

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Diplomová práce

Jaroslava Pohanová

Zur Rolle der tschechischen DaF-Lehrer als Normautoritäten bei der
Mitbestimmung des deutschen Sprachstandards

On the Role of Czech Teachers of German as Normative Authorities
Participating in Co-determining the German Language Standard

Praha 2010

Vedoucí práce PhDr. Vít Dovalil, Ph.D.

Děkuji vedoucímu této diplomové práce, PhDr. Vítu Dovalilovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivý přístup a cenné postřehy během přípravy této práce. Mé poděkování patří rovněž všem vysokoškolským pedagogům, kteří mi umožnili pracovat s autentickými testy, jakož i vyučujícím, kteří mi poskytli interview. Bez jejich účasti by tato práce nemohla v tomto rozsahu vzniknout.

Dále chci poděkovat Martinu Vaňkovi nejen za pomoc technického charakteru, ale především za psychickou podporu a trpělivost.

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

V Praze dne

.....

Předkládaná diplomová práce se zabývá normovým chováním vysokoškolských pedagogů na českých univerzitách, které nabízejí studium německého jazyka jako studijní obor, zaměřuje se tedy na chování normových autorit v konkrétní sociální síti. Cílem práce bylo zjistit, zda a jak se liší norma předkládaná vysokoškolskými pedagogy od normy prezentované v kodexech. Metodologicky vychází tato práce z modelu sociálního silového pole a z teorie jazykového managementu. K přesnějšímu vyhodnocení získaných dat bylo použito následné interview.

Na základě analýzy vybraných jazykových jevů v autentických testech získaných z několika univerzit jsem zkoumala, jak vysokoškolští učitelé přistupují ke korekturám testů a jak nakládají se zjištěnými odchylkami od jazykové normy. Jejich chování bylo porovnáno s chováním dalších sociálních skupin, které mají podle modelu sociálního silového pole vliv na utváření podoby jazykové normy u normových subjektů. Dále jsem zkoumala stupeň provedení jazykového managementu, přičemž zásadní pozornost byla věnována prvotní a nejdůležitější fázi: tzv. povšimnutí (*noting*). Na základě rozhovorů s normovými autoritami na daných univerzitách jsem zjišťovala, z jakých důvodů nebyl u některých jevů proveden jazykový management v souladu s kodifikací. Pokud si normová autorita nepovšimne, že došlo k odchylce od jazykové normy, lze to interpretovat tak, že daný jev pro ni nepředstavuje jazykový problém, který by bylo třeba řešit (odstranit). Normový subjekt tak může považovat za korektní i varianty, které ve skutečnosti nejsou součástí standardní němčiny.

Klíčová slova: studium německého jazyka na univerzitách v ČR, standardní varieta, jazykový management, normová autorita, sociální silové pole, sociální praxe, následné interview

This thesis analyses the normative behaviour of teachers at Czech universities offering German language as a field of study, focusing mainly on the normative authorities' behaviour within a given social network. The goal of this paper was to find out if and how the norm presented by university teachers differs from what is presented as a norm in the codices. The thesis is methodologically based on the model of the Social Power Field and the Language Management Theory. For data evaluation, further use was made of the so-called 'Follow-Up Interview'.

Based on an analysis of selected language phenomena in authentic tests from several Czech universities, I examined how university teachers approach the correcting of tests and how they deal with deviations from the language norm found. Their behaviour was compared to the behaviour of other social groups that, according to the Social Power Field model, have an impact on the shaping of language norms by normative subjects. I also studied the accomplishment of the language management, focusing first and foremost on the significant phase of 'noting'. Further, I interviewed the normative authorities at the respective universities to find out the reasons for not correcting some of the phenomena according to the codification. If a normative authority doesn't note a deviation from the norm, it may be interpreted in such a way that the given phenomenon is not seen as a language problem to be solved. As a result, the normative subject may consider variants that are not part of the standard language as being correct as well.

Key words: acquisition of German language at Czech universities, standard variety, language management, normative authority, social forces, social practice, follow-up interview

Inhaltsverzeichnis:

Abkürzungs- und Symbolenverzeichnis	8
1. Einleitung / Forschungsfragen	10
2. Theoretische Grundlagen	13
2.1. Klaus Gloy: Sprachnorm und Sprachnormenforschung	13
2.1.1. Soziales Netzwerk und Diskurs	16
2.1.2. Schlussfolgerungen: Was ist die Sprachnorm?.....	18
2.2. Ulrich Ammon: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät	19
2.3. Sprachmanagement-Theorie	24
2.4. Integration beider Konzepte.....	27
2.5. J. V. Neustupný: Follow-Up Interview	30
3. Datenerhebung.....	33
3.1. Zur Form der untersuchten Tests	33
3.2. Zur Form der Korrekturen.....	37
3.2.1. Exkurs: Sozialdeixis und ihr formaler Ausdruck in den untersuchten Tests.	43
4. Testanalysen.....	45
4.1. Einleitung	45
4.2. Sprachliche Variable „Rechtschreibung bei Fremdwörtern“	48
4.2.1. <i>Internazionale Aphäre</i> : Latein vs. Deutsch in der Schreibung.....	49
4.2.2. <i>Irrland: Kolektiv kontrolliert Kolegen?</i> - Einfache vs. doppelte Schreibung.	56
4.2.3. <i>President shockiert!</i> - English oder Deutsch?.....	73
4.2.4. Vorläufiges Fazit - Rechtschreibung bei Fremdwörtern.....	80
4.3. S-Schreibung in einheimischen Wörtern	81
4.3.1. Subjunktion <i>dass</i>	82
4.3.2. S-Schreibung nach langem Vokal oder Diphthong	84
4.3.3. S-Schreibung nach kurzem Vokal	89
4.3.4. Vorläufiges Fazit - s-Schreibung in einheimischen Wörtern.....	97

4.4.	Jahreszahlen und Temporalbestimmungen mit <i>Jahr</i>	98
4.4.1.	Gruppe 1 - <i>in 90.ger Jahren / In 90er / in den sechzigen Jahren</i>	98
4.4.2.	Gruppe 2 - <i>In 2000 / Im 1992 / in Mai 1989</i>	101
5.	Zusammenfassung der Analysen - Fokus: Sprachmanagement-Theorie.....	105
6.	Auswertung der Follow-Up Interviews	107
6.1.	Korrigieren im Allgemeinen	108
6.2.	Die besprochenen Testpassagen.....	115
6.2.1.	Normabweichungen in der Aufgabenstellung	116
6.2.2.	Du-Anrede in der Kommunikation mit den Studierenden.....	117
7.	Fazit	120
8.	Résumé.....	122
9.	Literatur- und Quellenverzeichnis:	124
9.1.	Kodizes.....	126
9.2.	Andere Quellen	126
10.	Anlagenverzeichnis:	127
10.1.	Korpusbelege.....	127
10.2.	Testpassagen für die Interviews.....	128
10.3.	Transkripte der Interviews	128
10.4.	Tonaufnahmen der Interviews.....	128

Abkürzungs- und Symbolenverzeichnis:

Die in der vorliegenden Diplomarbeit gebrauchten Abkürzungen und Symbole werden hier übersichtlichkeitshalber aufgelistet. Es sei darauf hingewiesen, dass sich die gebrauchten Formatierungen nach der Art der analysierten Daten auch unterscheiden können. Im Haupttext wird die Kursivschrift zur Markierung der besprochenen Variablen oder Varianten gebraucht, (z. B. *muß*). In Passagen aus den Follow-Up Interviews markiert die Kursivschrift vorgelesene Passagen aus den jeweiligen Testausschnitten, (z. B. *Die Arbeit muß mir Spaß machen.*). Weitere Symbole, die bei der Transkribierung der Interviews gebraucht wurden, stützen sich v.a. auf Transkriptionskonventionen nach Selting 1995¹.

LM	Language Management
LMT	Language Management Theory
NA	Normautorität
muss	von der Normautorität vorgeschlagene Variante
[]	parallel gesprochene Passagen mehrerer Sprecher
()	vermutete Redepassage
{ }	unverständliche Redepassage
(-)	kurze Pause
(2s)	längere Pause mit Angabe der Dauer
akZENT	Hauptakzent, Hervorhebung
↑	Intonationssprung nach oben
äh-	Zögerungssignal in den auf Deutsch geführten Gesprächen
eh-	Zögerungssignal in den auf Tschechisch geführten Gesprächen
((lacht))	Beschreibung nonverbaler Aktivitäten
<liest>	Beschreibung (meistens) verbaler Aktivitäten, die Bezug auf den besprochenen Text haben

¹ Da in dieser Arbeit keine vollständige Konversationsanalyse durchgeführt wird, wurden die Zeichen reduziert und in den Transkripten vereinfacht gebraucht.

In der Suchanfrage nach Korpusbelegen (COSMAS II) werden folgende Zeichen gebraucht²:

- * Platzhalteroperator (bei der Suche ersetzt beliebige Anzahl von Zeichen)
- + Platzhalteroperator (bei der Suche ersetzt genau 0 oder 1 Zeichen)
- & Grundformoperator (für die Suche nach Grundformen samt Flexionsformen)

² Die Suchanfrage wird näher im Kapitel 4 beschrieben.

1. Einleitung / Forschungsfragen

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem normativen Handeln einiger an tschechischen Universitäten tätiger Lehrer. Das Ziel der Arbeit ist festzustellen, wie die Tests korrigiert werden und besonders wie mit den gefundenen Normabweichungen umgegangen wird. Weiter wird hier untersucht, inwieweit sich die den Studierenden vorgelegte Norm von der Kodifikation unterscheidet.

Die ursprüngliche Idee war es, - ähnlich wie es eine Gruppe von unseren Kolleginnen vorhatte -, den DaF-Unterricht an tschechischen Schulen näher zu untersuchen und v. a. die Rolle der Deutschlehrer als Normautoritäten, wie sie im Modell des sozialen Kräftefelds nach Ammon verstanden werden, zu beschreiben. Unsere Kolleginnen haben sich auf den Bereich der sekundären Bildung konzentriert, also auf den DaF-Unterricht an Gymnasien und Mittelschulen. Unsere Gruppe³ hat sich entschieden, sich dem tertiären Sektor des tschechischen Schulwesens, also dem Bereich der tschechischen Hochschulen und Universitäten zu widmen. Zielgruppe waren jedoch nicht alle Lehrkräfte, die an tschechischen Hochschulen und Universitäten als Deutschlehrer tätig sind, also nicht z. B. Deutschlehrer an technischen Hochschulen, an denen Sprachkurse für Studierende organisiert werden, sondern Lehrkräfte an philosophischen oder pädagogischen Fakultäten, wo Deutsch als Studienfach angeboten wird. Dieser Bereich wurde aus mehreren Gründen gewählt. Einerseits wird hier ein entsprechendes Niveau der Sprachkompetenz der Studierenden erwartet, was u. a. heißt, dass potentielle Problemfälle bei der Entscheidung, welche Variante als korrekt oder nicht korrekt bewertet werden soll, feiner differenziert werden können, als es z. B. der Fall an Gymnasien und Mittelschulen ist. Andererseits werden hier dem Sprachmanagement Normsubjekte ausgesetzt, die später selbst als Normautoritäten auftreten und somit große Auswirkungen auf Mitbestimmung der Sprachnormen haben können.

Im Unterschied zu der Gruppe, die sich auf die Mittelschulen konzentriert hat, werden in dieser Forschung authentische Tests analysiert. Von den Instituten, die an der Forschung teilgenommen haben, wurden für die Zwecke dieser Diplomarbeit unter

³ Alena Lisková und Jaroslava Pohanová

Garantie absoluter Anonymität der Quellen⁴ v. a. schriftliche Tests zur Verfügung gestellt, die einzelne Teile der Magister- oder Bakkalaureus-Staatsexamen von dem Zeitraum 2000 - 2008 bilden. Um genug Materialien für die Analysen zu gewinnen, werden jedoch auch Tests „niedrigeren Ranges“, also z. B. Semestertests mit einbezogen. Je mehr als fehlerhaft interpretierte Stellen bzw. Eingriffe seitens der Normautorität es in den jeweiligen Tests gab, desto interessanter schienen die Tests für die Forschung zu sein. Dieses Kriterium wurde bei der allerersten Selektion der zur Verfügung gestellten Tests an Ort und Stelle gebraucht, damit die nicht relevanten Tests nicht umsonst kopiert wären. Während der weiteren Arbeit mit den Materialien hat sich jedoch gezeigt, dass nicht nur die durchgeführten Korrekturen interessant sind, sondern - und vielleicht sogar noch interessanter - die nicht durchgeführten. In solchen Fällen bietet sich nämlich der Raum für Fragen, aus welchen Gründen das Sprachmanagement nicht stattgefunden hat und wodurch die Normautorität motiviert worden sein dürfte.

Insgesamt wurden 291 Blätter gewonnen (meist doppelseitig), die unter uns geteilt wurden, um die Tests zu analysieren. Noch vor den ersten Analysen war es deutlich, dass Erforschung aller in den Tests vorkommenden Zweifelsfälle den Rahmen unserer Diplomarbeiten sprengen würde. Es mussten also nur einige konkrete Erscheinungen gewählt werden, die dann präzise erforscht wurden und an denen gezeigt wird, welche Phasen des Sprachmanagements (nicht) durchgeführt worden waren und warum. Die ersten 10 Blätter der Tests wurden also sorgfältig analysiert und alle festgestellten Zweifelsfälle wurden aufgelistet, um eine Vorstellung davon zu gewinnen, welche sprachlichen Variablen problematisch sind oder welche Probleme am meisten vorkommen. Von diesen wurden dann jeweils drei konkrete Kategorien gewählt, auf die sich die weiteren Analysen konzentrieren. Ursprünglich wurde die morphosyntaktische Ebene von der lexikalisch-stilistischen unterschieden; später hat sich jedoch gezeigt, dass eine gemeinsame Tabelle mit präziserer Bezeichnung der Kategorien (z.B. „Artikelgebrauch“, „Rektion der Verben“, „Rechtschreibung“ usw.) nützlicher ist. Die konkreten gewählten Variablen gehören alle eher der Morphosyntax an.

⁴ Um die Anonymität der einzelnen Studierenden, Institute und Korrektoren gewährleisten zu können, werden die Materialien nur mit Buchstaben A bis C bezeichnet und mit einer Nummer versehen, die einen Hinweis auf das konkrete Blatt bedeutet. In der ganzen Diplomarbeit wird also nur mit „A1“ oder „C22“ usw. auf die einzelnen Stellen in den Tests hingewiesen.

Diese Diplomarbeit widmet sich konkret den Variablen „Rechtschreibung bei Fremdwörtern“ (z. B. *internazional, Affaire*), „s-Schreibung in einheimischen Wörtern“ (z. B. *daß, sie weiss*) und „Jahreszahlen und Temporalbestimmungen mit *Jahr*“ (z. B. *In 2000, in 90.ger Jahre*), und v. a. der Beschreibung der Tatsache, wie mit den jeweiligen Varianten der Studierenden von ihren Lehrern umgegangen wird. Was wird als (nicht) korrekt bewertet? Werden alle Phasen des Sprachmanagements durchgeführt und warum (nicht)? Wie unterscheiden sich die Entscheidungen der Normautoritäten von dem, was die anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld nach Ammon als (nicht) korrekt interpretieren oder empfehlen? Um diese Fragen befriedigend beantworten zu können, sind weitere Schritte notwendig. Jede ausgewählte Variante wird nach dem Konzept des sozialen Kräftefelds mit dem verglichen, was zu diesem Thema Kodizes aufführen und ob die Variante in Modelltexten zu finden ist. Es ist zu vermuten, dass genau in den gewählten Problemfällen die vier angeführten Instanzen nicht im Einklang stehen werden, wobei besonders solche Fälle von großem Interesse sind, in denen sich die Meinungen der Normautoritäten stark von denen der drei anderen Instanzen unterscheiden. Die bisherigen Analysen deuten an, dass die Normautoritäten eher mehr Toleranz aufweisen also eher größere Variabilität zulassen können.

Weiter ist es nützlich, so genannte Follow-Up Interviews mit den Normautoritäten zu führen, in denen nach denjenigen Phasen des Sprachmanagements gefragt wird, die in den Tests nur zu vermuten sind bzw. die in den Tests nicht explizit auffindbar sind. Die Interviews bestehen aus auf der Theorie basierenden Fragen (*theory driven questions*), die es ermöglichen, die gedanklichen Prozesse der Normautoritäten im Allgemeinen zu bestimmen. Außerdem können in den Gesprächen die einzelnen Phasen des Sprachmanagements gut verfolgt werden.

2. Theoretische Grundlagen

Diese Diplomarbeit setzt sich nicht zum Ziel, die Fragen „Was ist eine Sprachnorm?“ oder „Was soll unter dem Begriff Sprachstandard verstanden werden?“ zu beantworten. Es soll jedoch erklärt werden, wie die Sprachnorm in dieser Arbeit verstanden wird. Weitere theoretische Grundlagen dieser Arbeit bilden das Konzept des sozialen Kräftefelds und die Sprachmanagement-Theorie. Zur Auswertung der empirischen Daten ist das so genannte Follow-Up Interview besonders wichtig. Diese Konzepte werden in den folgenden Kapiteln näher beschrieben.

