normautorität), Variantenwörterbuch, Das Österreichische Wörterbuch. Zwei Normautoritäten benutzen für ihre Recherchen auch das Internet und zwar canoo.net, Wortschatz Leipzig oder Das Wörterbuch der deutschen Sprache. Mit den IDS Korpora der Geschriebenen Sprache wird nicht gearbeitet.

5.1.2 Grammatiken und Kodizes im Unterricht

Laut Angaben der Normautoritäten werden den Studenten einige Kodizes gezeigt, aber es wird nicht gezielt darauf aufmerksam gemacht, dass es verschiedene Grammatiken mit unterschiedlicher Fragestellung gibt. Demzufolge arbeiten die Studenten nur ab und zu mit Grammatiken, meistens benutzen sie ihre Lehrbücher oder Skripten, die verschiedene Quellen haben. Eine Normautorität hat gesagt, dass im Morphologiekurs, der in den zwei ersten Semestern ist, die Studenten maximal zwei unterschiedliche Grammatiken benutzen, aber nicht immer von sich aus.

5.1.3 Muttersprachler als Autorität

Alle drei befragten Muttersprachler haben eingeräumt, dass sie an den tschechischen Universitäten unter ihren Kollegen als eine Art Autorität fungieren. Sie werden öfters bei Unklarheiten gefragt und sie nehmen auch Korrekturen für ihre Kollegen vor.

5.1.4 Korrigieren

Beim Korrigieren der Tests benutzen die Normautoritäten meistens ein mit den Studenten besprochenes Inventar an Zeichen, alle bemerkten Fehler werden angestrichen, manchmal wird auch die korrekte Variante vermerkt. Bei der Bewertung unterscheidet man stark je nach Art des Tests. Bei grammatischen Prüfungen werden Grammatikfehler streng bewertet. In zusammenhängenden Texten und Essays werden sie meistens nicht als so gravierend wahrgenommen, weil es in solcher Textproduktion primär um Inhalt, Ausdruck und Gedanken-Formulieren geht. Eine der Normautoritäten (Muttersprachler) bewertet Fehler aus dem Bereich der Lexik weniger streng, da es sich bei den Studenten um Nicht-Muttersprachler handelt, die sich mit Wortschatz manchmal schwer tun.

Manchmal wird unter Zeitdruck korrigiert, deshalb kann es vorkommen, dass einige Fehler übersehen werden.

Die tschechische Normautorität sieht Kommunikation an erster Stelle, deshalb ist sie einigen Fehlern gegenüber großzügiger. Es handelt sich vor allem um solche, die die Kommunikation nicht behindern, wie die Deklinationsendungen.

Alle drei Muttersprachler sind sich darin einig, dass grammatische Korrektheit und Verständlichkeit einander bedingen und gleich wichtig sind. In diesem Zusammenhang sagen zwei muttersprachliche Normautoritäten, dass man möglicherweise nicht streng genug korrigiert.

Was die Einwände der Studenten den Korrekturen gegenüber betrifft, teilten die Normautoritäten mit, dass sie sehr selten vorkommen würden. Manchmal fragen die Studierenden aber nach Alternativen zu einzelnen grammatischen Problemen oder nach stilistischen Varianten.

5.1.5 Wie mit Fehlern weiter gearbeitet wird

Die problematischen grammatischen Bereiche und die häufigsten Fehler werden anhand der korrigierten Texte und Tests in Kursen und Seminaren je nach Bedarf besprochen. Wiederholung und Festigung der grammatischen Phänomene im Unterricht seien sehr wichtig. Eine der vier Normautoritäten empfiehlt, eine Fehlerstatistik für jeden Studenten zu

erstellen, damit dieser auf konkrete Problembereiche eingehen kann und somit seine Kenntnisse verbessern kann. Notwendig ist es auch, auf Interferenzerscheinungen im Unterricht aufmerksam zu machen, weil sie viele nicht korrekte Formen verursachen können. Beim Korrigieren ist es wichtig, dass das sprachliche Niveau des jeweiligen Studenten berücksichtigt wird. Bei einem guten Studenten kann man auch Kleinigkeiten korrigieren, beim schlechten nicht.

Es besteht auch die Möglichkeit, die Studenten selber die Fehler finden zu lassen, aber diese Methode ist sehr zeitaufwendig, weil der Text mehrere Male vom Lehrer zum Studenten und zurück geschickt wird. Diese Methode hat sich vor allem im kreativen Schreiben bewährt.

5.1.6 Erwerb einer Fremdsprache

Des Weiteren hat eine der Normautoritäten gesagt, dass sie das Verhältnis vom Text und Grammatik in Lehrbüchern für nicht ausgewogen hält. Obwohl man bei einer Fremdsprache nie die Prozesse, die beim Erwerb der Muttersprache zustande kommen, wiederholen kann, würden mehrere geeignete Texte dazu beitragen, dass die fremde Sprache besser und effektiver gelernt wird. Eine andere Normautorität ist der Meinung, dass die Sprache an sich im Unterricht nicht als ein Ganzes betrachtet wird. Der Grammatikunterricht wird nicht mit der Konversation verknüpft, deshalb seien die Studenten nicht immer in Lage, die grammatischen Regeln automatisch zu benutzen. In Grammatikunterricht konzentrieren sie sich nur auf die Regeln, die sie dann in freier Textproduktion oder in Sprachübungen nicht anwenden können.