2.1. Klaus Gloy: Sprachnorm und Sprachnormenforschung

Eine vollständige Erörterung aller Aspekte und Auffassungen dessen, was unter dem Begriff *Sprachnorm* verstanden wird oder wie unterschiedlich der Terminus *Sprachnorm* von Linguisten erklärt wird, würde den Umfang dieser Arbeit sprengen. Die Literatur zum Sprachnormbegriff ist umfangreich (z. B. Hartung 1977, von Wright 1979, Ammon 1986, Bartsch 1987, Gloy 1993, Gloy 1995, Gloy 1997, Gloy 2004, Ammon 2005 oder Dovalil 2006), die Autorin möchte hier keinen Vergleich vorlegen, sondern sie möchte das Konzept für praktische Zwecke präzisieren, um die Daten zu sammeln und zu analysieren. Nützliche Anregungen liefert besonders das Konzept von Klaus Gloy; im Zentrum der Aufmerksamkeit steht außerdem das soziale Netzwerk der Personen, die an der Mitbestimmung und Funktionieren der Normen in sozialer Praxis beteiligt sind. Zunächst werden jedoch einige Unterschiede in den Auffassungen skizziert, die für diese Arbeit wichtig oder interessant sind.

In der Tradition der bohemistischen Linguistik, die besonders an den Prager Linguistischen Zirkel anknüpft, wird die Sprachnorm als Bestandteil der Sprache verstanden; die Sprachnorm existiere in der Sprache, sie sei der Sprache inhärent. B. Havránek (1932: 33) definiert die Norm folgendermaßen: „... Gesamtheit sprachlicher Mittel, grammatischer sowie lexikalischer (struktureller und außerstruktureller), die regelmäßig gebraucht werden.“⁵ Nebeská (1992: 23, 26), die an die Prager Schule und

⁵ Übersetzt von J.P., im tschechischen Original: „...soubor jazykových prostředků gramatických i lexikálních (strukturálních i mimostrukturálních), pravidelně užívaných...“

Havránek anknüpft, versucht den Begriff *Sprachnorm* mit Begriffen *Sprache*, *Sprachsystem*, *Usus* auf der einen Seite (im eher allgemeineren Sinne⁶) und mit Begriffen *Usus* und *Kodifikation* auf der anderen Seite (im spezifischen Sinne⁷) in Beziehung zu setzen. Der Sprachnorm schreibt sie mehrere Eigenschaften zu, unter denen z. B. Inhärenz, impliziter Charakter, Stabilität, Variabilität, Einheitlichkeit, Verbindlichkeit und Regulativität zu nennen sind. Einige von diesen Eigenschaften stehen zwar im Gegensatz zueinander, sie können jedoch der Sprachnorm zugeschrieben werden. Die Inhärenz der Sprachnorm bezweifelt Nebeská (1989: 153) nicht, sondern sie bestätigt die Auffassung von Havránek: „Die Norm bestimmt diese Sprachmittel nicht, sie befindet sich nicht außerhalb der Sprache, sondern sie existiert in der Sprache selbst...“⁸ (Havránek – Jedlička, 1960, 1963, 1981, 1988; zitiert nach Nebeská 1989: 153).

In der germanistischen Sprachwissenschaft sind andere Auffassungen zu finden. Die Stellungnahme von Klaus Gloy bezieht sich im Unterschied zu Nebeská v. a. auf die Extension des Begriffs (*Sprach*)*Norm*. Gloy (1975: 27-34) fragt nicht nur nach dem, was der Inhalt der Norm ist, sondern welche Elemente zu dem Begriff (noch) gehören (können). Er grenzt das Konzept der Norm also von anderen Konzepten wie *Regel*, *Gesetz*, *Konvention* oder *Wert* ab. Gloy (1975: 20) ordnet den Komplex der Sprachnorm dem Komplex ‚soziale Norm‘ zu. Für ihn ist die Frage „wer in welcher Absicht und mit welcher Berechtigung sprachliches Handeln in welcher Weise zu normieren versucht [?]“ besonders wichtig. Diese Fragestellung ermöglicht es, die soziale Dimension der Sprachnormen in Betracht zu ziehen, die die traditionellen Auffassungen des Prager Linguistischen Zirkels völlig außer Acht gelassen haben. Gloy (1975: 20) versteht Norm „als Bewußtseinsinhalt der aktuell Handelnden“ und „als soziales Faktum“. Sprachnormen, mit denen sich Gloy (1975: 24) befasst, sind nach seiner Differenzierung soziale Normen im engeren Sinne, weil es sich „um Erwartungen präskriptiven Charakters handelt, die sich auf das menschliche Handeln / das Unterlassen, d. h. auf alle intentionalen Akte beziehen“. Dass die soziale Dimension des Normbegriffs unentbehrlich sei, wird auch in späteren Arbeiten (z. B. Gloy¹1987: 121 und teilweise umformuliert Gloy²2004: 394) verdeutlicht:

⁶ Übersetzt von J.P., im tschechischen Original: „v obecné poloze“

⁷ Übersetzt von J.P., im tschechischen Original: „specifická poloha pojmu jazyková norma“

⁸ Übersetzt von J.P., im tschechischen Original: „... norma tyto jazykové prostředky nestanoví, není mimo jazyk, ale existuje v jazyce samém...“

Die damit verbundene Abkehr von der Homogenitätsannahme, ..., macht eine Explikation des Normbegriffs nötig, die seine allgemeinste Charakterisierung als ‚deontischer sozialer Sachverhalt‘ berücksichtigt - etwa in der Form: Ein bestimmter (Handlungs-, Wert-, Denk-...) Inhalt und die Form seiner Entäußerung sind nach dem Willen einer Instanz A für einen Personenkreis B unter den Situationsbedingungen C in bezug auf einen Zweck D mit der Begründung E erlaubt, ge- oder verboten.

Sprachnormen, als Teilmenge von sozialen Normen, sind also nach Gloy (1987: 121) „Erwartungen und/oder explizite Setzungen modaler Sachverhalte, die ihrem Inhalt zufolge die Bildung, Verwendungsabsicht, Anwendung und Evaluation sprachlicher Einheiten der verschiedensten Komplexitätsgrade regulieren (sollen).“ Auch folgende Passage macht deutlich, dass Gloy (ebenda) die Dynamik der Normen und ihren engen Zusammenhang mit dem Diskurs nicht unterschätzt: die Interaktionen zwischen den Kommunizierenden werden durch „Einschätzung[en] der Anderen“ reguliert oder ausgerichtet - und dies „kann auf deren faktischer, erlebter oder auch nur unterstellter Macht beruhen“. Normen sollen daher als „Ergebnisse von Interaktionen“, als Ergebnisse „von Entscheidungs- und Durchsetzungsprozessen angesehen werden.“ Zur Stabilisierung der Normen können Sanktionen („als bekräftigende resp. maßregelnde Reaktionen auf Norm-Einhaltung und Norm-Verstöße“, ebenda) beitragen.

Gloy (1987: 121f.) unterscheidet mehrere Existenzweisen von Normen. Normen, die versprachlicht und fixiert werden, nennt er ‚kodifizierte Normen‘, wobei er innerhalb von ihnen noch zw. ‚statuierten‘ (die Fixierung erfolgt in „legalisierenden Akten dazu ermächtigter Organisationen“) und ‚informellen‘ Normen (die in „nicht-legalisierten Akten anderer Formen der Herrschaftsausübung“ fixiert werden) unterscheidet. ‚Konsensuelle‘ Normen beruhen auf Aushandlung, andererseits können aber Normen auch einseitig gesetzt worden sein. Nicht-formulierte Normen nennt Gloy (187: 122) ‚subsistent‘ - sie „können ... auf stillschweigendem Konsensus basieren oder aufgrund (unterstellter) Macht existieren“. Gloy (ebenda) betont, dass „Formuliertheit keine notwendige Bedingung der Existenz (und auch keine der Geltung) ist.“

Den Prozess der Konstituierung von Normen beschreibt Gloy (²2004: 393) folgendermaßen:

Konstituiert werden Normen dem Ideal nach durch Legitimation erzeugende Verfahren, in der Praxis meist von verschiedenen Instanzen mit absichernden Funktion: von kodifizierenden Verfassern, verbindlich machenden Normsetzern, verbreitenden Normvermittlern, beobachtenden Normüberwachern,

unterstützenden Normbefürwortern und belohnenden bzw. bestrafenden Sanktionssubjekten, zwischen denen jeweils - mit zusätzlicher Absicherungsfunktion - die verschiedenartigsten innovativen, affirmierenden und kontrollierenden Rückkopplungen bestehen können.

Gloy (1975: 35) führt noch folgende Instanzen an: Normempfänger, Normopfer oder Normbenefiziar, von denen erwartet wird, dass sie die Norm befolgen werden. Die Komplexität der Beziehungen zwischen den Instanzen kann am besten durch ein konkretes Beispiel abgebildet werden.

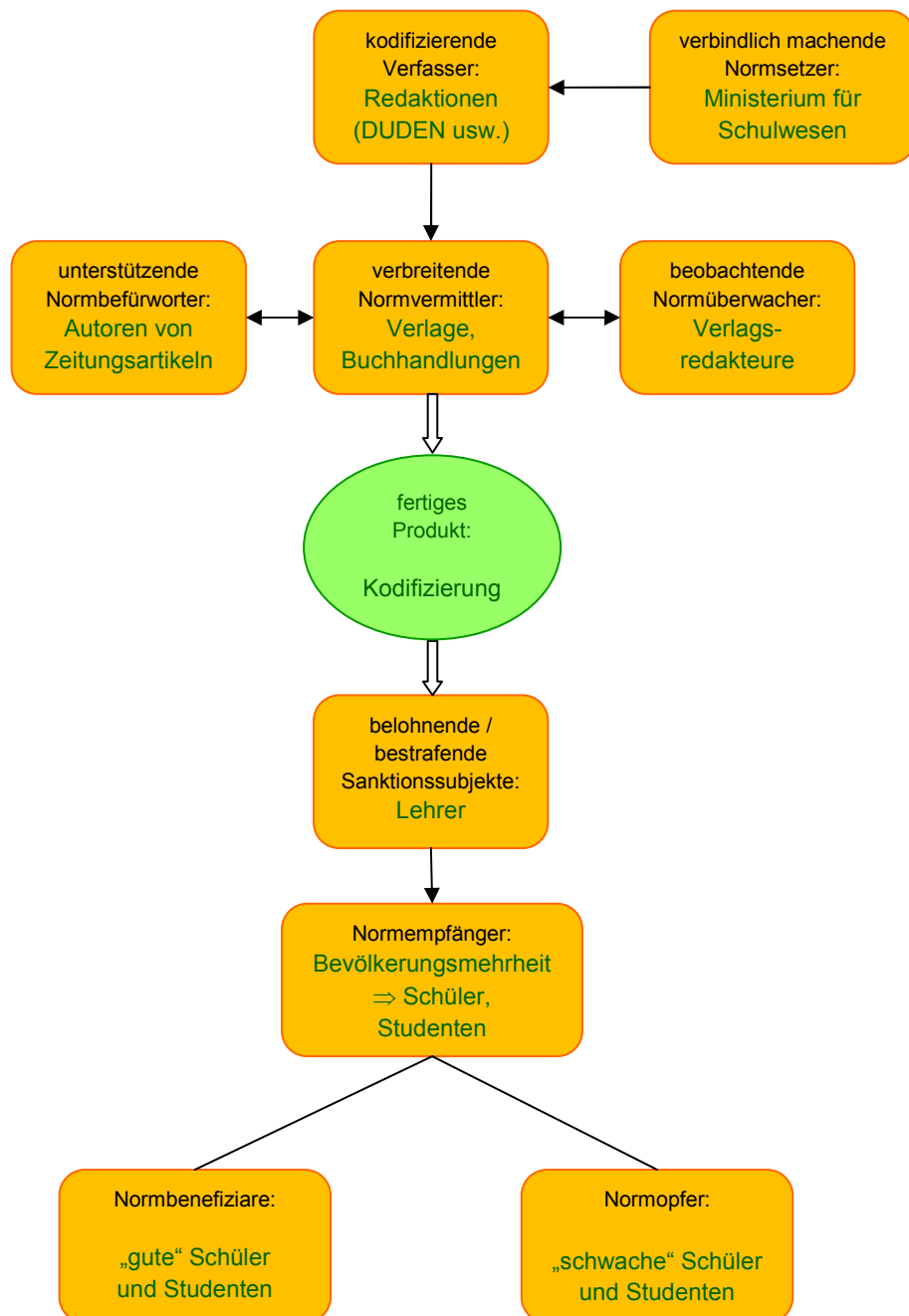
2.1.1. Soziales Netzwerk und Diskurs

Das folgende Schema versucht, die Beziehungen in einem sozialen Netzwerk mithilfe der Kategorien von Gloy zu skizzieren. Als Beispiel wird hier die Konstituierung der Sprachnorm (konkret: die deutsche Kodifizierung) gebraucht. Am Anfang stehen kodifizierende Verfasser, die von den verbindlich machenden Normsetzern - z. B. vom Ministerium für Schulwesen - beauftragt werden, die neue Rechtschreibung vorzubereiten. Diese neu vorbereitete Kodifizierung muss aber der Öffentlichkeit vorgelegt bzw. angeboten werden, um überhaupt gebraucht zu werden. Das Vermitteln der Kodifizierung ermöglichen unter anderem auch Verlage und Buchhandlungen, die die Verbreitung der Wörter-, Regel- oder Lehrbücher fördern. Noch bevor die Bücher herausgegeben werden, müssen sie von den Verlagsredakteuren (als beobachtenden Normüberwachern) revidiert werden. Zu der vorbereiteten oder bereits herausgegebenen Kodifizierung können sich unterstützende Normbefürworter äußern - es muss sich dabei nicht unbedingt nur um akademische Debatten handeln; ganz gut vorstellbar ist z. B. auch die Form der Zeitungsartikel, die die Kodifizierung kommentieren. Solche Zeitungsartikel können - müssen aber nicht - Auswirkungen auf die eventuellen Änderungen der Kodifizierung haben. Die fertige Kodifizierung wird nun durch die belohnenden oder bestrafenden Sanktionssubjekte den Normempfängern, also womöglich der ganzen Bevölkerung, ganz gezielt aber zumindest allen Schülern und Studierenden beigebracht. Im Zusammenhang mit der Kodifizierung können also Lehrer als Sanktionssubjekte bezeichnet werden; in anderen Kontexten - in anderen sozialen Netzwerken - haben andere Gruppen ähnliche Macht (z. B. in großen internationalen Gesellschaften). Die Normempfänger können in zwei Gruppen geteilt werden:

Normbenefiziere sind diejenigen, die von der Befolgung der Norm profitieren, also z. B. gute Noten bekommen oder befriedigende Ergebnisse im Studium haben. Als Normopfer sind diejenigen zu bezeichnen, die die Norm nicht befolgen und die von den Sanktionssubjekten sanktioniert werden (schlechte Noten, Sonderhausaufgaben; eventuell dann nachfolgende Bestrafung bzw. keine Belohnung vonseiten der Eltern usw.).

Die Beschreibung impliziert zwar relativ eindimensionale Beziehungen unter den einzelnen Gruppen, aber solche Interpretation wäre etwas verzerrt, denn die Interaktionen existieren zwischen mehreren Gruppen zugleich, wie in weiteren Kapiteln verdeutlicht wird. Jedenfalls wurde hier gezeigt, wie dicht und komplex die sozialen Netzwerke sein können. In diesem konkreten Beispiel wurden außerdem beide Ebenen der Sprachplanung bzw. des Sprachmanagements mit einbezogen: Die soziale Realität des Schulunterrichts kann als Mikrobene bezeichnet werden, weil es sich da um ganz konkrete sprachliche Interaktionen zwischen dem Sanktionssubjekt und den Normempfängern handelt. Die Phasen des Kodifizierungsprozesses von der Entstehung der Kodifikation bis zu ihrer Herausgabe entsprechen der Makroebene, der institutionalisierten Sprachplanung. Es geht um einen geplanten und geregelten Prozess, dessen Ziel ist, die Kommunikation auf der Mikroebene zu ermöglichen bzw. sie zu erleichtern.

Schema 1: Soziales Netzwerk. Die einzelnen sozialen Rollen (nach Gloy) werden schwarz geschrieben; Beispiele der konkreten sozialen Gruppen werden grün angeführt:



2.1.2. Schlussfolgerungen: Was ist die Sprachnorm?

Unter dem Begriff Sprachnorm werden also im Einklang mit Gloy Bewusstseinsinhalte der aktuell Handelnden verstanden, die eine regulierende Funktion

haben. Für die Existenz der Sprachnorm ist ihre eventuelle Formuliertheit nicht notwendig, denn die Norm kann gerade nur im Bewusstsein der einzelnen Gesprächspartner präsent sein. Für die Norm der Standardvarietät kann die Formuliertheit bzw. Kodifizierung schon relativ bedeutend sein, weil diese durch Konsensus mehrerer Instanzen im recht komplexen Prozess konstituiert wird, an dem viele Faktoren beteiligt sind. Außerdem gehört die Vermittlung der Kodifizierung der Muttersprache allgemein zu den Hauptaufgaben des schulischen Unterrichts. Die Kodifizierung hat also unter Normen eine Sonderposition.

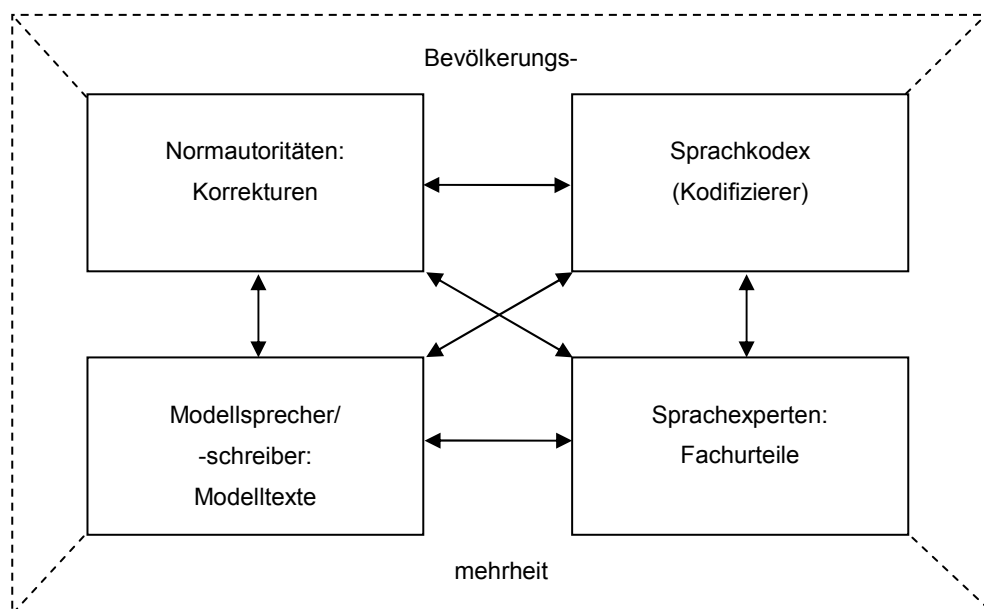
Unentbehrlich ist die soziale Dimension der Sprachnorm. In den vorhergehenden Abschnitten wurde gezeigt, dass sich die Vorstellungen über die Sprachnorm in verschiedenen Situationen bzw. in unterschiedlichen sozialen Netzwerken voneinander abheben. Die Form, die in einem sozialen Kontext als korrekt angenommen wird, kann in einem anderen sozialen Kontext als nicht korrekt verstanden werden. Diese Unterschiede werden noch deutlicher, wenn die Möglichkeit zugelassen wird, dass ein und dieselbe Person andere soziale Rollen im sozialen Netzwerk haben kann. Als Beispiel kann hier Lehrer von einer kleinen Dorfschule angeführt werden: In der Schule im Gespräch mit den Eltern über Schwächen eines problematischen Schülers (ihres Sohnes) wird er wohl in einer ganz anderen Rolle sein als im Gespräch mit seinen Vorgesetzten oder im Geschäft beim Einkaufen, wo er die Verkäuferin, Mutter des betroffenen Schülers, um die Wahre bittet. Diese unterschiedlichen Positionen hängen eng mit der Machtverteilung in den sozialen Netzwerken zusammen und werden in weiteren Teilen dieser Diplomarbeit thematisiert. Zunächst jedoch das Konzept des sozialen Kräftefeldes von Ulrich Ammon, das nützliche Anregungen für diese Diplomarbeit liefert.

2.2. Ulrich Ammon: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät

Ulrich Ammon, der sich ebenfalls wie Gloy mit Sprachnormen beschäftigt, konzentriert sich eher auf die Praxis. Er hatte das Konzept des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät entwickelt, das die soziale Basis der Sprachnormen reflektiert und das die Normen-konstituierende Instanzen anders als Gloy bestimmt. Nach Ammon (2005: 32ff.) gibt es vier Gruppen, die über das entscheiden, was der Standardvarietät angehört. Es sind Kodifizierer, Normautoritäten, Modellsprecher/-schreiber und Linguisten/Sprachexperte. Neben diesen 4 Instanzen bzw. im Hintergrund steht die Bevölkerungsmerheit, ohne die das soziale Kräftefeld nicht komplett wäre. Alle diese Gruppen nehmen am Prozess der

Gestaltung der Sprachnormen teil. Das Schema (s. unten) suggeriert im gewissen Maße, dass zwischen den vier Instanzen gleichwertige Beziehungen herrschen oder anders ausgedrückt, dass die Macht der einzelnen Gruppen gleich ist. Das ist aber nicht der Fall. Die Macht wird nämlich diskursiv verteilt, sie kann also in verschiedenen Situationen völlig anders distribuiert werden. Ein und dieselbe Person kann außerdem in verschiedenen Situationen in recht unterschiedlichen Rollen auftreten. Darauf wird in den weiteren Abschnitten eingegangen. Zunächst jedoch das Schema des sozialen Kräftefeldes und eine allgemeine Beschreibung der jeweiligen Instanzen.

Schema 2: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät nach Ammon (2005: 33):



Modellsprecher bzw. Modellschreiber produzieren Modelltexte. Die Modellhaftigkeit der Texte besteht darin, dass sie für die Sprachbenutzer vorbildlich sein können, d. h. dass sich die Sprachbenutzer, also nicht nur die Normautoritäten (z. B. Lehrer), sondern auch die Normsubjekte⁹ (z. B. Schüler), auf die Modelltexte berufen können, wenn sie Zweifel haben, ob eine bestimmte Variante als richtig oder falsch zu verstehen ist. Früher galten als solche Modellsprecher/-schreiber v. a. Schriftsteller, die

⁹ Normsubjekte nach Ammon sind nicht mit den Sanktionssubjekten nach Gloy zu verwechseln! Die Normsubjekte entsprechen den Normopfern und Normbenefiziären aus dem gloyischen Konzept, also den Normempfängern.

über ein gewisses gesellschaftliches Prestige verfügten und denen auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit ein ziemlich hohes Niveau im Umgang mit der Sprache zugeschrieben bzw. unterstellt wurde¹⁰. Die Bevölkerungsmerheit hatte automatisch erwartet, dass diese „guten“ Schriftsteller (wie vage und unklar auch immer die Bewertung „gut“ sein mag) standardsprachlich sprechen und schreiben. Als Modelltexte galten also v. a. belletristische Texte, in die jedoch im Laufe der Zeit mehr und mehr auch nichtstandardsprachliche oder dialektale Ausdrücke eindringen (besonders als Wiedergabe der direkten Rede oder zur Darstellung verschiedenster sozialer Gruppen). Heute werden als modellhaft besonders journalistische Texte oder Sachprosa verstanden; mit Ammon (2005: 33) ausgedrückt: die von „prominente[n] Berufssprecher[n] und -schreiber[n]“ produzierten Texte, unter denen er Nachrichtensprecher in Massenmedien, Schauspieler, Journalisten oder Schriftsteller versteht. Allgemein können die Modellsprecher/-schreiber als professionell geschulte Sprachbenutzer verstanden werden, also Personen, die sich von der übrigen Gesellschaft dadurch unterscheiden, dass sie empfindlicher sein sollten, wenn es um Bestimmung geht, ob eine konkrete Variante empfehlenswert ist oder nicht. Dann kann man erwarten, dass ihre Produktion (z. B. ihre öffentlichen Reden, Zeitungstexte o. ä.) nicht nur korrekt, sondern auch kultiviert und vorbildlich für die anderen ist. Wie die Situation z. B. in öffentlichen Massenmedien aussieht, was die professionelle (d.h. sprachliche) Geschultheit der Sprecher / Schreiber betrifft, und ob die Voraussetzung der Kultiviertheit erfüllt wird, will diese Arbeit nicht bewerten.

Kodifizierer, Autoren der Kodizes können unter Umständen aus den Modelltexten wählen, welche Formen in den Kodex aufgenommen werden (können). Sprachkodizes sind „autoritative Nachschlagewerke für den [...] standardsprachlichen Sprachgebrauch“ (Ammon 2005: 34). Meistens werden darunter Wörterbücher, Regelbücher und Grammatiken verstanden, wobei die erstgenannten einfacher erreichbar sind bzw. es für die meisten Sprachbenutzer einfacher ist, in einem Wörterbuch nachzuschlagen, als nach einem Regelbuch oder einer Grammatik zu greifen¹¹. Die Vorstellung, dass Sprachkodizes immer von autorisierten Institutionen oder ähnlichen Autorengruppen verfasst würden,

¹⁰ Ähnlich wird der „gute Autor“ (*dobrý autor*) bei Ertl verstanden (vgl. Nebeská 1987: 337).

¹¹ Es ist sehr wahrscheinlich, dass es einem durchschnittlichen Sprachbenutzer ein Rechtschreibwörterbuch zur Verfügung stehen mag (z. B. in seinem Bücherschrank), wobei ein Regelbuch oder eine Grammatik er in einer Bibliothek suchen müsste. Außerdem kann vermutet werden, dass ein solcher durchschnittliche Sprachbenutzer eher die Rechtschreibung eines konkreten Wortes suchen könnte, und sich nicht etwa auf ein komplexeres Problem z. B. auf der Ebene der Morphologie oder Syntax konzentrieren würde.

sowie dass ihre Existenz amtlich geregelt würde, ist falsch. Auch völlig private Gruppierungen oder Institutionen können Sprachkodizes herausgeben, wie es die Situation z. B. in Deutschland deutlich macht (z. B. die Dudenbände, von einer privaten Redaktion herausgegeben, werden allgemein als solche autoritative Nachschlagewerke anerkannt). Relevant ist also die Akzeptanz solcher Werke in der Öffentlichkeit und nicht bloß die eventuelle amtliche Verordnung o. ä. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Kodizes einen deskriptiven oder einen präskriptiven Diskurs pflegen. Die Kodizes erheben typischerweise keinen Anspruch darauf, dass sie als präskriptive Nachschlagewerke zu interpretieren wären. Häufig deklarieren sie genau das Gegenteil - sie beschreiben nur den Sprachgebrauch und verwenden dabei Attribute wie „üblich“, „vorherrschend“, „häufig“. Ihre „Präskriptivität“ wird ihnen also erst durch die Benutzer zugeschrieben, indem sie mit den Kodizes präskriptiv umgehen.

Eine weitere wichtige Frage ist die eventuelle Aufnahme von Formen, die als nonstandardsprachlich gelten, und ihre Markierung in den Kodizes. Die in den Kodizes gebrauchten Markierungen sind als zweidimensional zu interpretieren. Einerseits werden die Unterschiede Standard vs. Nonstandard markiert (die Normebene), andererseits die unterschiedlichen Stilschichten. Oft sind jedoch die Unterschiede zwischen den regionalen und stilistischen Markierungen nicht deutlich; was im Rahmen der Standardsprache zur niedrigeren Stilschicht gehört, kann in einem Dialekt oder Soziolekt der neutralen Stilschicht angehören. Sehr fraglich und oft diskutiert bleibt auch die Markierung *umgangssprachlich* - es ist nicht deutlich, ob diese Markierung eine weitere Ebene zwischen dem Standard und Nonstandard impliziert oder ob es sich eher um eine Art stilistische Markierung handelt. Zu diesem Thema bietet Ulrich Ammon eine sehr interessante Überlegung (vgl. Ammon 1995).

Die dritte normsetzende Instanz sind die Sprachexperten, „die sprachwissenschaftlichen Fachleute“ (Ammon 2005: 35). Sie sind nicht mit den Autoren der Kodizes zu verwechseln. Die Aufgabe der Sprachexperten ist es, in Sprachkonfliktfällen Fachurteile zu liefern - und dies auch gegen den Kodex. Sie können ggf. spätere Auflagen der Kodizes beeinflussen, wenn ihre Kritik der Kodizes stark genug ist.¹²

¹² Ein fast schon klassisches Beispiel hierfür kann die in Ammon (2005: 37) erwähnte Kritik Peter Wiesingers an der 35. Auflage des Österreichischen Wörterbuchs sein, die zu Änderungen in der 36. Auflage führte.

Die letzte Instanz, die im Modell von Ulrich Ammon zur Konstituierung der Sprachnorm beiträgt, sind die Sprachnormautoritäten. Für sie ist charakteristisch, dass sie „über ausreichende Macht verfügen oder dies glaubhaft machen können, um das Sprachhandeln anderer Personen (der Normsubjekte) zu korrigieren“ (Ammon 2005: 36). Typische Vertreter dieser Kategorie sind also Lehrer, von denen auf Grund ihrer beruflichen Tätigkeit sogar erwartet wird, dass sie das sprachliche Handeln von Anderen korrigieren werden. Der Einfluss der Sprachnormautoritäten kann sehr weitreichend sein, zumal ausnahmslos alle Mitglieder der Sprachgemeinschaft für kürzere oder längere Zeit der normsetzenden Macht ihrer Lehrer ausgesetzt werden¹³. Besonders in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts können die Lehrer sogar die einzige von den vier Instanzen bleiben, mit der die/der Studierende in Kontakt tritt. In solchen Fällen ist der Einfluss der Sprachnormautorität sehr stark und die Vorstellung der Sprachnorm, mit der das Normsubjekt den Unterricht verlässt, stützt sich völlig auf die von der Sprachnormautorität vermittelten Bewusstseinsinhalte. Es liegt auf der Hand, dass es in Grenzfällen sogar zur Deformation der Sprachnorm kommen kann.

Im Idealfall stehen alle vier Instanzen im Einklang, wenn es um Bestimmung dessen geht, ob eine konkrete sprachliche Variante zum (Non)Standard gehört oder nicht. Wenn sich aber die Instanzen nicht einig sind, bietet sich interessanter Raum für Fragen und Überlegungen, ob die betroffene sprachliche Variante dem (Non)Standard angehören soll oder nicht. Für diese Diplomarbeit sind besonders solche Fälle interessant, in denen sich die Bewertungen der Sprachnormautoritäten von denen der anderen Instanzen unterscheiden.

Das Handeln der Sprachnormautoritäten ist wichtig noch aus einem weiteren Grund: Hier kann nämlich der Prozess des Sprachmanagements besonders in der entscheidenden Anfangsphase beobachtet werden. Auf dieser Stelle ist also die Sprachmanagement-Theorie (*Language Management Theory*; im weiteren Text wird die Abkürzung LMT gebraucht) zu beschreiben.

¹³ Gemeint werden hier natürlich Kontexte solcher Kulturen, in denen Schulpflicht als Bestandteil des üblichen Lebens eingeführt ist. Stämme oder Nationen mit nur mündlicher Überlieferung des Kulturerbes werden außer Acht gelassen.

2.3. Sprachmanagement-Theorie

Allgemein gesehen kann vom Sprachmanagement immer gesprochen werden, wenn mit der Sprache umgegangen wird, wenn Sprache gebraucht oder produziert wird, oder vereinfacht ausgedrückt: immer wenn kommuniziert wird. Vom organisierten Sprachmanagement wird in Zusammenhang mit der institutionalisierten Sprachplanung gesprochen, wobei auf der Ebene der konkreten „spontanen“ Kommunikation das Sprachmanagement als „einfaches Sprachmanagement“ bezeichnet wird.

Das Konzept der LMT haben Jernudd/Neustupný zum ersten Mal 1987 vorgestellt. Ihre Theorie geht v. a. von praktischen Sprachproblemen aus und versucht, die metasprachlichen Aktivitäten zu beschreiben, die die Sprachproduktion und -rezeption begleiten oder die ihr vorausgehen. Sprachprobleme können sowohl auf der Makroebene (also auf der Ebene der institutionalisierten und geregelten Sprachplanung) als auch auf der Mikroebene (also auf der Ebene der konkreten Sprachkommunikation, die *hic et nunc* realisiert wird) entstehen. Als Sprachprobleme können im Grunde genommen alle Abweichungen von den Kommunikationserwartungen der Beteiligten interpretiert werden. Da Normen als eine Art soziale Erwartungen verstanden werden, wird deutlich, dass alle Abweichungen von den Kommunikationserwartungen als Normabweichungen zu deuten sind. Die Existenz einer solchen Normabweichung ist die Voraussetzung für die erste Phase des Sprachmanagement-Prozesses. Der Prozess des Sprachmanagements versucht, genügend Maßnahmen zu finden, um die Sprachprobleme zu lösen oder sie zumindest zu mildern. Der ganze Prozess kann auch als Versuch verstanden werden, um glatte Kommunikation zu ermöglichen oder sie fortzusetzen. Zum Sprachmanagement gehören also sowohl Selbstkorrekturen der Sprechenden oder die Lehrerkorrekturen im Sprachunterricht, als auch z. B. die neue deutsche Rechtschreibung, die amtlich geregelt wird. Die „abstrakte“ geregelte Sprachplanung (Makroebene) hängt eng mit der konkreten sprachlichen Interaktion (Mikroebene) zusammen; die Ebenen beeinflussen sich gegenseitig. Wenn Probleme auf der Mikroebene entstehen, stellt dies den Anlass zu Änderungen auf der Makroebene dar.