5.1.7 Deformation des Standards im DaF-Unterricht an tschechischen Universitäten; Deutsch als lingua franca?

Eine der vier Normautoritäten ist der Meinung, dass vielleicht eine Deformation und Vereinfachung des Standards an den tschechischen Universitäten vorhanden ist, die durch mangelhafte Korrekturmaßnahmen der Lehrkräfte entstanden ist. Noch gravierender sei der Fakt, dass einige Fehler von den Normautoritäten nicht bemerkt werden und dass die Studenten ab einem gewissen Punkt im Studium die Sprache nicht zwangsläufig beherrschen müssen. Es wird wenig Druck ausgeübt, sodass sich bestimmte Fehler mit der Zeit einschleichen. Das hat zur Folge, dass sie vertraut sind und nicht mehr korrigiert oder bemerkt werden. Vor allem bei angehenden Lehrern, die eine große Verantwortung haben werden, sollte man darauf achten, dass sie die Sprache beherrschen und nicht Fehler an ihre zukünftigen Schüler weitergeben.

Es sei schwer zu sagen, ob eine lingua franca entsteht, der Unterricht trägt aber auf jeden Fall dazu bei, dass die Sprache deformiert und vereinfacht wird.

5.2 Kommentare der Normautoritäten zu den analysierten Variablen

5.2.1 Adjektivische Deklination im Plural nach *alle*

(A6)

(wegen Bestand). Alle andere Tiere sind schöner oder interessanter.

(A5)

Schutz des Lebens. Alle lebendige Wesens haben den Anspruch auf das zufriedene Leben. f

(A6) *Alle andere Tiere sind schöner oder interessanter.*

(A5) *Alle lebendige Wesens haben den Anspruch auf das zufriedene Leben.*

Alle vier befragten Normautoritäten bemerken die Variable. Als ich sie allerdings mit den verschiedenen Meinungen der Grammatiken zu diesem Thema konfrontiert habe, hat sich keine Normautorität auf eine Diskussion eingelassen und dieses kommentiert.

Die erste befragte Normautorität bemerkt die fehlende Korrektur im Beleg A6. Sie ist der Meinung, dass der korrigierende Lehrer die Form aus zeitlichen Gründen nicht bemerkt hat, oder dass er nicht genug aufgepasst hat. Dieses kann leicht passieren, wenn man die Tests nur einmal durchgeht. Den Studenten, die auf Lehramt studieren, wird von dieser Normautorität geraten, nicht so streng zu sein in Falle, dass sie einen solchen Fehler bei ihren zukünftigen Schülern sehen. Die adjektivische Deklination gehört laut der Normautorität zu den grammatischen Bereichen, in den oft Fehler vorkommen. Andererseits auch wenn die Endungen nicht standardsprachlich sind, kann man die Verbindung verstehen, die Kommunikation und das Verständnis werden nicht beeinträchtigt. Die adjektivische Deklination gehört zu solchen grammatischen Phänomenen, bei denen es lange dauert, bis sie automatisch gebraucht werden.

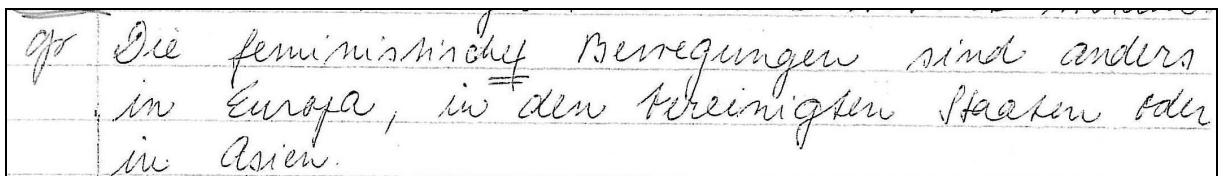
Die zweite Normautorität, die von mir befragt wurde, würde diese Normabweichung „wahrscheinlich anstreichen“ je nach Art der Prüfung.

Die dritte Normautorität ist der Meinung, dass der Fehler bei der Korrektur übersehen worden ist.

Die zuletzt befragte Normautorität sagt, dass es sich hierbei um einen Fehler handelt, der so oft vorkommt, dass man die starke Form oft für richtig hält. Deklinationsfehler würden bei den tschechischen Studenten oft vorkommen, sie würde sie immer anstreichen und die korrekte Endung hinschreiben. Es sei zwar richtig, dass Normabweichungen dieser Art die Konversation nicht behindern, aber die Absolventen sollten die Deklination schon beherrschen. Man muss zwischen geschriebenen Texten und mündlicher Sprachproduktion unterscheiden. Im Redefluss können die Endungen schon verloren gehen.

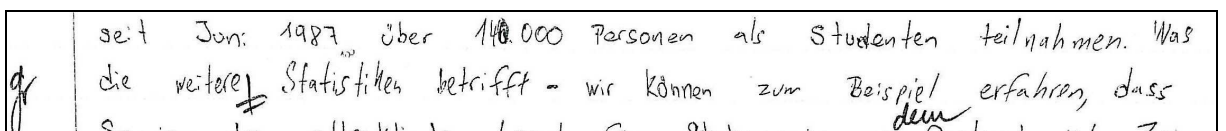
5.2.2 Adjektivische Deklination im Plural nach dem bestimmten Artikel

(A61)



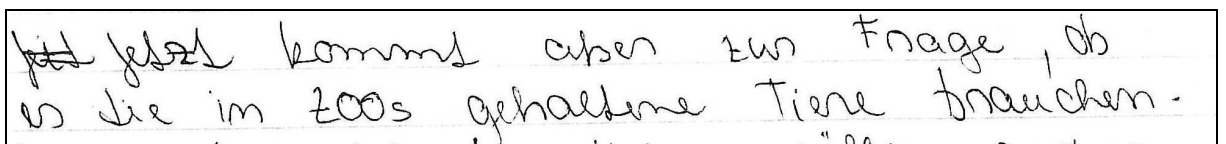
Die feministische Bewegungen sind anders in Europa, in den Vereinigten Staaten oder in Asien.

(A26)



seit Juni 1987 über 140.000 Personen als Studenten teilnahmen. Was die weitere Statistiken betrifft - wir können zum Beispiel erfahren, dass...

(A10)



Jetzt kommt aber zur Frage, ob es die im ZOOs gehaltenen Tiere brauchen.

(C2)

Die Tschechische Republik ~~ab~~ kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Verträge unterschrieben hat, die die Todesstrafe ~~verboten~~ ablehnen.

(A61) *Die feministische Bewegungen sind anders in Europa, in den Vereinigten Staaten oder in Asien.*

(A26) *Was die weitere Statistiken betrifft -...*

(A10) *Jetzt kommt aber zur Frage, ob es die in Zoos gehaltene Tiere brauchen.*

(C2) *Die Tschechische Republik kann die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Veträge unterschrieben hat, die die Todesstrafe ablehnen.*

Die erste zu diesem Thema befragte Normautorität hat konstatiert, dass die Normabweichung in zwei Fällen nicht korrigiert wurde. Die Belege A61 und A26 seien in Ordnung, weil die Fehler korrigiert wurden. Es stimmt zwar, dass die Normabweichung in A10 nicht korrigiert ist, die adjektivische Deklination ist ein Phänomen, dass oft den Studenten Probleme bereitet. Andererseits handelt es sich aber um Formen, die keinen kommunikativen Wert besitzen, weil man auch die nicht-standardsprachlich deklinierten Formen versteht. Wie bereits bei den Varianten mit *alle* gesagt wurde, bei diesen Phänomenen kann es viele Jahre dauern, bis sie beherrscht werden.

Die zweite Normautorität würde alle Normabweichungen anstreichen und die Bewertung je nach Art des Tests beurteilen.

Die dritte Normautorität ist der Meinung, dass die Normabweichungen beim Korrigieren übersehen wurden. Die Deklinationendungen gehören zu kleinen Fehlern, die man beim schnellen Korrigieren leicht übersieht. Die Deklination wird möglicherweise von den Muttersprachlern als nicht so wichtig wahrgenommen. Diese Normautorität würde alle Fehler markieren, damit der Student nicht denkt, dass er die Formen korrekt hat.

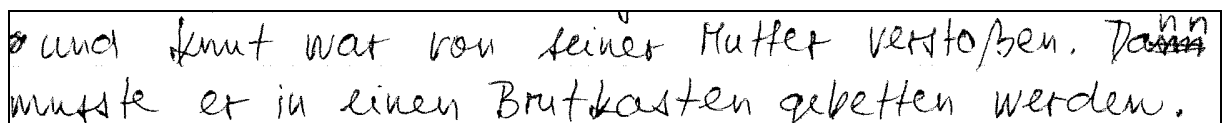
Die vierte Normautorität kann den Grund nicht verstehen, warum in den Belegen A10 und C2 die Normabweichungen nicht korrigiert wurden. Sie selbst würde die Fehler anstreichen. Diese Normautorität hat beobachtet, dass die Studenten häufig solche Fehler bei Aufregung machen, auch bei grammatischen Phänomenen, die sie beherrschen. Die

Bewertung würde je nach Art des Tests ausfallen – bei einem puren Grammatik Test werden solche Fehler stärker bewertet.

5.2.3 Partizipien II

5.2.3.1 „gebetten“

(A4)



und Junot war von seiner Mutter verstoßen. Dann musste er in einen Brutkasten gebetten werden.

(A4) *Dann musste er in einem Brutkasten **gebetten** werden.*

Alle vier befragten Normautoritäten, die diesen Originalauszug aus einem Essay kommentieren sollten, haben die Normabweichung bemerkt.