Für die erste Phase des Sprachmanagement-Prozesses hat sich der englische Terminus *noting* eingelebt. In den deutschsprachigen Arbeiten zu diesem Thema wird der Terminus *Bemerkten* verwendet (vgl. z. B. Dovalil 2010). Eine Normabweichung wird von den Sprachbenutzern entweder bemerkt oder nicht; dies sind die zwei Grenzpole auf der

Skala der möglichen Situationen. Da diese Phase eng mit kognitiven Prozessen zusammenhängt und als psychologische Kategorie bezeichnet werden kann, muss damit gerechnet werden, dass das Bemerkte auch „halbbewusst“ sein kann¹⁴. Wenn die Normabweichung nicht bemerkt wird, gibt es für die Kommunikationspartner eigentlich kein Problem - in solchen Fällen entsteht praktisch kein Sprachmanagement im Sinne der LMT, weil es keiner der Beteiligten für notwendig hält. Wird die Abweichung bemerkt, entsteht der Raum für den weiteren Schritt - *evaluation* oder *Bewerten*. Die Normabweichung kann bewertet werden, muss aber nicht¹⁵. In dieser Phase sind zahlreiche Varianten der Bewertungen denkbar: von einer völlig negativen Bewertung auf der einen Seite über eher neutrale Position¹⁶ bis zur positiven Bewertung auf der anderen Seite. Den Grund für weitere Phasen des LM bilden die negativen Bewertungen, weil sie Raum für Änderung des Sprachgebrauchs schaffen. In solchen Fällen kommen also Vorschläge von geeigneten Maßnahmen an die Reihe, die den Kommunizierenden helfen sollten, das Problem zu lösen. Im Apparat der LMT heißt diese Phase *adjustment design*. Die entwickelten Maßnahmen können in Praxis umgesetzt (implementiert) werden oder eben nicht¹⁷. Von einem konsequenten Sprachmanagement wird gesprochen, wenn diese letzte Phase, die mit dem englischen Terminus *implementation* bezeichnet wird, erfolgreich durchgeführt wird.

Das folgende Schema versucht, die Sprachmanagement-Theorie grafisch darzustellen. Übersichtlichkeitshalber wird die Skizze jedoch vereinfacht und dichotomisch ausgebaut, mit Verwendung der Kontrapunkte. Es soll aber im Auge behalten werden, dass die Problematik nicht so „flach“ ist, sondern dass der Prozess

¹⁴ Solche Situation ist vorstellbar z. B. im Fremdsprachenunterricht: Während der sprachlichen Interaktion bemerkt der Lehrer eine Normabweichung des Studierenden nicht sofort, die Kommunikation läuft ohne Unterbrechung weiter und erst nach dem Ende des Unterrichts fällt dem Lehrer plötzlich ein, dass die konkrete Variante des Studierenden nicht völlig in Ordnung war oder dass sie zumindest eines Kommentars wert war.

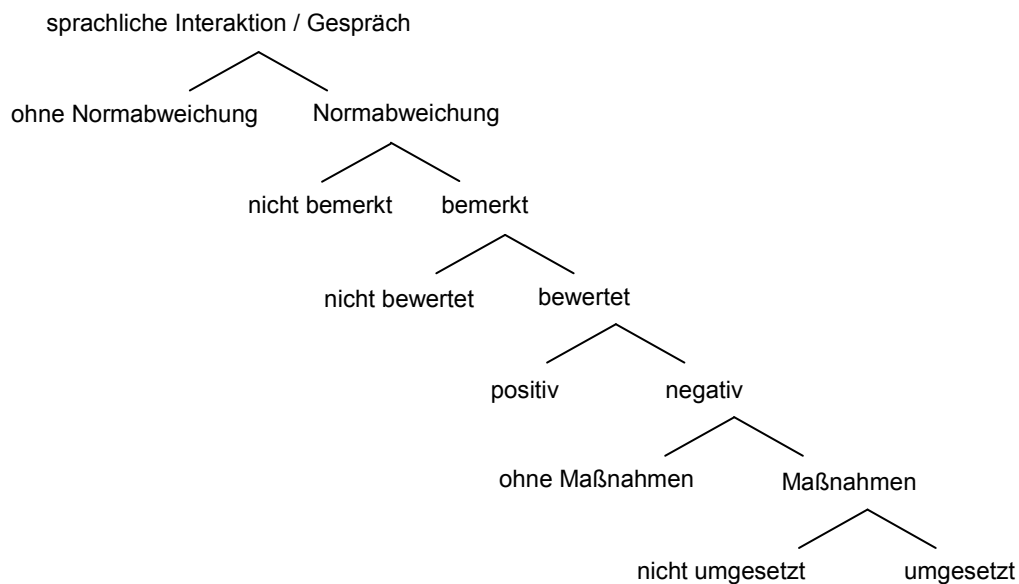
¹⁵ Auch diese Phase kann um eine weitere Position ergänzt werden: Ähnlich wie bei dem Bemerkte kann dem Sprachbenutzer auch das Bewerten erst nachträglich einfallen. Diese nachträgliche Bewertung wird sehr wahrscheinlich zu keinem Sprachmanagement im Sinne der LMT führen, weil die Kommunikationssituation nicht mehr präsent ist.

¹⁶ Dem würde z. B. ein bloßer, nicht bewertender Kommentar des Lehrers entsprechen (ergänzt eventuell um weitere Varianten, die in dem konkreten Fall denkbar wären - was bereits der folgenden Phase des Sprachmanagements entspricht).

¹⁷ Oder nur zum Teil, wird z. B. die ganze Schulklasse in Betracht gezogen; bis alle Schüler die Maßnahmen akzeptiert haben, kann die Umsetzung in Praxis für nur teilweise durchgeführt gehalten werden.

mehrere Facetten hat, zumal mindestens die Phasen des Bemerkens und Bewertens eher psychologische Kategorien sind.

Schema 3: Grafische Darstellung der Phasen im Sprachmanagement-Prozess (bearbeitet nach Dovalil 2010):



Der Prozess des Sprachmanagements kann in jeder Phase abgebrochen werden, er muss nicht unbedingt bis zur Phase der Implementierung durchlaufen, je nachdem, wie die konkrete Kommunikation abläuft. Das Schema macht zwar den Eindruck, dass es sich um einen linearen Prozess handelt, das ist aber nicht der Fall. Die Phasen des Sprachmanagements können sich in der Interaktion wiederholen bzw. der Prozess läuft zyklisch ab, in jeder abspielenden Interaktion, in jedem Gespräch.

Das Steuern der sprachlichen Interaktion (*manage*) produziert nämlich weitere Interaktion (*generate*), die wieder gesteuert wird. Anders ausgedrückt: Ein Gespräch ist nicht nur Objekt des durchlaufenden Sprachmanagements, sondern auch Produkt des bereits realisierten Sprachmanagements. Es sind aber auch solche Situationen denkbar, in denen das Sprachmanagement absichtlich nicht vollständig durchgeführt wird, weil die Kommunikationspartner ganz andere Ziele verfolgen - z. B. im Konversationsunterricht, wenn der Lehrer den sprechenden Studierenden nicht unterbricht, um seine

Normabweichungen zu korrigieren, weil für den Lehrer momentan wichtiger ist, dass sich der Studierende selbstständig ausdrücken kann - auch mit Fehlern. Der Raum für nachfolgende Korrekturen bietet sich eventuell nach der Rede des Studierenden¹⁸.

2.4. Integration beider Konzepte

In den weiteren Abschnitten wird eine Synthese des ammonschen Konzeptes des sozialen Kräftefeldes mit der Sprachmanagement-Theorie versucht. Ähnlich wie die Macht im sozialen Kräftefeld unterschiedlich distribuiert wird, können die jeweiligen Phasen des Sprachmanagements anderen Instanzen zugeschrieben werden.

Wie es schon oben angeführt wurde, kann den Sprachnormautoritäten besonders starke Position im sozialen Kräftefeld zugeschrieben werden, wenn der ganze Prozess des Sprachmanagements mit einbezogen wird. Von den Normautoritäten wird auf Grund ihrer sozialen Rolle erwartet, dass sie die Normabweichungen der Normsubjekte bemerken und bewerten, und weiter, dass sie diese Normabweichungen auch korrigieren werden. Dies bedeutet, dass sie den Sprachgebrauch der Normsubjekte sanktionieren und geeignete Maßnahmen entwickeln, um die Sprachprobleme zu lösen. Und nicht zuletzt: Von den Normautoritäten wird auch erwartet, dass sie die Implementierung der Maßnahmen durchsetzen werden. Ihre gesellschaftliche Position und besonders die ihnen diskursiv erteilte Macht ermöglichen es, in allen Phasen des Sprachmanagement-Prozesses solche aktive Rolle zu haben. Wenn die Normautoritäten aber die Normabweichungen anderer nicht bemerken (= überhören oder übersehen), können auch die weiteren Phasen nicht stattfinden. In solchen Fällen geht das Verhalten der Normautoritäten eigentlich gegen die Erwartungen, die die Gesellschaft gegenüber den Normautoritäten hat. Jedenfalls kann festgestellt werden, dass bei den Normautoritäten der ganze Prozess durchlaufen kann und - entsprechend ihrer Berechtigung dazu - auch durchlaufen soll. Besonders in der Phase von *adjustment design* kann vermutet werden, dass die Normautoritäten die zu implementierenden Maßnahmen bei den anderen Instanzen, also in Modelltexten, Kodizes

¹⁸ Meine eigenen Erfahrungen besonders mit dem Konversationsunterricht gehen genau in diese Richtung, und dies sowohl in der Position des Studierenden als auch später in der Rolle des Lehrers. Es hat sich als sinnvoll gezeigt, die Phasen *noting - evaluation - adjustment design* gemeinsam in der Gruppe zu besprechen, weil sich die Studierenden der möglichen Probleme besser bewusst werden (können). Aus Platzgründen wird diesem Thema im Rahmen dieser Diplomarbeit jedoch keine größere Aufmerksamkeit gewidmet.

und bei Sprachexperten suchen werden. Die Phase der Entwicklung von geeigneten Maßnahmen bietet die beste Gelegenheit für die Vernetzung aller Kräfte im sozialen Kräftefeld.

Die Sprachexperten können besonders wichtig sein für die Phase der Entscheidung, ob es in einem strittigen Fall um eine Normabweichung geht oder nicht, also für die Phasen des Bemerkens und Bewertens. Ihre Rolle ist es, qualifizierte Urteile über Sprachprobleme zu liefern. Wenn sie also nachweisen, dass keine Normabweichung vorliegt, gibt es keinen Grund für die weiteren Phasen des Sprachmanagements. Und umgekehrt, wenn die Sprachexperten entscheiden, dass es um Normabweichung geht, tragen sie in entscheidendem Maße zur Durchführung des ganzen Sprachmanagement-Prozesses bei. Außerdem können die Sprachexperten bei der Entwicklung der Korrektur-Maßnahmen behilflich sein, wenn sie Vorschläge für die zu implementierenden Maßnahmen liefern. Für die erfolgreiche Implementierung sind jedoch eher die Normautoritäten zuständig. Dies hängt mit der ungleichen Macht der einzelnen Instanzen zusammen.

Die Instanz der Kodifizierer scheint in gewisser Weise weniger wichtige Rolle zu spielen. Kodizes sind fertige Produkte der Kodifizierer, eine Art Liste von konkreten formulierten Maßnahmen, die eventuell als Vorschläge für Korrekturen in spezifischen Situationen gelten können. Die Kodizes sind jedoch als „passive“ Einheit zu verstehen, weil sie nicht selbst aktiv in den Prozess eintreten, sondern wieder durch die Normautoritäten die soziale Relevanz gewinnen. Besonders der Schulunterricht bildet ein soziales Netzwerk, in dem die Kodifizierung implementiert werden soll.

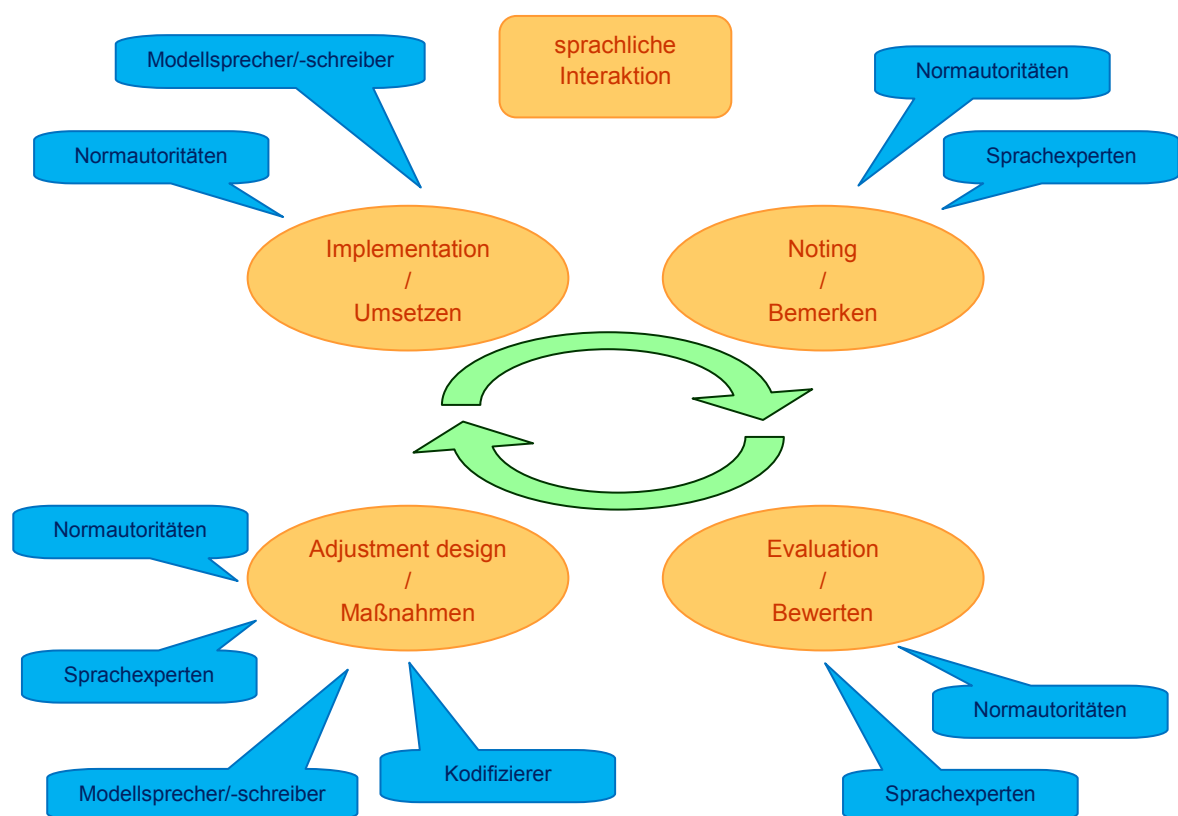
Bei den Modellsprechern/-schreibern wird der ganze Sprachmanagement-Prozess durchgeführt - während der eigenen Textproduktion korrigieren sich die Autoren selbst, wenn sie eigene Normabweichungen feststellen (hier kann von einem Auto-Sprachmanagementprozess gesprochen werden). Dies gilt eigentlich allgemein für alle Texte, die die Bevölkerungsmehrheit produziert - zumindest die offiziellen Kommunikationssituationen lassen den Gedanken aufkommen, dass sich ausnahmslos alle um „korrekte“ Sprachproduktion bemühen¹⁹. Der Unterschied zwischen der Bevölkerungsmehrheit und den Modellsprechern/-schreibern besteht eben darin, dass die

¹⁹ Alle offiziellen Texte werden von ihren Autoren also sehr wahrscheinlich für sprachlich korrekt gehalten. Es liegt nun auf der Hand, dass sich diese vermeintliche Korrektheit im Rahmen der Möglichkeiten der jeweiligen Autoren bewegt bzw. dass sie stark davon abhängt, was die einzelnen Textverfasser für Sprachnorm halten.

Texte der Modellsprecher/-schreiber modellhaft, also vorbildlich sind bzw. als solche interpretiert werden; die Bevölkerungsmerheit erwartet automatisch, dass die Modelltexte korrekt sind, und kann deswegen nach geeigneten Ausdrücken oder nach der Rechtschreibung eines konkreten Wortes in den Modelltexten suchen. Außerdem kann vermutet werden, „dass die Modellsprecher/-schreiber teilweise andere Normabweichungen bemerken und sie auch anders als übliche Sprachbenutzer bewerten können“ (Dovalil 2010).