Die erste befragte Normautorität war sich bei diesem Verb nicht sicher und hat mich gefragt, ob das Verb wirklich schwach ist. Nachdem wir uns darauf geeinigt hatten, dass es sich laut Grammatiken um ein schwaches Verb handelt, hat sie gesagt, dass sie es entweder anstreichen würde oder vielleicht auch die korrekte Form dazu schreiben würde, je nach dem, wie sie es mit den Studenten abgesprochen hat. Es sei sehr wichtig, eine Fehlerstatistik zu machen, aber insgesamt handle es sich in diesem Fall um keinen „welterschütternden Fehler“.

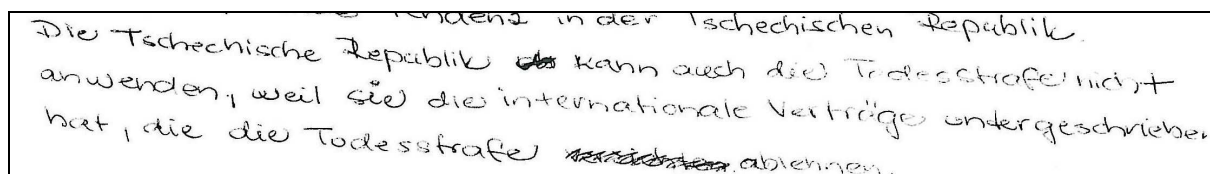
Die zweite Normautorität würde diesen Fehler ebenfalls anstreichen und korrigieren. Sie hat beobachtet, dass sich die Studenten mit starken bzw. schwachen Verbformen schwer tun. In diesem Falle würde man zumindest sehen, dass der Student wenigstens eine Ahnung hat, wie ein Partizip II gebildet wird. Die Bewertung würde diese Normautorität je nach Art der Prüfung unterscheiden. In einem zusammenhängenden Text, wie er es in unserem Falle ist, würde sie diese Normabweichung nicht streng bewerten. Obwohl es sich klar um einen Grammatikfehler handelt, sei es kein schwerer Fehler. Die Normautorität, die den Essay korrigiert hat, hat diesen Fehler wahrscheinlich übersehen.

Die dritte Normautorität hat die Normabweichung gleich bemerkt und würde sie als einen grammatischen Fehler werten und anstreichen. Im Bereich der Sprachkorrektheit würde ein Punkt abgezogen werden. Auch diese Normautorität ist der Meinung, dass die Normabweichung „möglicherweise“ übersehen worden ist.

Die vierte Normautorität hat die Normabweichung bemerkt und würde sie anstreichen und korrigieren. Nur diese Normautorität räumt ein, dass es vielleicht nicht bemerkt wurde, weil es sich um ein seltenes Verb handelt, mit dem die Nicht-Muttersprachler nicht so oft in Kontakt kommen.

5.2.3.2 „untergeschrieben“

(C2)



Die Tschechische Republik kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Verträge untergeschrieben hat, die die Todesstrafe ablehnen.

(C2) Die Tschechische Republik kann auch die Todesstrafe nicht anwenden, weil sie die internationale Veträge **untergeschrieben** hat, die die Todesstrafe ablehnen.

Die erste Normautorität, der dieser Beleg gezeigt wurde, würde den Fehler anmerken. Es sei wichtig, dass die Studenten die Verben gleich mit Betonung lernen und üben, damit sie später solche Fehler nicht machen.

Die zweite befragte Lehrkraft würde diese Normabweichung ebenfalls anstreichen.

Die dritte Normautorität würde den Fehler anstreichen und zum Bereich der sprachlichen Korrektheit rechnen. Sie kann es sich nicht erklären, dass es nicht von der korrigierenden Normautorität nicht korrigiert wurde.

Die vierte befragte Normautorität sieht diesen Fehler als einen logischen und erklärbaren Fehler. Sie hat viel Verständnis für die Studenten, aber gleichzeitig hat sie wenig Verständnis für die Lehrkräfte, die die Studenten immer ins neue Semester ließen. Sie kann nicht verstehen, wieso diese Normabweichung nicht korrigiert wurde, weil es sich um einen offensichtlichen und auffälligen Fehler handelt.

5.3 „sich etw. anschauen“

(B71)

Heute ist ~~ein~~ großes Problem, dass die Kinder die ~~gewaltsamen~~ ^{Gewaltsamen} Filme ansehen, oder sie spielen PC-Spielen, die ~~viel~~ ^{viel} Gewalt enthalten. Und ~~das~~ ^{das} alles ~~be~~ ^{be} ~~ist~~ ^{ist} ~~ein~~ ^{ein} ~~Problem~~ ^{Problem}.

(B74)

Für ihre Kinder keine Zeit. Junge Leute sitzen also am Fernseher und schauen Filme an, die voll von Gewalt sind.

(B71) Heute ist großes Problem, dass die Kinder die gewaltsamen Filmen ansehen, oder sie spielen PC-Spielen, die viele Gewalt enthalten.

(B74) Junge Leute sitzen also am Fehrnscher und schauen Filme an, die voll von Gewalt sind.

Diese beiden Belege wurden nur einer der vier befragten Normautoritäten gezeigt. Die Normautorität findet diesen Fehler am wenigsten schlimm, wenn man diesen mit allen im Interview besprochenen Varianten vergleicht. Viele Deutsche lassen in solchen Sätzen das Reflexivpronomen weg. Die Normautorität würde das Verb nachschlagen und in den Test schreiben, dass es fehlt.

5.4 „sich etw. vorstellen“

(A84)

Und ob man ~~nicht~~ ^{nicht} eine vergleichbare
Kampagne auch in anderer Stadt
vorstellen kann? Einfache Frage u

(A100)

in der Lage werden muss. Deshalb
kann ich ^{mit} ~~nicht~~ diese weiblichen
Piktogramme in meiner Stadt
nicht vorstellen. Aber in einigen

(B59)

In der heutigen modernen Welt der schnellen technischen
Entwicklung kann man das Leben ohne Medien nicht vorstellen. Zu den

(B49)

Wie ich schon ~~schon~~ ~~schon~~ geschrieben habe kann ich
~~nicht~~ das Leben ohne die Medien nicht vorstellen. Das

(B22)

~~Internet~~. Ohne Internet kann
ich mich mein Leben nicht vorstellen.
Ohne Internet

	1
	1

(A84) Und ob ich **mich** eine vergleichbare Kampagne auch in meiner Stadt vorstellen kann?

(A100) Deshalb kann ich **mich** diese weiblichen Piktogramme in meiner Stadt nicht vorstellen.

(B59) In der heutigen modernen Welt der schnellen technischen Entwicklung kann man das Leben ohne Medien nicht vorstellen.

(B49) Wie ich schon geschrieben habe kann ich **mich** das Leben ohne die Medien nicht vorstellen.

(B22) Ohne Internet kann ich **mich** mein Leben nicht vorstellen.

Zuerst führe ich Kommentare der befragten Normautoritäten zu den Belegen **A84** und **A100** an:

Die erste Normautorität ist der Meinung, dass dieser Fehler möglicherweise das Verständnis stören kann. Deshalb sei es sehr wichtig zu unterscheiden, ob man bei *vorstellen* „mir“ oder „mich“ benutzt.

Die zweite Normautorität würde solche nicht standardsprachliche Formen immer anstreichen und auch die korrekte Variante anführen.

Die dritte Normautorität ist ebenfalls der Meinung, dass es immer angestrichen werden muss, aber sie würde die richtige Variante nicht immer dazu schreiben.

Die letzte befragte Normautorität findet, dass es sich in diesem Falle um einen offensichtlichen Fehler handelt, der sehr auffällt, weil man das Verb immer mit Dativ auswendig lernt. Die Tatsache, dass die Normautoritäten in den Test diesen Fehler immer korrigieren und die Deklinationsfehler oft unbemerkt bleiben, erklärt diese Normautoritäten so, dass es sich im Vergleich zu der Deklination um einen offensichtlichen Fehler handelt, der gleich bemerkt wird.

Kommentar einer der vier Normautoritäten zu den Belegen B59, B49 und B22:
In diesen drei Fällen handelt es sich wieder um einen auffälligen Fehler. Diese Normautorität spürt einen sehr starken Unterschied zwischen den Verben *ansehen* und *vorstellen*. Der Gebrauch des Reflexivpronomens sei bei *vorstellen* viel wichtiger als bei *ansehen*.

5.5 Zusammenfassung der Follow-up Interviews

Die Follow-up Interviews sollten klären, wie die Praxis im Unterricht und beim Korrigieren an den tschechischen Universitäten, wo Deutsch als Studienfach studiert wird, aussieht.

Die Normautoritäten selber arbeiten mit Grammatiken und anderen Quellen. Im Unterricht jedoch scheint es nicht der Fall zu sein. Die Studenten sind es nicht gewohnt und es wird nicht von ihnen erwartet, dass sie selbstständig mit verschiedenen Kodizes arbeiten.

Die Muttersprachler gelten unter ihren Kollegen als Autorität, was die Sprache angeht und sie werden oft um Rat gebeten.

Die Normautoritäten geben an, dass sie beim Korrigieren alle bemerkten Normabweichungen markieren. Sie räumen ein, dass sie nicht streng genug manchmal sind. Der Grund, warum die Normabweichungen nicht bemerkt und folglich nicht korrigiert werden, sei vor allem der Zeitmangel. Obwohl mit Fehlern im Unterricht weitergearbeitet wird, ist eine der

Normautoritäten der Meinung, dass der Unterricht und die fehlenden Korrekturen dazu beitragen, dass der Standard vereinfacht und deformiert wird.

Die Kommentare der Normautoritäten zu den einzelnen untersuchten Varianten zeigen, dass es verschiedene Meinungen dazu gibt, wie man die Normabweichungen bewertet. Manche Normabweichungen finden die Normautoritäten nicht bedeutsam und ausschlaggebend genug und vertreten nicht immer die Meinung, dass jede Normabweichung streng bewertet werden muss.

6. Fazit

Nachdem die theoretischen Konzepte, die mit dem Thema dieser Arbeit zusammenhängen, vorgestellt wurden, wurde die empirische Untersuchung durchgeführt.