Wenn die einzelnen Phasen des Sprachmanagements mit den jeweiligen Instanzen aus dem sozialen Kräftefeld verbunden werden, könnte an dieser Stelle ein koordinierendes Schema beider Ansätze skizziert werden:

Schema 4: Die normsetzenden Instanzen und Prozess des Sprachmanagements:



Aus dem Schema geht deutlich hervor, dass a) die Normautoritäten an allen Phasen beteiligt sind und b) dass alle vier Instanzen an der Phase *adjustment design / Entwicklung von Maßnahmen* teilnehmen können - zumindest vermittelt durch die Wirkung der

Normautoritäten. Die Instanzen Kodifizierer, Sprachexperten und Modellsprecher/-schreiber stellen das Angebot an möglichen Varianten dar, von denen man wählen kann. Die Normautoritäten haben selektive Funktion, indem sie entscheiden, welche von den sich anbietenden Maßnahmen implementiert werden sollen. Diese Fakten müssen in Betracht gezogen werden, wenn die Situation im Fremdsprachenunterricht beschrieben wird.

2.5. J. V. Neustupný: Follow-Up Interview

Das so genannte *Follow-Up Interview* gehört zu den introspektiven Methoden und wurde in den 70. Jahren an der Monash University in Melbourne entwickelt. In der tschechischen Terminologie hat sich der Terminus *následné interview* eingelebt; auf Deutsch könnte vielleicht die Bezeichnung *das nachträgliche Gespräch* verwendet werden (in dieser Arbeit wird jedoch der englische Terminus gebraucht). „Es beruht auf Fragen nach bewussten gedanklichen Prozessen, die ein Ausgangssprechakt begleitet haben; diese Fragen werden den Teilnehmern an solchen Ausgangssprechakten gestellt“ (Neustupný 1999: 14)²⁰. In den Follow-Up Interviews werden die Fragen mit den einzelnen Phasen des Sprachmanagementprozesses verbunden. Sowie die Ausgangssprechakte als auch die Follow-Up Interviews werden aufgenommen - meistens als Ton- oder auch Videoaufnahmen, die dann weiter bearbeitet (analysiert) werden können. Die Durchführung des ganzen Follow-Up Interviews kann in fünf Phasen aufgeteilt werden: Anfangsphase (*warming up*), Bewusstsein vor der Aufnahme, Bewusstsein während der Aufnahme, Bewusstsein nach der Aufnahme, Endphase.

Die Anfangsphase (*warming up*) dient vor allem dem Zwecke, die Teilnehmer über die Vorgehensweise und den Zweck des Interviews aufzuklären. Außerdem wird ihnen die Möglichkeit gegeben, ihren Eindruck von dem Ausgangssprechakt zu äußern. Neustupný (1999: 16) verdeutlicht, dass es wichtig ist, den Befragten die Möglichkeit des Kommentierens zu geben. Das kann nämlich den nötigen Grad an ihrer Mitarbeit gewährleisten.

Die Phase „Bewusstsein vor der Aufnahme“ betrifft vor allem die Vorstellungen der Befragten von dem Zweck des Ausgangssprechaktes und ihre Kenntnisse über die

²⁰ Übersetzt von J.P. Im tschechischen Original: „NI [následné interview] se zakládá na otázkách adresovaných účastníkům o vědomých procesech, které probíhaly jako součást „vychozí promluvy“ (VP).“

Teilnehmer des Ausgangssprechaktes. Für die Zwecke dieser Diplomarbeit wurde diese Phase etwas modifiziert, denn es werden hier keine Ausgangssprechakte, sondern schriftliche Tests analysiert. Den Befragten werden also keine Tonaufnahmen vorgelegt, die sie kommentieren sollten.

Den Kern des Follow-Up Interviews bildet die dritte Phase: „Bewusstsein während der Aufnahme“. Den Befragten werden kurze Abschnitte abgespielt und Fragen gestellt, um die (nicht) durchgeführten Phasen des Sprachmanagements feststellen zu können. Wie die Fragen konkret formuliert werden, hängt von der Ausbildung und der Vorbereitung des Befragten ab. Neustupný (ebenda) macht darauf aufmerksam, dass die Befragten oft ihre Stellungnahmen und Beobachtungen beschreiben, die sie in der Zeit des Follow-Up Interviews machen und nicht die in der Zeit des Ausgangssprechaktes. Es ist nicht nötig, die Befragten daran zu hindern, denn auch diese Beobachtungen können nutzbringend sein. Diese Phase hilft auch, die nicht dechiffrierten Stellen des Sprechaktes zu verstehen, so dass nach dem Follow-Up Interview ein vollständiges Transkript der Tonaufnahme vorliegt. Mithilfe des Follow-Up Interviews können die Intentionen und Inhalte relativ einfach identifiziert werden.

Auch diese Phase wird für die Zwecke der Diplomarbeit leicht abändert: Als „Ausgangssprechakte“ dienen hier die schriftlichen Tests, die sehr wahrscheinlich nicht den konkreten Lehrern vorgelegt werden, die die ursprünglichen Korrekturen vorgenommen haben²¹. Aus diesem Grund werden also eher die gedanklichen Prozesse in der Zeit des Follow-Up Interviews abgefragt und nicht die vermeintlichen gedanklichen Prozesse in der Zeit der Korrekturen. Die Befragten führen eigentlich das Sprachmanagement in der Zeit des Follow-Up Interviews durch; dabei kommentieren sie (oft bewertend) auch das Sprachmanagement in der Zeit der Korrekturen (wobei dieses Sprachmanagement von ihren Kollegen durchgeführt wurde).

Die Phase „Bewusstsein nach der Aufnahme“ konzentriert sich besonders auf die folgenden Stellungnahmen der Befragten, die für die Untersuchung ebenfalls interessant sind. Da diese Phase nicht mehr aufgenommen wird, ist es nützlich, ein Blatt Papier zur Hand zu haben, um sich so genannte *field notes* machen zu können.

²¹Es ist möglich, dass die Interviews tatsächlich mit den konkreten Lehrern geführt wurden, aber diese Vermutung kann wegen der garantierten Anonymität nicht überprüft werden. Es wird also eher vorausgesetzt, dass Normautoritäten befragt wurden, die sich in ihrer beruflichen Praxis allgemein gesehen mit der konkreten Problematik der konkreten sprachlichen Variablen befassen. Für die Zwecke dieser Diplomarbeit ist eine allgemeine Einheit „Germanistik-Lehrer“ adäquat.

In der Endphase „legt der Forscher den Befragten seine Schlussfolgerungen mit der Bitte um ihr Kommentar vor“ (Neustupný 1999: 17)²². Zugleich gehört in diese Phase das soziale Abschließen des ganzen Interviews. In den Follow-Up Interviews für diese Arbeit werden den Befragten keine konkreten Schlussfolgerungen vorgelegt, weil sie erst durch nachträgliche Bearbeitung gewonnen werden.

Neustupný (1999: 17) befasst sich mit dem Gedanken, ob ein „allgemeines Follow-Up Interview“ durchgeführt werden kann, das für beliebige Verwendung geeignet wäre. Er kommt jedoch zum Schluss, dass solche allgemeine Follow-Up Interviews kaum die für alle Zwecke relevanten Fragen umfassen können. Ein weiteres Problem sieht er auch in der Tatsache, dass es schwierig ist, die gleichen Befragten in mehreren Follow-Up Interviews (zu einem Thema) zu gebrauchen, weil sie nach dem Interview schon „zu informiert sind“ und die gewonnenen Daten nicht mehr den nötigen Grad an Relevanz haben können. Auch die Referenz kann sich von Teilnehmer zu Teilnehmer unterscheiden, weil die einzelnen Befragten metalinguistische Tätigkeiten in unterschiedlichem Maße aufweisen. Mit all diesen Umständen muss gerechnet werden, wenn diese Methode in soziolinguistischen Untersuchungen gebraucht wird.

²² Übersetzt von J.P., im tschechischen Original: „... badatel předloží účastníkům své závěry se žádostí o komentář.“

3. Datenerhebung

3.1. Zur Form der untersuchten Tests

Die untersuchten Tests können in zwei Gruppen geteilt werden. Einerseits geht es um eigene Texte der Studierenden, die sie zu einem ausgewählten Thema verfasst haben - so genannte Essays. Solche Texte bieten größeren Umfang von potentiellen kritischen Fällen für das Sprachmanagement und somit für Korrekturen vonseiten der Normautoritäten an. Diese Tests zu analysieren ist jedoch oft schwieriger, weil es größeren Anspruch auf die Aufmerksamkeit und Konzentration der Analysierenden erhebt. Andererseits werden den Studierenden vorgefertigte Tests vorgelegt, die mehr oder weniger auf konkrete sprachliche Variablen abzielen. In diesen Tests gibt es meistens Übersetzungs- und Ergänzungsaufgaben, und auch kürzere zusammenfassende Schreibaufgaben zu einem gegebenen Thema bzw. kurzen Text, der auf tschechisch oder deutsch geschrieben ist. Die einen Text zusammenfassenden Passagen entsprechen formal den Essays, sie bieten also sehr unterschiedliche Probleme für die Analyse an. Die Übersetzungs- und Ergänzungsaufgaben sind anscheinend einfacher für die Analyse, weil es schon auf den ersten Blick klar ist, um welche sprachlichen Probleme es sich handelt. Oft werden jedoch auch völlig andere kritische Fälle gefunden, die sehr wahrscheinlich von dem Prüfenden nicht beabsichtigt worden sind. Interessant sind auch Korrekturaufgaben (s. Beispiel 2), in denen die Studierenden sogar die Aufgabe der Normautorität übernehmen sollen - ihre Aufgabe ist, den Fehler zu finden (*noting + evaluation*) und zu korrigieren (*adjustment design*). Außerdem sind auch andere Aufgabentypen zu finden, in denen z. B. Umformulierungen oder Erklärungen verlangt werden (vgl. Beispiel 3 bzw. 4) - diese Aufgaben zielen besonders auf den Wortschatz der Studierenden ab. Einige Beispiele der Testaufgaben werden hier zum Vergleich angeboten (jeweils mit einem Teil der Antwort des Studierenden oder mit dem ersten Satz der Übung, damit genauere Vorstellung über die Form der Tests gewonnen werden kann):

Testaufgaben vom Blatt C1 (Bsp. 1 - 4) sind Bestandteile eines Semestertests, der „Sprachpraxis 6 - Klausur“ bezeichnet ist. Es kann also vermutet werden, dass es sich um einen Test handelt, der das 6. Semester abschließt. Weiter ist es zu vermuten, dass nach dem 6. Semester die Zwischen- bzw. Bakkalaureus-Prüfung stattfindet.

Beispiel 1 (Blatt C1):

1. Übersetzen Sie:

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

Beispiel 2 (Blatt C1):

2. Korrigieren Sie die Fehler:

Ich muss Bilder vorbereiten und den Kindern es zeigen. und sie den Kindern zeigen.

Beispiel 3 (Blatt C1):

4. Schreiben Sie die Sätze um, indem sie den Instruktionen in den Klammern folgen.

Petra weißt von dem Fehler, den sie macht. (das Adj. *bewusst* benutzen)

Petra ist ~~ist~~ seines Fehlers, den sie macht, bewusst

Beispiel 4 (Blatt C1):

5. Ersetzen Sie die fett gedruckten Wörter mit synonymen ausdrücken, bzw. erklären Sie ihre Bedeutung.

Die bereits **vorhandenen** Möbel müssen wir umziehen. Dies Möbel, die zur Verfügung steht, müssen wir umziehen.

Testaufgaben vom Blatt C21 (Bsp. 5 - 8) gehören einem Test nach dem 2. Semester an und sind allem Anschein nach Bestandteile keiner größeren Prüfung. Der Test ist „Sprachpraxis - Test im 2. Semester“ benannt und schließt den ersten Jahrgang ab. Der Umfang der erwarteten Sprachkenntnisse ist deswegen etwas niedriger als in anderen Beispielen.

Beispiel 5 (Blatt C21):

I. Ergänzen Sie die richtigen Endungen, bzw. die Pluralformen der Substantive:

1. Man muss das blaue Formular ausfüllen.

Beispiel 6 (Blatt C21):

III. Setzen Sie die Berichte in die indirekte Rede. Benutzen Sie Konjunktiv:

Eine junge Ärztin erzählt:

„Vor einiger Zeit kam eine Mutter mit einem schwerkranken Säugling zu mir.“

... dass vor einiger Zeit eine Mutter mit einem schwerkranken Säugling zu mir käme.

Beispiel 7 (Blatt C21):

VI. Erklären Sie auf Deutsch in ganzen Sätzen:

1. diese Tierart ist vom Aussterben bedroht

2. straffällig werden - *Alles ist ihm egal.*

Beispiel 8 (Blatt C21):

VII. Beantworten Sie folgende Fragen (in zwei bis drei Sätzen):

1. Was ist Ihnen an einem Beruf besonders wichtig?

- 1,5
~~Meine Meinung macht ich an einem Beruf wichtig,~~
Für mich ist wichtig, ^{damit} ich gute Kollegen haben.
meine Arbeit soll mich Spaß machen.

Blatt C38 (Bsp. 9 und 10) repräsentiert einen „Abschlusstest - Sprachpraxis 8“. Es kann vermutet werden, dass den Studierenden im 5. Jahrgang keine an den praktischen Sprachkenntnissen orientierten Veranstaltungen mehr angeboten werden. Die erwartbare Schwierigkeit bzw. Komplexität der überprüften sprachlichen Variablen soll dementsprechend hoch sein. Eine besondere Wichtigkeit wird dem selbstständigen

schriftlichen Ausdruck beigelegt. Leider lagen die Originale der besprochenen Texte nicht vor, es kann also nicht bestimmt werden, ob der Ausgangstext auf tschechisch oder auf deutsch geschrieben worden ist (die deutsche Sprache des Originaltextes könnte eventuell die Wahl der Ausdrücke in der Zusammenfassung beeinflussen).

Beispiel 9 (Blatt C38):

1. Ersetzen Sie die unterstrichenen Wörter durch Synonyme (bzw. erklären Sie ihre Bedeutung):

Nicht alle Mitgliedstaaten haben den Vertrag ratifiziert. – *unterschreiben*

Beispiel 10 (Blatt C38):

6. Fassen Sie einen in Textarbeit besprochenen Text Ihrer Wahl in groben Zügen zusammen. (ca. 100 Wörter)

Die schiefe Ebene
In diesem Text geht es um die Verhältnisse zwischen Männern und Frauen, ~~Es~~ vor allem um die

Auch Beispiel 11 vom Blatt C11 zeigt die Aufgabe, einen Text zusammenzufassen. Diese Zusammenfassung ist Bestandteil eines Tests nach dem 6. Semester. Der Ausgangstext ist auf tschechisch geschrieben und die Aufgabe ist ganz klar gegeben: „Zusammenfassung des Textes“. In den insgesamt 8 Testexemplaren haben jedoch alle Studierenden nicht nur den Text zusammengefasst, sondern auch eigene Stellung zu der im Text diskutierten Problematik präsentiert.

Beispiel 11 (Blatt C11):

Stoupenci poprav slábnou

Přestože je podpora trestů smrti stále nadpoloviční, průběžně se snižuje. V roce 1992, kdy CVVM položilo otázku poprvé, se pro něj vyslovilo 76 % dotázaných. V roce 2000 už to bylo 60 % respondentů.

Zatímco podpora trestu smrti klesá, roste počet jeho odpůrců. Desetina dotázaných se v průběhu posledních patnácti let změnila na čtvrtinu.

I kdyby počet stoupců absolutního trestu rostl, jeho zavedení je nepravděpodobné. Česká republika je vázána mezinárodními smlouvami, které jí nedovolují k takovým opatřením sáhnout.

Zusammenfassung des Textes :

In der Tschechischen Republik ~~ist~~ ^{ist} sechs von zehn Leuten für die Todesstrafe. Mit der Einführung der Todesstrafe stimmt 76 Prozent der Befragten. Nur 60 Prozent von Leuten ^{ist} dagegen der Todesstrafe. ~~Man hat~~

Die Beispiele 1 - 11 zeigen, wie die Tests durch ihre Form voneinander differieren. Aber nicht nur in der Form der Tests, auch in den Korrekturen der Normautoritäten können ziemlich wichtige Unterschiede festgestellt werden.

3.2. Zur Form der Korrekturen

Die analysierten Tests wurden von mehreren Normautoritäten korrigiert, ihre Anzahl konnte nicht genau bestimmt werden, sie bewegt sich allem Anschein nach etwa zwischen 7 und 10 Lehrern, die sowohl Muttersprachler des Deutschen als auch tschechischsprachige Germanisten sind. Jeder von ihnen hat sein eigenes Inventar von Zeichen entwickelt, die beim Korrigieren gebraucht werden. In den folgenden Beispielen werden diese Zeichen vorgestellt.

Beispiel 12 (Blatt C1):

2. Korrigieren Sie die Fehler:

Ich muss Bilder vorbereiten und den Kindern es zeigen. und sie den Kindern zeigen.

Lest ihr den ersten Satz! ✓

Für Monika ist es besser zu Hause bleiben. Es ist besser für Monika zu Hause ~~bleiben~~

Es dauert nur eine und halb Minute. ... nur eineinhalb ~~und halb~~ Minute.

Ich habe einen interessanten Programm gesehen. ~~angesehen~~.