Die Analyse der gewonnenen Daten hat brauchbare Informationen erbracht, die die theoretischen Überlegungen ergänzen. Sie zeigt die Wirkung der Hochschullehrer im DaF-Unterricht an tschechischen Universitäten beim Durchsetzen und Weitergeben der deutschen Standardsprache im Rahmen der Prozesse des Sprachmanagements. Das Bild haben die Follow-up Interviews mit den Normautoritäten vervollständigt.

Die Aufgabe der Normautoritäten besteht vor allem darin, dass sie dazu befugt sind, die Sprachproduktion der Normsubjekte zu korrigieren. Sie sind verantwortlich für den Standard. Natürlich ist das korrigierende Verhalten nur eine der vielen Aufgaben, die Lehrer bzw. Hochschullehrer haben.

Obwohl das Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät eine Symmetrie und Gleichgewichtung der Kräfte suggeriert, ist dem in der sozialen Realität nicht so. Jede der vier Instanzen verfügt über eine bestimmte Art und Weise, wie sie den Standard mitbestimmen kann. Lehrer als Normautoritäten haben eine enorme Macht, die ihnen von der Gesellschaft vergeben wird. Es wird von ihnen erwartet, dass sie die Normabweichungen im Sprachverhalten ihrer Studenten bemerken. Jeder tritt mit ihnen in Kontakt und sogar die drei übrigen Instanzen werden von den Normautoritäten in ihrer schulischen Ausbildung beeinflusst.

Bei der Analyse der empirischen Daten wurden die Korrekturingriffe der Normautoritäten bei einzelnen grammatischen Variablen untersucht. Das Ziel der Analyse war es, Übereinstimmungen bzw. Unterschiede in der Gestaltung des Standards bei den Normautoritäten, Kodizes und Modelltexten festzustellen. Es hat sich gezeigt, dass die Normautoritäten nicht immer im Einklang mit den anderen beiden Instanzen handeln. Das Verhalten der Normautoritäten den Normabweichungen gegenüber ist sehr unausgeglichen. In Fällen, wo die Kodizes eine Varianz erlauben, wird teilweise strenger und strikter korrigiert. Andererseits gibt es bei elementaren grammatischen Erscheinungen zum Teil eine sehr benevolente Haltung.

Bei der Gestaltung des Standarddeutschen an den tschechischen Universitäten konnte im Rahmen des Sprachmanagements Folgendes festgestellt werden: Die erste und entscheidende Phase, das Bemerkten der Normabweichung findet nicht immer statt. Das Nicht-Bemerkten einer Normabweichung kann bedeuten, dass es sich in dem Falle laut der Normautorität um keine Normabweichung, sondern um die Standardsprache handelt. Falls Korrekturingriffe durchgeführt werden, stimmen diese nicht immer mit den restlichen Instanzen des sozialen Kräftefelds überein. Geht man von der durchgeführten Analyse und Datenauswertung aus, ist es nicht möglich, genaue Angaben zu den weiteren Phasen des Sprachmanagementprozesses anzuführen.

Die Auswertung der Follow-up Interviews hat gezeigt, dass unterschiedliche Kriterien beim Korrigieren und Bewerten der Sprachproduktion der Studenten eine Rolle spielen. Die Normautoritäten unterscheiden je nach Art des Tests. Sie geben an, dass sie grundsätzlich alle Normabweichungen markieren. In reinen Grammatiktests werden diese streng bewertet. Bei freier Textproduktion sind auch andere Kriterien ausschlaggebend, deshalb werden in diesem Falle Normabweichungen aus dem Bereich der Grammatik weniger streng bewertet. Obwohl an allen Universitäten, von denen die untersuchten Belege stammen, Deutsch als Fach studiert wird, wird von einer der befragten Normautoritäten angegeben, dass es beim Erwerb der Fremdsprache in erster Linie um die Kommunikation und das Verständnis geht. Aus diesem Grund wird mit grammatischen Fehlern nicht konsequent weitergearbeitet.

Der Standard wird an den untersuchten Universitäten nicht konsequent durchgesetzt. Die Legitimation eines solchen Verhaltens der Normautoritäten könnte die Hervorhebung der kommunikativen Funktion der Sprache und des Verständnisses sein. In einem solchen Kontext handelt eine Normautorität dominant ohne Bezug zu den anderen Norminstanzen. Im Bezug auf das Ammonsche soziale Kräftefeld einer Standardvarietät scheint es also unterschiedliche Typen von soziokulturellen Umgebungen zu geben, wo die Normautoritäten jeweils anders fungieren. Handelt die Normautorität dominant ohne Bezug zu den anderen Norminstanzen, dann befinden wir uns im Umfeld, das dem an der Grundschule ähnelt. Im Kontrast dazu gibt es soziokulturelle Umgebungen, wo das Wirken der einzelnen Kräfte ausgeglichener ist. Die Unterschiede zwischen diesen zwei Polen macht das Wirken der Normautoritäten im Rahmen des Sprachmanagements deutlich.

Die mangelnden Korrekturmaßnahmen der Normautoritäten und der Unterricht an den tschechischen Universitäten können eine Vereinfachung und Deformation des Standarddeutschen verursachen.