① Ich weißt doch, wie gefährlich es ist. ✓

Dieses Beispiel ist ein Sonderfall in der Hinsicht, dass die Normautorität eigentlich Korrekturen korrigiert. Auf den ersten Blick kann zwar nicht eindeutig bestimmt werden, welche Korrekturen die des Studierenden und welche die der Normautorität sind, aber nach dem Durchlesen der Übung wird es klar. Die Normautorität verwendet hier einen einfachen Strich bzw. sie unterstreicht die als problematisch zu interpretierenden Stellen. In unserem Beispiel werden die Striche mit einer roten Ellipse markiert. Die angekreuzte Nummer gibt die positiven Punkte an, die der Studierende in dieser Übung durch seine Korrekturen gewonnen hatte.

Beispiel 13 (Blatt C21):

II. Übersetzen Sie:

vařící voda

das kochende Wasser

použité nádobí

das benutzte Geschirr

kvetoucí stromy

die blühende Bäume

slíbená odměna

die ~~T~~ Belohnung

③

Beispiel 13 ergänzt das Inventar der Normautorität vom Beispiel 12 um eine weitere Komponente: das Zeichen für eine leere Stelle bzw. einen fehlenden Ausdruck. Es handelt sich tatsächlich um ein und dieselbe Normautorität, was von der Schrift der Normautorität festgestellt werden konnte.

Beispiel 14 (Blatt C21):

V. Übersetzen Sie:

1. domluvit schůzku -
- 2. ráda nosí úzké kalhoty - sie trägt gern die Hose - 0.5
3. klást na někoho požadavky - 1

Obwohl es sich immer noch um Blatt C21 handelt, werden in Aufgabe V. plötzlich Minuspunkte zur Markierung der als fehlerhaft bestimmten Stellen gebraucht, nicht wie oben Unterstreichen und Nullzeichen für leere Stellen. Dies lässt den Gedanken aufkommen, dass entweder zwei verschiedene Normautoritäten den Test korrigiert hatten oder dass die eine Normautorität die Korrektur in zwei Etappen vorgenommen hatte und jedes Mal etwas veränderte Strategie verwendet hatte. Diese zweite Erklärung scheint jedoch weniger wahrscheinlich zu sein, denn es kann vermutet werden, dass jeder Lehrer ein ziemlich stabiles Inventar von Zeichen benutzt, ohne diese Zeichen von einer Korrektur zu einer anderen zu verändern. Die Unklarheiten können eventuell in den Follow-Up Interviews nachgefragt werden.

Beispiel 15 (Blatt C21):

Name: _____

SPRACHPRAXIS-TEST IM 2. SEMESTER, SS 2006

45b 60%
nicht best.

Hier wird die gesamte Bewertung des ganzen Testes gezeigt. Außer der Angabe der gewonnenen Punkte („45b“) gibt es auch die prozentuelle Äußerung über den Erfolg des Studierenden, ergänzt noch um die verbale Bewertung „nicht best.“ (= nicht bestanden).

Beispiel 16 (Blatt A15):

uns in was genau anzuwachen.
In der zweiten Strophe wird ganz genau formuliert,
wie der Autor ^{das} ~~ganze~~ Bild darstellen will, was auf
dem Plakat steht und wie der Held des Films aussieht.
Auf dem Bild, treffen wir uns mit einem Mann, der
auf uns lebhaft wirken sollte. In seinem Hand hält
er eine Pistole, die auf jeder, der ihn anschaut, gerichtet
ist. Der große Mann aus diesem Plakat sieht vielleicht

In diesem Falle geht es ausschließlich um Essays, oft ohne jegliche explizit formulierte Aufgabe am Anfang. Die korrigierende Normautorität schlägt auch hier fast keine Maßnahmen vor (*adjustment design*), nur die fraglichen Stellen werden im Text markiert, eventuell eine andere Wortstellung angedeutet. Das Zeicheninventar ist relativ reich: Neben den Abkürzungen am Rande gibt es noch zahlreiche Markierungen direkt im Text. Zum Unterstreichen werden einfache, doppelte und auch Wellenlinien gebraucht; außerdem wird im Text gestrichen. Wenn geeignete Maßnahmen überhaupt vorgeschlagen werden, dann entweder das Genus (Artikel und richtige adjektivische Endungen) oder der Kasus (Pronomina) - jedoch nicht konsequent, sondern recht selektiv. Es wäre nachzufragen, wodurch diese Selektivität motiviert wurde und was die einzelnen Abkürzungen am Rande bedeuten.

Beispiel 17 (Blatt A14):

Fehler: 5,5 Fehlerindex: 0,9
Ausdruck: 1,3 Inhalt: 1,3
Note: 1,3 (1-)
636 Wörter
(ohne Anlage)

Dieses Beispiel wurde wahrscheinlich von derselben Normautorität wie Beispiel 16 korrigiert. Die gesamte Bewertung besteht aus vier Teilen, die jedoch im Test nicht näher

ausgeführt werden. Es kann daher nur vermutet werden, was unter dem Begriff „Fehlerindex“ zu verstehen ist oder was die einzelnen Werte bedeuten. Gesamtnote 1,3 ist relativ klar, weniger schon die Art und Weise, wie dieser Wert gewonnen wurde.

Beispiel 18 (Blatt A133):

Und wenn ich einer von ihnen wäre, wäre ich sehr sehr enttäuscht und wütend.

146

Inhalt: 2/3
 Aufbau: 3/4
 Ausdruck: 3/4
 Korrektheit: 4/4

12/15 (2)

1032

Auch dieses Beispiel zeigt die Bewertungskriterien der Normautorität, die vier Kategorien bilden: Inhalt, Aufbau, Ausdruck und Korrektheit. Die Nummern bedeuten keine Noten, sondern Punkte. In diesem konkreten Test gewinnt der Studierende also 12 von möglichen 15 Punkten, was die Gesamtnote „2“ ergibt. Die anderen Nummern (146 und 1032) geben die Anzahl der Wörter auf dem aktuellen Blatt bzw. im ganzen Test an.

Beispiel 19 (Blatt B5):

von Terrorismus oder die sogenannte
 Biosphäre lösen. Dies bezieht
die tschechische Arbeiter, die während
 der Regierung von Schöder die Umsa
 leicht bekommen haben.

propris, diese
 člen + gram.
 H jmeno

Die folgenden Beispiele hat eine tschechischsprachige Normautorität korrigiert, wobei die vorherigen Normautoritäten sehr wahrscheinlich Muttersprachler sind. Auch in diesem Test werden direkte Texteingriffe und Randbemerkungen kombiniert. Interessant

ist v. a. das Reflektieren der faktografischen Mängel (s. den fehlenden Vornamen) - es scheint, dass auch diese Tatsache Einfluss auf die gesamte Bewertung hat.

Beispiel 20 (Blatt B8):

wirtschafts-systems. Die PUS bekennt
 sich zum Sozialismus. Und warum
 haben sie zusammengebunden? ^{Sie wollten sich in} ~~die~~ ^{die Regierung bekommen.}
~~Linken wollten die mit Hilfe überwinden.~~ ^{Methoden} ^{obdat}
 Also das Ergebnis der Wahlen
 lies nur eine Möglichkeit der Koalition
 zu und zwar die große Koalition
~~so~~ ^{der} CDU/CSU und SPD im Bundestag

Handwritten notes:
 (Kritik)
 (Methoden obdat)
 (stärkern)
 (Stylisch kompliziert)
 (Korrektur)

Auch hier handelt es sich um eine tschechische Normautorität, wie die Randbemerkungen andeuten, sehr wahrscheinlich sogar um dieselbe wie im Beispiel 19. Während die Kommentare im Beispiel 18 v. a. morphologische Merkmale betreffen, reflektieren die Kommentare im Beispiel 19 besonders Lexik und Stilistik.

Beispiel 21 (Blatt B63) und Beispiel 22 (Blatt B75):

Datum... 29.1.07.....
 Postupová zkouška z germanistiky
FREIES THEMA (mindestens 150 Wörter)
 Gewalt unter Minderjährigen – ein Problem unserer Zeit?
 Es wird darauf hingewiesen, dass die Kinder immer

Handwritten notes:
 [Hättest du in der Seminararbeit in KULT auch so ordentlich gearbeitet, hätten wir uns viel Ärger erspart!]
 (Ich hoffe, etwas differenzierter als du!....)

Other notes:
 (Kritik und die Kinder sollten nicht so benommen werden, sondern sie sollen was für denken?)
 Wörter

Als die Tests ausgewählt wurden, waren diese zwei Blätter sehr auffällig, denn sie demonstrieren, wie die Beziehung Lehrer - Student variieren kann: Hier verwendet die

Normautorität die Anrede „Du“. Leider konnte den Tests nicht entnommen werden, ob diese Familiarität nur in der Richtung Lehrer - Studierender geht oder auch umgekehrt. Es handelt sich um einen Muttersprachler in der Rolle der Normautorität und wie uns an der Universität mitgeteilt wurde, führen die Muttersprachler oft Veranstaltungen, die an den praktischen Sprachkenntnissen orientiert sind. Um freundliche Stimmung zu unterstützen, ist es durchaus denkbar, dass in der Gruppe die Anrede mit dem Vornamen vorgeschlagen wird; das (gegenseitige?) Duzen scheint jedoch außerordentlich freundliche Beziehungen anzudeuten. Es ist in den Interviews nachzufragen, wie die Sozialdeixis auch außerhalb des Seminars aussieht.

Die Du-Anrede in Beispielen 21 und 22 lässt zwei mögliche Interpretationen zu, die im krassen Widerspruch zueinander stehen. Entweder soll das Duzen eine eher freundliche Atmosphäre hervorrufen, was besonders im Falle der gegenseitigen Anrede mit „du“ denkbar wäre. Oder es geht um die genau umgekehrte Position: die Normautorität demonstriert durch diese Anrede ihre Macht und Überordnung gegenüber dem Normsubjekt. Diese Hypothese geht davon aus, dass das Normsubjekt die Anrede „Sie“ gegenüber der Normautorität gebraucht. Im weiteren Abschnitt werden die soziale Deixis und ihr Ausdruck in der Kommunikation näher beschrieben.

3.2.1. Exkurs: Sozialdeixis und ihr formaler Ausdruck in den untersuchten Tests

Jede Kommunikationssituation kann durch drei elementare Kriterien - vom Standpunkt des Sprechers aus gesehen - charakterisiert werden. Der Sprechakt spielt *hic et nunc* ab; das *Hier* und *Jetzt* werden noch um *Ich* ergänzt. Alle anderen Beziehungswerte können relativ zu diesen drei bestimmt werden. Stephen C. Levinson (1994: 64) nennt 3 traditionelle Kategorien der Deixis: Person, Ort und Zeit. Zur Personendeixis führt er Folgendes an (ebenda):

„Personendeixis betrifft die Enkodierung der **Rolle** der Partner im Sprechereignis, in dem die in Frage stehende Äußerung gemacht wird; die Kategorie **erste Person** ist die Grammatikalisierung der Referenz des Sprechers auf sich selbst, **zweite Person** ist die Enkodierung der Referenz des Sprechers auf einen oder mehrere Adressaten und **dritte Person** die Enkodierung der Referenz auf Personen und Größen, die weder Sprecher noch Adressaten der betreffenden Äußerung sind. Bekannte Arten, wie solche Sprecherrollen sprachlich enkodiert sind, sind natürlich die Pronomina und die damit verbundenen Prädikatskongruenzen.“

Für die Zwecke dieser Arbeit und besonders im Zusammenhang mit oben angeführten Beispielen der Anrede „Du“ ist die zweite Person von Bedeutung. Levinson (1994: 131) führt zwei Beispiele an und verdeutlicht:

„...die Wahl von [*Du bist der Professor*] gegenüber [*Sie sind der Professor*] drückt [...] keinerlei Unterschied in den Wahrheitsbedingungen aus, sondern nur einen Unterschied in der gesellschaftlichen Beziehung zwischen Sprecher und Adressat. So zeigt *Sie*, einem einzelnen Adressaten gegenüber gebraucht, konventionell, aber nicht-wahrheitsfunktional an, daß der Adressat dem Sprecher gegenüber gesellschaftlich distanziert oder überlegen ist.“

Die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen üblichen Anrede-Formen spiegeln also den sozialen Status der Kommunikationspartner oder ihre Beziehungen zueinander wider. Außerdem reflektieren die Anrede-Formen z. B. kulturelle Unterschiede. Die Verwendung von „Du“ in Kontexten, in denen man eher die Höflichkeitsform „Sie“ erwarten würde, wirkt also recht unüblich und deutet gewisse Verschiebung der sozialen Grenze zwischen den Partnern an. Entweder symbolisiert das gegenseitige Duzen sogar den Verlust der Grenze zwischen dem Studierenden und der Normautorität, was aber den Gedanken aufkommen lässt, dass die Normautorität nicht mehr in der Lage sei, das Verhalten der Normsubjekte zu bewerten und zu korrigieren (oder nicht mehr in dem früher üblichen Maße); oder aber werden die Anredeformen „Du“ und „Sie“ asymmetrisch gebraucht. Das ist ein starkes Signal für das Demonstrieren der sozialen Ungleichheit, der ungleichen Machtverhältnisse, die in dem konkreten sozialen Netzwerk herrschen. Um den Unterschied in unserem Beispiel aus dem Seminar feststellen zu können, müssen die Teilnehmer der Kommunikation (also die Normautoritäten und eventuell die Studierenden) in den Follow-Up Interviews gefragt werden.

4. Testanalysen

4.1. Einleitung

In diesem Teil werden die konkreten ausgewählten sprachlichen Variablen analysiert. Ausgewählt wurden drei Variablen: „Rechtschreibung bei Fremdwörtern“, „Schreibung s/ss/ß in einheimischen Wörtern“ und „Zeitangaben“. Übersichtlichkeitshalber werden diese drei Variablen in separaten Kapiteln behandelt, die noch weiter geteilt werden. Die einzelnen sprachlichen Variablen werden mit Einbeziehung der Unterschiede zwischen den Bewertungen der vier Instanzen aus dem sozialen Kräftefeld nach Ulrich Ammon kommentiert. Da im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit das Sprachmanagement steht, werden die Kapitel aus der Perspektive der einzelnen Phasen zusammengefasst.

Die Instanz der Normautoritäten vertreten hier die konkreten Normautoritäten, die die analysierten Tests korrigiert haben. Es handelt sich um mehrere Personen, deren Anzahl nicht genau bestimmt werden konnte; sie wird jedoch auf 7-10 Menschen geschätzt. Nachträglich wurden mit 6 Normautoritäten die sog. Follow-Up Interviews geführt, um die einzelnen Phasen des Sprachmanagements näher bestimmen zu können. Ausführlicher Analyse der Interviews widmet sich Kapitel 6.

Als Kodizes gelten die zur Verfügung stehenden Wörterbücher, sowohl einsprachige als auch zweisprachige (Deutsch - Tschechisch): „Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001“ (elektronisch), „Lingea - Lexicon 2002“ (elektronisch)²³, „Duden - Die Deutsche Rechtschreibung 2004“, „Österreichisches Wörterbuch, 39. Auflage, Nachdruck 2003“²⁴ und „Německo-český slovník, SPN 1988, 4. Ausgabe“, sowie einige andere, die im Literaturverzeichnis aufgelistet werden.

²³ Wie in weiteren Teilen dieser Arbeit verdeutlicht wird, kann dieses Wörterbuch nur schwer als ein repräsentatives Nachschlagewerk gelten. Da es sich aber um ein relativ einfach erreichbares (und erschwingliches) Wörterbuch in der Tschechischen Republik handelt, kann erwartet werden, dass dieses Wörterbuch unter der Bevölkerung ziemlich häufig gebraucht werden kann. Ob das Lingea - Lexicon 2002 unter den Universitätsstudenten gebräuchlich ist, konnte nicht festgestellt werden.

²⁴ Dieses Wörterbuch repräsentiert die österreichische Standardvarietät, die sich zwar von der deutschen unterscheiden kann, einige der Normautoritäten, mit denen die Gespräche geführt wurden, stammen jedoch aus Österreich und führten dieses Wörterbuch unter ihren Quellen an.

Modelltexte werden in den Korpora der geschriebenen deutschen Sprache des IDS-Mannheim gesucht, die mithilfe des Programms Cosmas II zugänglich sind. Es ist sehr schwierig, die fundierte Entscheidung zu treffen, welche von den gefundenen Beispielen tatsächlich modellhaft sind oder als solche bezeichnet werden können. Alle Wiedergaben der direkten Rede sowie alle „problematischen“ Textsorten sollen ausgeschlossen werden. Als problematisch werden Textsorten verstanden, in denen die Modellhaftigkeit nicht garantiert werden kann, also z. B. Leserbriefe, Texte, die dialektale Ausdrücke verwenden (z. B. aus regionalen bzw. lokalen Periodika) oder Wikipedia-Artikel. Die letztgenannten stellen zwar Sachprosa *sui generis* dar, die professionelle sprachliche Geschultheit ihrer Verfasser kann aber nicht überprüft werden (das gilt auch für die Leserbriefe). Somit wird die Voraussetzung der Vorbildlichkeit solcher Texte nicht erfüllt. Als Modelltexte können also Artikel in seriösen womöglich überregionalen Zeitungen und Zeitschriften bezeichnet werden, die sich z. B. mit Themen Politik, Wirtschaft, Kultur oder Wissenschaft beschäftigen. Boulevardzeitungen werden außer Acht gelassen. Das Problem der Modellhaftigkeit der Texte besteht auch darin, dass - ähnlich wie bei den deskriptiven Kodizes, mit denen die Bevölkerungsmerkmale präskriptiv umgehen kann - auch die Zeitungen oder Zeitschriften, die nach den ammonischen Kriterien den Status der Modelltexte nicht haben, als solche verstanden und gebraucht werden.