Als die Normautoritäten beim Follow-up Interview mit den Originalbelegen konfrontiert wurden, gaben sie an, dass sie selbst immer alle Normabweichungen, die sie bemerken, anstreichen und markieren. Als einen möglichen Grund für das fehlende Korrigieren solcher Varianten nennen sie Zeitmangel. In einigen Fällen können sie sich das Nicht-Bemerkten der Normabweichung nicht erklären. Bei einigen Varianten, die nicht standardsprachlich sind, zeigen sich die Normautoritäten durchaus tolerant und sehen den Fakt, dass die Normabweichung nicht korrigiert wird, als nicht besonders schwerwiegend an.

7. Resumé

Once the theoretical concepts related to the topic of this thesis were presented, the empirical research was accomplished.

Analysis of collected data has provided useful information to complement the theoretical considerations. It has shown the influence of German language teachers at Czech universities on the enforcement and formation of the German standard variety in context of the language management processes. The analysis results have been completed with follow-up interviews led with the norm authorities.

The main task of the norm authorities runs from being empowered and authorized to correct the speech of the norm subjects. They are responsible for keeping the standard variety. The corrective actions taken are, of course, only one of many teachers' tasks.

Although the model showing the social forces determining the standard variety is built on symmetry and the four forces seem to be balanced, the social reality proves a different view. Each of the four social forces can act in a certain way and determine the standard. Teachers as norm authorities have an enormous power which they were entitled to by the society we live in. They are expected to take note of the deviations from the norm in their students' speech. Everybody comes into contact with them and this can be said also about the other three social forces, they have been influenced by the norm authorities in their school education as well.

In the empirical data analysis, there were the corrective actions taken by the norm authorities in single selected variables examined. The objective of the analysis was to determine similarities and differences in the process of forming the standard variety. The corrective actions taken by the norm authorities have been compared to the codices and model texts. The results have proved that the norm authorities do not always act in line with the other two instances. Their behavior towards the deviations from the norm is very unstable. In some cases, where the codex allows a variance, they act very strict. On the other hand, there were basic grammar aspects found, which were followed by a very liberal attitude of the norm authorities.

In terms of language management processes, the following can be said about forming the standard German language at Czech universities: The first and the most crucial phase, noting a deviation from the norm does not always happen. The fact that the deviation is disregarded by the norm authorities can mean that it is considered to be correct and standard in their point of view. If there are corrective actions taken, they do not always coincide with

the remaining instances of the model. Proceeding from the data analysis and interpretation, it is not possible to quote details on further phases of the language management process.

The evaluation of the follow-up interviews has shown that different criteria play a role when the speech of students is corrected and evaluated. The evaluation differs depending on the nature of the test. The norm authorities clearly state to keep marking all the deviations from the standard norm. In pure grammar tests, the deviations are evaluated very strictly. In a free text production, such as essays, other factors are considerable. Despite the fact that at all the universities participating on this empirical research, the German language is studied as a subject, it was stated by one of the norm authorities, that the communication and understanding are primarily important for the acquisition of a foreign language only. For this reason, deviations from the norm in the field of grammar are not being improved in a consistent manner.

The standard German is not being consistently enforced at the Czech universities. Such behavior of the norm authorities could result from the accent and emphasis put on the communicative function and understanding of the language. In such a context, the norm authority acts dominantly without a reference to the other social forces. In relation to the model of social forces that determine a standard variety, it seems that there are various types of socio-cultural environments, with the norm authorities acting in a different way. Once the norm authority acts dominantly without any reference to the other social forces, then we can speak of an environment similar to the elementary school. In contrast, there are socio-cultural environments, where the social forces are balanced. The difference between these two poles can be seen when considering the behavior of the norm authorities towards the standard variety and using terms of the language management processes for description.

The lack of corrective actions taken by the norm authorities at Czech universities can cause a simplification and deformation of the standard German language.

During the follow-up interviews, the norm authorities were faced with the original documents. They said that they always do mark all the deviations from the norm they note. As a possible reason for corrective actions missing, there was a lack of time mentioned, in some cases the norm authorities could not provide any explanation. With some variations that were not standard, the norm authorities were quite tolerant and the fact that these forms were not corrected was not considered too serious by them.

8. Literaturverzeichnis

AMMON, ULRICH (1986): *Explikation der Begriffe 'Standardvarietät' und 'Standardsprache' auf normtheoretischer Grundlage*. In: Holtus, Günter/Radtke, Edgar (Hrsg.): *Sprachlicher Substandard*, Bd. I. Tübingen: Niemeyer, S. 1-63.

AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Berlin/New York : Walter de Gruyter.

AMMON, ULRICH (2005): *Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation*. In: Eichinger, Ludwig M. / Kallmeyer, Werner (Hrsg): *Standardvariationen. Wie viel Variation trägt die deutsche Standardsprache?* IDS Jahrbuch 2004. Berlin/New York : Walter de Gruyter, S. 28-40.

COSERIU, EUGENIO (1975). *System, Norm und Rede*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 56-81.

DOVALIL, VÍT (2006): *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main/Brüssel/New Yor/Oxford: Peter Lang Verlag.