Wenn mehr als 1.000 Belege gefunden werden, wird nur ihre Anzahl angeführt, wobei nicht immer genau bestimmt werden kann, ob sich in allen Fällen um konzeptionell schriftliche und modellhafte Texte handelt. Die Eventualität der schriftlichen Wiedergabe einer direkten Rede muss dabei leider zugelassen werden, sowie die Möglichkeit, dass sich in der Menge der gefundenen Beispiele auch Texte befinden, die den oben genannten Kriterien der Modellhaftigkeit nicht völlig entsprechen. Wenn wenige Belege für eine Variante der Schreibung gefunden werden, werden diese immer sorgfältig durchgelesen, um die versteckte Oralität und die bereits problematisierten nicht modellhaften Textsorten ausschließen zu können. Bei den zitierten Belegen einer konkreten Variante handelt es sich entweder um Beispiele der geschriebenen Sprache, die für modellhaft gehalten werden, oder um Textauszüge, die zwar nicht modellhaft sind, die jedoch eines Kommentars wert sind.

Die Korpusbelege werden immer für die im Test gefundene(n) problematische(n) Variante(n) sowie für die in den Kodizes angegebene(n) Variante(n) gesucht, damit ihre Häufigkeit verglichen werden kann. Bei Substantiven wird nach dem Lemma gesucht, d. h.

die Suche wird mit dem Grundformoperator in dieser Form eingegeben: „&Wort“. Somit wird nicht nur die Grundform im Nominativ Singular gefunden, sondern auch alle anderen Flexionsformen. Komposita mit dem gesuchten Ausdruck als Grund- bzw. Bestimmungswort werden nicht mit einbezogen. Groß- und Kleinschreibung werden unterschieden²⁵. Ähnlich werden Verben gesucht - immer wird der Grundformoperator in Kombination mit dem Infinitiv gebraucht. Auch für die Suche der Adjektive wird der Grundformoperator gebraucht. Die eventuellen Ableitungen werden von den gesuchten Ausdrücken aussortiert (z. B. *biografisch* wird nicht mit einbezogen, wenn nach der Form *&grafisch* gesucht wird).

Da es für die Varianten, die als nicht korrekt gelten, kein Lemma gesucht werden kann, wird der Platzhalteroperator * verwendet. Die Suche wird im folgenden Format eingegeben: „Wort*“. Auf diese Weise werden alle Ausdrücke gefunden, die mit der angegebenen Buchstabenkombination anfangen. Das Stern-Zeichen ersetzt beliebige Buchstabenanzahl. Von den gefundenen Formen werden dann die eventuellen Zusammensetzungen eliminiert. Für die Suchanfrage bleiben also nur die Formen aktiv, die die Flexionsformen der gesuchten Variante darstellen (also z. B. die Form *Kolege** wird für die Suchanfrage nach den Formen *Kolege* und *Kolegen* gebraucht).

Die Instanz der Sprachexperten wird nicht in allen untersuchten Problemfällen direkt befragt, sondern ausschließlich nur in solchen Fällen, in denen die Instanzen Kodizes und Modelltexte nicht im Einklang stehen. Führen die Kodizes die gleiche Form an, die in den Modelltexten eindeutig vorherrscht, wird vorausgesetzt, dass auch die Sprachexperten die gleiche Variante empfehlen würden. Die Stellungnahmen der Kodizes, Modelltexte und eventuell der Sprachexperten werden mit der Meinung der Normautoritäten verglichen und analysiert. Je auffälliger ein Unterschied zwischen der Normautorität und den anderen Instanzen besteht, desto wahrscheinlicher ist die mögliche Deformation der Sprachnorm, die die Normautoritäten ihren Normsubjekten vorlegen.

²⁵ Und zwar folgendermaßen: Substantive werden entweder großgeschrieben oder in Großbuchstaben gesucht (z. B. *Interesse*, *INTERESSE*); Verben und Adjektive klein- und großgeschrieben sowie in Großbuchstaben (z. B. *Müssen*, *müssen* und *MÜSSEN*). Andere Ausdrücke werden dann in ihren logisch erwartbaren „korrekten“ Formen gesucht (z. B. *in den neunziger Jahren* oder *In den neunziger Jahren*; Formen wie *in den Neunziger Jahren* o.ä. werden nicht mit einbezogen).

4.2. Sprachliche Variable „Rechtschreibung bei Fremdwörtern“

Die Problematik der Rechtschreibung bietet ein sehr breites Feld von Beispielen an. Obwohl es sich hier nicht um eine ausgesprochen problematische Ebene handelt (wie oben bereits angedeutet wurde: je komplexer die untersuchte Ebene, desto mehr Variation ist zu erwarten und desto wahrscheinlicher sind auch Unterschiede zwischen den einzelnen sozialen Kräften in ihren Bewertungen einer ausgewählten Variante), weist das Handeln der Normautoritäten ziemlich starke Variation auf. Aus Platzgründen wurde nur der Rechtschreibung bei Fremdwörtern Aufmerksamkeit gewidmet. Hier konnte nämlich ziemlich große Variation erwartet werden und somit auch der Raum für Unklarheiten.

Im Rahmen dieser Kategorie wurden in den analysierten Tests mehrere konkrete Beispiele gefunden und untersucht. Insgesamt wurden 51 Normabweichungen (in 49 Wörtern) ausgewählt, die dem Ursprung nach in weitere Subkategorien geteilt werden können. Eine Gruppe bilden die auf der lateinischen Basis entstandenen Wörter, bei denen die Schreibung meistens zwischen der (noch) lateinischen und der (schon) eingedeutschten Realisierung oszilliert. Einerseits waren Formen wie *finantiell* (A10), *Procent* (C7, C7), *Visaphäre* (B5), *Fotographie* (A15) oder *graphisch* (A81), andererseits auch die Form *internazional* (C4) zu finden.

Eine weitere Subkategorie besteht aus Formen, in denen doppelte Schreibung nicht eingehalten wird: *Kolegen* (C24), *Kolektiv* (C24), *Atraktionen* (B3), *Diskusion* (B7, B69), *unprofessionelles* (B7), *Integrationsdiskusion* (B17), *Terorismus* (B17), *kontrolliert* (B22, B43), *Disskusion* (B27), *Kjoto-Protokol* (B32), *Großbritannien* (B34, B35), *konkurrenzfähig* (B38), *boykotieren* (B38), *das Masaker* (B40), *interesierten* (B52), *interesieren* (B52), *interresante* (B69), *Konkurrenz* (A17), oder aber aus Formen, in denen eine unbegründete Geminatio vorliegt: *Irrland* (B2, A34), *Disskusion* (B27), *interresante* (B69), *Interresse* (A32), *Proffessorin* (A33).

Unter dem Einfluss der englischen Sprache und modernen Kommunikationstechnologien scheinen folgende Formen zu stehen: *shockiert* (C26), *shokieren* (C27, C27), *shokierende* (C27), *schokierte* (C30), *presentieren* (C27), *representativen* (B9), *representative* (B15), *E-mail* (B21), *President* (B26), *Handies* (B29, B30, B30), *Emails* (B56), *Affaire* (A135, A136), die entweder mehr oder weniger englische Schreibweise aufweisen oder an englische Wortbildungsmittel erinnern (z. B. die Pluralbildung *Handies*). Außerdem werden auch Formen gefunden, die einen Grad der

Verdeutschung zeigen, der noch nicht so weit entwickelt wurde: *E-mailen* (B53) als Pluralform.

Jedes Beispiel wird auf folgende Weise behandelt: Dem entsprechenden Ausschnitt aus dem Test folgen die Varianten, die von den einzelnen Instanzen aus dem sozialen Kräftefeld empfohlen werden, und diese werden mit der Korrektur der Normautorität verglichen. Wenn mehrere Beispiele zu einem Phänomen bzw. Wort gefunden wurden, werden diese gemeinsam analysiert.

4.2.1. *Internazionale Aphäre: Latein vs. Deutsch in der Schreibung*

Zu dieser Gruppe gehören die Ausdrücke *internazionale* (C4), *Procent* (C7, C7), *Visaaphäre* (B5), *finantiell* (A10), *Fotographie* (A15) und *graphisch* (A81). Da es in den Tests auch die Form *Affaire* (A135, A136) gibt, wird diese zusammen mit der Form *Visaaphäre* kommentiert.

internazionale (C4)

das Interstatutenen kommen.
dagegen stehen. Wir können sagen, dass es unmöglich ist,
diese Bestrafung in unserer Republik sein wird. Weil es viele
verschiedene Verträge dagegen stehen.
internazionale

Alle Wörterbücher führen nur die Variante *national* an. Die Form *nazional* war in keinem der genannten Kodizes zu finden. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden insgesamt 428 Beispiele für *internazional* gefunden. Davon stammen 3 Treffer aus einem Artikel aus St. Galler Tagblatt vom 11.11.1998 und der Wortschatz scheint motiviert zu sein (vgl. das zitierte Beispiel unten). Alle anderen Belege sind Zitierungen aus dem Italienischen (ein Beispiel wird unten zitiert). Keiner von den gefundenen Belegen kann zu den Modelltexten gezählt werden, sie werden nur zur Illustrierung angeführt. Im Gegensatz dazu führt die Textsuche 662.665 Treffer für *international* an (samt Flexionsformen). Es ist zu vermuten, dass auch die Sprachexperten sich für die Variante *international* äußern würden. Dies spricht eindeutig für die Variante *international* als die zu empfehlende Standardvariante.

«Kaff(e) internazional» - mit diesem, irgendwo in der neuen Rechtschreibung angesiedelten Motto möchte der närrische Rat eine breite Narrengemeinde zu seinem Maskenball einladen. Bilateral soll am Fasnachtssamstag das Tanzbein geschwungen werden, **internazional** sollen die mehr oder weniger intensiven Begegnungen sein, multikulturell soll zu den Rhythmen der Guggenmusiken getobt werden.

Umzug am Nachmittag (A98/NOV.72023 St. Galler Tagblatt, 11.11.1998, Ressort: WV-DEG (Abk.); Kaff(e) internazional)

Während das italienische Kino ums Überleben kämpft, haben sich Cinecittà **Internazional** und Cineteca Nazionale entschlossen, den lange gehegten, sehr aufwendigen Plan des "Visconti Projektes" zu realisieren: Alle Filme des bedeutenden Italieners werden jetzt wieder der Öffentlichkeit zugeführt, in integralen Fassungen - auch total verstümmelte Filme wie "Senso", der im kommenden Jahr in Locarno gezeigt werden soll.

Marco Müller, der neue Festivalleiter von Locarno, setzt voll aufs emotionale Kino. (NUN92/AUG.00764 Nürnberger Nachrichten, 11.08.1992, S. 16; Visconti live - Das Filmepos "Der Leopard" restauriert beim Festival Locarno)

Die Normautorität steht also mit ihrem Urteil (wenn keine Normabweichung bemerkt wird, kann dies als gewisse Art Zustimmung zu der gebrauchten Variante interpretiert werden) gegen die anderen drei Instanzen im sozialen Kräftefeld.

Procent (C7, C7)

geworden ist.
In der Länderaufnahme im Jahr 1992 hatten 72% ^{Procent}
der Befragten Ja gesagt. Im Jahr 2000
waren ~~70% von der Todesstrafe~~
↳ 60% ^{Procent} der Befragten von der Wiedereinführ.

Die Variante *Procent* wurde in keinem der oben angeführten Wörterbücher gefunden. Alle gebrauchten Wörterbücher führen nur die Variante *Prozent* an. Im Korpus der geschriebenen Sprache des IDS-Mannheim wurden 2 Treffer für *Procent* gefunden, die jedoch eher Ausnahme bilden, und nicht für vorbildliche Beispiele gehalten werden können:

"Als privilegierter Beamter habe ich stets mehr Pensionsbeiträge bezahlt als ASVG-Versicherte", meint ein Beamter, der gar nicht weiß, wie privilegiert er wirklich war und ist: Schon 1896 verdonnerte Kaiser Franz Joseph seine "Civilstandsbeamten" zu einem

Beitrag von "drei **Procent** des für die Bemessung des Ruhegenusses anrechenbaren Aktivitätsgehaltes" (§ 15 RGBI. Nr. 74 vom 14. Mai 1896). 1977, der Beitrag betrug damals 5 Prozent, wollte die SP-Regierung von Beamten gleiche Beiträge wie von ASVG-Versicherten. Ergebnis: Bis 1988 wurde das Ziel (9,5 %) in jährlichen Einzelschritten von 0,5 % scheinbar erreicht. (P99/DEZ.46437 Die Presse, 04.12.1999, Ressort: Spectrum/Tribüne der Leser; Die Beamtenpension am Prüfstand von ASVG-Versicherten)

Eigentlich hat Bundesfinanzminister Hans Eichel kein Geld. Doch plötzlich und unvermutet scheint er eine Million Euro aufgetrieben zu haben. So viel kostet nämlich die erste Ausgabe des Magazins "**procent**", die er gestern vorstellte. Das Heftchen - "eine bunte Mischung aus Information zur Arbeit der Bundesregierung und der Bundesfinanzverwaltung, gewürzt mit Reportagen, Kinderseiten (...) und einem Blick hinter die Kulissen", wie es in der Pressemitteilung heißt - wird an diesem Wochenende als Beilage der "Bild am Sonntag" unters Volk gebracht. Außerdem wird es dem Magazin "Blickpunkt Bundestag" beigelegt und liegt ab 18. Dezember im Zeitschriftenhandel aus. Das Heft soll alle drei Monate erscheinen. (M02/DEZ.94188 Mannheimer Morgen, 14.12.2002; Rotwein für den Wettsieger Gerhard Schröder)

Weder das erstere noch das letztere Beispiel können für typische Beispiele gehalten werden, da es im ersteren um eine Zitierung aus historischer Quelle geht und im letzteren es sich um eine Beilage handelt, deren Titel offensichtlich außergewöhnlich sein will. In beiden Fällen ist die Normabweichung also motiviert. Für *Prozent* dagegen wurden insgesamt 2.018.068 Treffer gefunden. Auch in diesem Einzelfall wurden die Sprachexperten nicht gefragt; hier kann nämlich erwartet werden, dass die empfohlene Form sehr wahrscheinlich im Einklang mit Wörterbüchern und der gebrauchten Form aus den Modelltexten - also *Prozent* - lauten würde.

In den Tests wurde einmal die Form *Procent* und mehrmals die Form *Prozent* gefunden. Keine der Varianten wurde von der Normautorität markiert, es kann also vermutet werden, dass beide Formen von der Normautorität für gleichwertig und korrekt gehalten werden.

Visaaphäre

(B5)

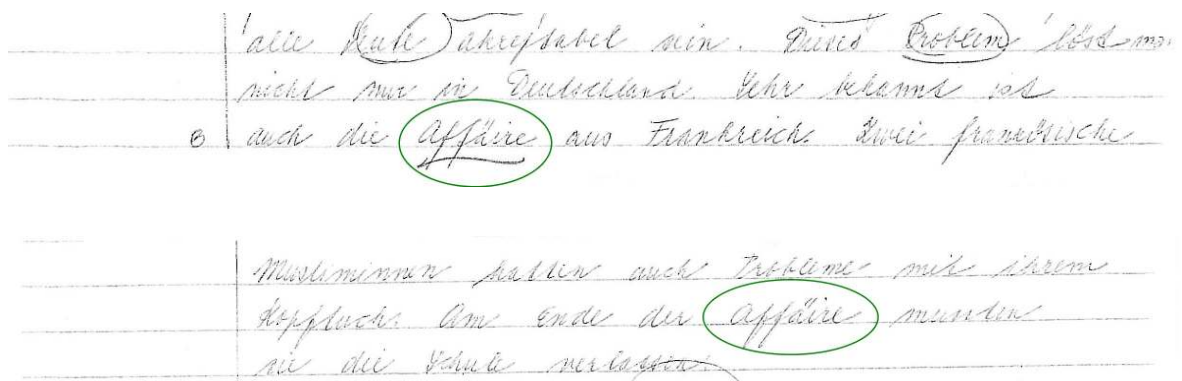
von Terminus oder die sogenannte
Visaaphäre lösen. Ditt bebriff
die wissende Arbeiter, die wahren

procent, diese
den 4 gen.

In den Wörterbüchern wurde wegen der Komplexität das Lemma *Affäre* bzw. *Aphäre* gesucht. Die einzige Form, die gefunden wurde, ist *Affäre*. Die Analyse der Korpora gibt folgende Ergebnisse aus: Für **aphäre* (in diesem Fall samt Komposita) gibt es in den Korpora der geschriebenen Sprache keine Belege. Für *Affäre* werden 42.168 Treffer gefunden; 5 Treffer für *Visaaffäre*, 4 Treffer für *VisaAffäre* und 661 Treffer für *Visa-Affäre*. Es kann also eine ganz starke Tendenz zur Schreibung mit dem Bindestrich festgestellt werden. Auch in diesem Fall werden die Sprachexperten nicht befragt, weil es sich um ein eindeutiges Beispiel handelt. Es kann erwartet werden, dass die Sprachexperten die Variante *Affäre* empfehlen würden.