DOVALIL, VÍT (2010): *Zum Prozess der Gestaltung der Standardvarietät. Stellung der Normautoritäten im Sprachmanagement*. (Im Druck)

GLOY, KLAUS (1975): *Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen*. Stuttgart-Bad Cannstatt, S. 19-37.

GLOY, KLAUS (1993): *Sprachnormenforschung in der Sackgasse?* In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 115: Tübingen Max Niemeyer Verlag, S. 30-65.

GLOY, KLAUS (1997): *Sprachnormen als Institutionen im Reich der Gedanken und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen*. In: Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Norm und Variation*, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 27-36.

GLOY, KLAUS (²2004): *Norm*. In: HSK Soziolinguistik, Bd. 3.1, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 392-399.

HARTUNG, WOLFDIETRICH (1977): *Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik*. In: *Normen in der sprachlichen Kommunikation*. Berlin: Akademie Verlag, S. 9-69.

HAUGEN, EINAR (1997): *Language Standardization*. In: Coupland, Nikolas/Jaworski Adam (Ed.): *Sociolinguistics. A Reader and Coursebook*. London: Macmillan.

HUNDT, MARKUS (2009): *Normverletzungen und neue Normen*. In: Konopka, Marek/Stecker, Bruno (Hrsg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin/New York : Walter de Gruyter.

JERNUDD, B. H./ NEUSTUPNÝ, J. V. (1987): *Language Planning: For whom?* In: Laforge, L. (Ed.): *Proceedings from the International Colloquium on Language Planning*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, S. 69-84.

- LAMELI, ALFRED (2004): *Standard und Substandard* (Regionalismen im diachronen Längsschnitt). Wiesbaden/Stuttgart: Franz Steiner Verlag. Kap. 2, S. 21-38.
- LUHMANN, NIKLAS (1987): *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27-53.
- MEISE, KATRIN (1996): *Une forte absence. Schweigen in alltagsweltlicher und literarischer Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- NEBESKÁ, IVA (1987): *Ke klasickému pojetí normy v české lingvistice*. In: Slovo a slovesnost 48, 334-342.
- NEBESKÁ, IVA (1989): *K současnému pojetí normy v české lingvistice*. In: Slovo a slovesnost 50, 152-167.
- NEBESKÁ, IVA (1992): *Dvojitá poloha pojmu jazyková norma*. In: Naše řeč 75, 22-27.
- NEKVAPIL JIŘÍ /NEKULA, MAREK (2006): *On Language Management in Multinational Companies in the Czech Republic*. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 7, No. 2 & 3. S. 307-327.
- NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V (1999): *Následné (follow-up) interview*. In: Slovo a Slovesnost 60, 1999, S. 13 - 18.
- NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V./NEKVAPIL JIŘÍ (2003): *Language Management in the Czech Republic*. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 4, No. 3 & 4. S. 181-366.
- SELTING, MARGRET (1995): *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.

8.1 Datenquelle

Korpora der geschriebenen Sprache, COSMAS II, IDS Mannheim

www.ids-mannheim.de

8.2 Verwendete Grammatiken und Wörterbücher

DUDEN (2001): *Das Stilwörterbuch*, Bd. 2. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

DUDEN (2001): *Universalwörterbuch*. In elektronischer Form. Die CD-ROM basiert auf der 4., neu bearbeiteten und erweiterten Auflage der Buchausgabe – 2001. (=DUW)

DUDEN (⁶1998): *Die Grammatik*, Bd. 4. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

DUDEN (⁶2007): *Richtiges und gutes Deutsch*, Bd. 9. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag

ENGEL, ULRICH (²1991): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groot.

FLÄMIG, WALTER (1991): *Grammatik des Deutschen*. Berlin: Akademie Verlag.

HELBIG, GERHARD/BUSCHA, JOACHIM (1991): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt. Verlag Enzyklopädie.

HELBIG, GERHARD/BUSCHA, JOACHIM (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München.: Langenscheidt.

JUNG, WALTER (1980): *Grammatik der deutschen Sprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

9. Anhang

Alle hier aufgelisteten Anlagen sind in digitaler Form auf der beigelegten CD-ROM zu finden.

9.1 Korpusbelege zu den analysierten Variablen

- alle andere
- alle anderen
- alle lebendige
- alle lebendigen
- alle notwendige
- alle notwendigen
- alle relevante
- alle relevanten
- alle weitere
- alle weiteren
- die feministischen Bewegungen
- die gehaltenen Tiere
- die internationale Verträge
- die internationalen Verträge
- die junge Leute
- die jungen Leute
- die richtige Antworten
- die richtigen Antworten
- die richtige Entscheidungen
- die richtigen Entscheidungen
- die weiteren Statistiken
- gebetten
- gebettet
- gebettet attributiv
- untergeschrieben

9.2 In den Follow-up Interviews besprochene Testpassagen

- Universität A
- Universität B

9.3 Tonaufnahmen der Follow-up Interviews

- 10060902_Interview1
- 10060804_Interview2
- 10060805_Interview3
- 10061801_Interview4

9.4 Transkripte der Follow-up Interviews

- Interview 1
- Interview 2
- Interview 3
- Interview 4