Die Form *Visaaphäre*, die in den untersuchten Tests nur einmal zum Vorschein kommt, wurde von der Normautorität unterstrichen (*Visaaphäre*) und mit einer Bemerkung am Rande des Blatts versehen: *pravopis*. Die ersten zwei Phasen des Language Managements wurden hier also durchgeführt. Die Phasen *adjustment design* und *implementation* können dem Test nicht so eindeutig entnommen werden. Die Randbemerkung kann wahrscheinlich als eine Art Anlass zur Selbstkorrektur interpretiert werden.

Affaire (A135, A136)

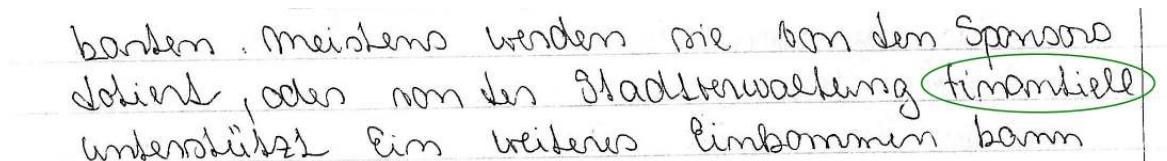


Die Form *Affaire* wurde an zwei Stellen gefunden, wobei es sich eindeutig um einen Test handelt. In den Wörterbüchern gibt es keine andere Variante als die oben angeführte *Affäre*. Die Suche in den Korpora der geschriebenen Sprache zeigt, dass es für die Form *Affaire* keine Belege gibt. Es sind jedoch außer der oben angeführten Standardvariante *Affäre* (42.168 Treffer) noch folgende Formen zu finden: *Affaire* (1 Beleg), *Äffäre* (3 Treffer), *Äffäre* (24 Belege) und *Affaire* (610 Treffer). Nur 6 von den 24 Treffern für *Äffäre* werden dabei in Modelltexten gefunden. Diese Beispiele können jedoch

allem Anschein nach für Tippfehler gehalten werden. Interessant ist auch die Tatsache, dass 5 Beispiele in österreichischen Zeitungen gefunden werden. Die Form *Äffäre* ist nur in Texten zu finden, deren Textsorte es nicht erlaubt, die Texte als modellhaft zu bezeichnen. Der einzige Treffer für die Schreibung *Äffaire* stammt aus der Rhein-Zeitung. Der Text kann auf keinen Fall für einen Modelltext gehalten werden. Die Tatsache, dass 610 Belege der Form *Affaire* gefunden werden, hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass es sich um „ältere Schreibung für *Affäre*“ (so z. B. das elektronische Duden - Deutsches Universalwörterbuch) handelt. Jedenfalls kann festgestellt werden, dass nur die Form *Affäre* als die Standardvariante zu empfehlen ist. Aus diesem Grund werden keine Sprachexperten befragt.

Die Normautorität hat die erste vorkommende Form markiert, es kann also vermutet werden, dass sie die Variante *Affaire* als nicht korrekt bewertet. Die zweite Stelle auf Blatt A136 bleibt ohne Markierung. Entweder hat die Normautorität diese zweite Form nicht bemerkt oder sie hat die zweite Stelle mit der identischen problematischen Form absichtlich nicht markiert, wenn es sich um den gleichen Test handelt. Dies könnte eventuell in den Follow-Up Interviews bestätigt werden.

finantiell (A10)



bancen. Meistens werden sie von den Sponsoren | dotiert, oder von der Stadtverwaltung finanzielle | unterstützt. Ein weiteres Einkommen kann

Alle Wörterbücher führen nur die Variante *finanziell* an, in keinem der gebrauchten Wörterbücher ist die Form *finantiell* zu finden. Im Archiv der geschriebenen Sprache des IDS-Mannheim wurden keine Treffer für *finantiell* gefunden. Für *finanziell* (samt Flexionsformen) im Gegenteil gibt es 301.568 Treffer. Die Sprachexperten wurden zwar nicht direkt befragt, es ist jedoch mit ziemlich hohem Wahrscheinlichkeitsgrad zu vermuten, dass sie nur die Realisierung *finanziell* für empfehlenswert halten würden, zumal es die einzige Variante der Modelltexte ist und zugleich die einzige, die in Wörterbüchern zu finden ist.

In den untersuchten Tests gibt es nur ein Beispiel für *finantiell* (A10). Da diese Variante von der Normautorität nicht markiert wurde, kann sie als von der Normautorität

als durchaus verwendbare interpretiert werden. Auch in diesem Fall steht somit die Normautorität im krassen Widerspruch mit den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld.

Fotographie (A15)

gr gr gr gr
gr
haben sollten. Meiner Meinung nach, handelt es sich um den in dem Film spielenden Haupthelden, der wahrscheinlich ein bekannter Schauspieler ist. Der Ziel dieser großen Fotographie ist, dass wir auf dem Schicksal dieses Mannes

Diese Variante der Schreibung wurde in keinem Wörterbuch gefunden. Duden Universalwörterbuch zieht die Variante *Fotografie* der Form *Photographie* vor (vgl. das Lemma unten). Österreichisches Wörterbuch bezeichnet die Variante *Photo-* als „frühere Schreibung“ (S. 213). Im Deutsch-Tschechischen Wörterbuch (Německo - český slovník 1988) sind beide Varianten als separate Lemmata zu finden, das Lemma *Photo-* mit einem Hinweis auf *Foto-*, jedoch mit keiner Angabe darüber, ob eine der Varianten bevorzugt werden soll.

Fo|to|gra|fie, (auch:) Photographie, die; -, -n [vermischt aus engl. photogenic= durch Lichteinwirkung entstanden u. frz. héliographie= Lichtpause]: **1.** <o. Pl. > **a)** [Verfahren zur] Herstellung dauerhafter, durch elektromagnetische Strahlen od. Licht erzeugter Bilder: angewandte, experimentelle F.; **b)** Art des Fotografierens beim Film: die F. dieses Films ist hervorragend. **2.** einzelnes Lichtbild, Foto: eine alte F.; eine F. von jmdm. machen; jmdn. auf einer F. erkennen.

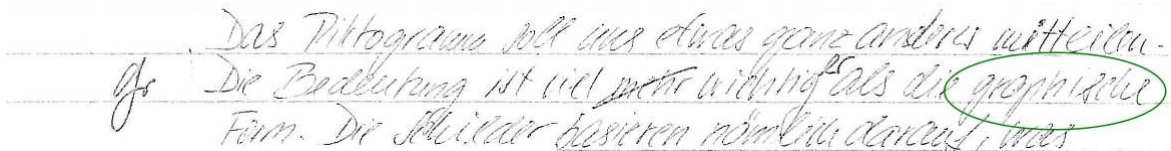
© Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001

Im Korpus der geschriebenen Sprache wurden 364 Treffer für *Fotographie* gefunden, 138 Treffer für *Photografie*, 3.790 Treffer für *Photographie* und 38.662 Treffer für *Fotografie* (jeweils samt Flexionsformen). Daraus kann eine starke Tendenz zur Bevorzugung der Schreibung *Fotografie* bestätigt werden. Da die Schreibung *Fotographie* in keinem der gebrauchten Kodizes zu finden ist, wirken die 364 Treffer zumindest unüblich. Ihre Modellhaftigkeit kann bezweifelt werden. Hier ein Beispiel für alle:

Erstmals werden dabei die seit 1988 aus Mitteln der Stiftung erworbenen etwa 150 Kunstwerke aus zwei Jahrtausenden gezeigt, die sonst nicht ausleihbar sind. Diese Meisterwerke aus Malerei, Graphik, Skulptur, **Fotographie**, Kunstgewerbe, Literatur und Musik spiegeln das Spektrum deutscher Kultur wider. Vertreten sind Künstler wie Tilman Riemenschneider und Lucas Cranach ebenso wie der Expressionist Max Beckmann und die Vorreiter der Moderne mit Max Liebermann, Edvard Munch, Oskar Kokoschka oder Ernst Barlach. **(R97/DEZ.96865 Frankfurter Rundschau, 06.12.1997, S. 9, Ressort: FEUILLETON; Länderstiftung gibt Millionen frei)**

Die Normautorität hat die Form *Fotographie* im Test nicht markiert. Es scheint also, dass sie diese Variante für durchaus möglich hält.

graphische (A81)



Mit dem bereits erwähnten Beispiel hängt die Form *graphisch* eng zusammen. Die meisten Wörterbücher lassen beide Varianten zu, wobei die Form *grafisch* die Ausgangs- oder Hauptform zu sein scheint:

grafisch, (auch:) graphisch <Adj.>: **1.** zur Grafik (1) gehörend, der Grafik eigentümlich, gemäß: das -e Schaffen eines Künstlers; sie ist -e Zeichnerin bei einem Verlag; -es Gewerbe (veraltend; *Druckindustrie*); etw. g. gestalten. **2.** durch Zeichnung[en], Schaubilder veranschaulicht, schematisch dargestellt: eine -e Darstellung; eine mathematische Funktion g. darstellen; wirtschaftliche Zusammenhänge g. veranschaulichen. **3.** (bes. Sprachw.) die zeichnerische Gestalt der Schriftzeichen betreffend: eine -e Variante.

© Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001

Für die Form *graphisch* existiert im elektronischen „Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001“ kein eigenes Lemma. Ähnlich sieht auch das Lemma im „Duden - Die deutsche Rechtschreibung 2004“ und in der 39. Auflage des Österreichischen Wörterbuchs aus:

gra|fisch, gra|phisch

Duden - Die deutsche Rechtschreibung 2004, S. 433

gra|phisch vgl. grafisch

Duden - Die deutsche Rechtschreibung 2004, S. 434

gra|fisch, auch: graphisch [-f-]; die grafische Darstellung (zB des Fieberverlaufs in einer Kurve); ein grafisches Gewerbe (zB die Buchdruckerei) | (Mus.); grafische Notation: Andeutung des musikalischen Ablaufs durch grafische Symbole

Österreichisches Wörterbuch, 39. Auflage, Nachdruck 2003, S. 250

gra|phisch → grafisch

Österreichisches Wörterbuch, 39. Auflage, Nachdruck 2003, S. 250

Sowohl die Form *grafisch*, als auch die Form *graphisch* wurden in den Korpustexten gefunden, wobei die Form *grafisch* mit 10.034 Belegen gegenüber den 5.476

Treffern für *graphisch* überwiegt. Es kann festgestellt werden, dass die Variante *grafisch* progressiver ist. Der Unterschied ist aber nicht so eindeutig wie in anderen Fällen. Hier bietet sich eventuell ein Raum für die Sprachexperten und ihre Beurteilung der Problematik.

Die Variante *graphisch* blieb von der Normautorität ungeachtet. Keine der Phasen des LM wurde hier durchgeführt. Es gibt auch keine Kommentare zur Form *grafisch*; wie in den übrigen Fällen mit keiner Markierung wird also vorausgesetzt, dass beide Formen für korrekt gehalten werden.

4.2.2. ***Irland: Kolektiv kontrolliert Kolegen? - Einfache vs. doppelte Schreibung***

Zu dieser Kategorie gehören insgesamt 25 Beispiele, die in den Tests gefunden wurden: *Kolegen* (C24), *Kolektiv* (C24), *Atraktionen* (B3), *Diskusion* (B7, B69), *unprofessionelles* (B7), *Integrationsdiskusion* (B17), *Terorismus* (B17), *kontrolliert* (B22, B43), *Disskusion* (B27), *Kjoto-Protokol* (B32), *Großbritannien* (B34, B35), *konkurenzfähig* (B38), *boykotieren* (B38), *das Masaker* (B40), *interessierten* (B52), *interessieren* (B52), *interessante* (B69), *Konkurrenz* (A17), *Irland* (B2, A34), *Interresse* (A32), *Proffessorin* (A33).

***Kolegen* (C24)**

*Für mich ist wichtig, dass ein Beruf macht
mir Spaß und auch dass die Leute gegen meine
- 1 meine Kolegen helfen mit, wenn ich weisse*

Die gebrauchten Wörterbücher führen ausnahmslos nur die Variante *Kollege* an. Es besteht kein Zweifel, dass die Form *Kolege(n)* nicht für korrekt gehalten wird. In den Korpora der geschriebenen Sprache werden insgesamt 13 Belege für *Kolege* gegenüber den 260.949 Treffern für *Kollege* (jeweils samt Flexionsformen) gefunden. Es kann vermutet werden, dass es sich in den unten zitierten Beispielen sowie in den anderen 11 Treffern um Tippfehler handelt.

Angeklagt ist der suspendierte Beamte nicht nur wegen Schmuggels - nur in diesem Punkt fühlt er sich schuldig -, sondern auch wegen Amtsmissbrauch und Verleumdung. Als nämlich das Gerücht über ein "schwarzes Schaf" innerhalb der Gendarmerie auftauchte,

lenkte er den Verdacht gezielt auf einen **Kolegen**. "Und warum haben Sie das alles getan?", will der Richter das Motiv ergründen. (K00/FEB.13884 **Kleine Zeitung**, 19.02.2000, **Ressort: Lokal; Gendarm schmuggelte 7453 Stangen Zigaretten**)

Nicht nur Kunden, auch Kollegen äußerten sich über den "lukrativen" Standort ihres Salons. "Bei unserem Frisör-Stammtisch muss ich immer wieder den Spott meiner **Kolegen** über mich ergehen lassen", sagt Christel Hartmann. "Es ist inzwischen so weit gekommen, dass ich mich schäme, hier ein Geschäft zu haben." (M02/FEB.13525 **Mannheimer Morgen**, 20.02.2002; "Ein Schandfleck für die ganze Gegend")

In dem zweiten Beispiel geht es zwar um Wiedergabe der direkten Rede, es kann jedoch vermutet werden, dass es tatsächlich ein Tippfehler ist, zumal die Variante *Kollegen* im vorigen Satz vorkommt. Der Autor des Textes ist wohl mit der Sprechenden nicht identisch. Die Sprachexperten wurden in diesem Zusammenhang nicht befragt.

Wie bereits angeführt wurde, wird die Form *Kolegen* von der Normautorität nicht markiert. In den Tests sind auch die Formen *Kolege* (C21, C34) und *Kollegen* zu finden (C17, C18, C22, C23, C25, C35), die nicht markiert werden. Sehr wahrscheinlich geht es dabei um ein und dieselbe Normautorität wie bei dem Test mit der Variante *Kolegen* (C24). Das Nicht-Markieren der Variante *Kolege* wird als Akzeptanz der Form interpretiert.

Kolektiv (C24)

nicht was es kan. ich mächte in guten kolektiv
sein.

Dieses Beispiel gehört eigentlich zu dem obigen, weil es sich um etymologisch verwandte Wörter handelt. Auch in diesem Fall führen keine der gebrauchten Wörterbücher die Form *Kolektiv* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden 4 Treffer für *Kolektiv* gefunden. Da es sich in allen vier Beispielen um Sonderfälle handelt, werden hier alle zitiert und analysiert:

Politisch-ideologisch läßt sich diese Antwort in Deutschland, aber auch in anderen europäischen und nordamerikanischen Ländern, einer sog. Neuen Rechten zuordnen.

"Bedrohung des **Kolektivs**"

Hier soll allerdings nur auf die deutsche Variante eingegangen werden. (R97/NOV.88644 **Frankfurter Rundschau**, 10.11.1997, S. 12, **Ressort: DOKUMENTATION; Die Neue Rechte in Deutschland und die Verklärung der Abstammungsgemeinschaft**)

Zumindest hebt sich der österreichische Pavillon wohltuend von manchen Gerümpellagern ab, durch die man auf dem langen Biennale-Marsch hindurch muß.

In den beiden Räumen, die Rainer Ganahl mit seiner auf Sprache basierenden Kunst-Praxis und das **Kolektiv** WochenKlausur mit ihrem Schulprojekt für Kosovo-Kinder füllen, ist es immerhin gelungen, soziale Anliegen ästhetisch umzusetzen.

Auch Ecke Bonk schafft mit subtilen Typografien (unter anderem nutzt er an der Fassade die Lettern des Wortes "Austria" für eine Erweiterung in die Sentenz "Per aspera ad astra") die Verbindung vom bloß Praktischen mit jenen Metabereichen, die auch 1999 nicht ganz aus der Diskussion über das Wesen von Kunst verschwunden sind. **(K99/JUN.43378 Kleine Zeitung, 14.06.1999, Ressort: Kultur; mit starken Bildern)**

"Dubioza **Kolektiv**" auf dem Markt

BONN. (RHZ06/SEP.07044 Rhein-Zeitung, 08.09.2006; "Dubioza Kolektiv" auf dem Markt)

BONN.

Die bosnische Band "Dubioza **Kolektiv**" tritt im Bonner-Sommer-Programm am Samstag, 9. September, ab 20 Uhr, auf dem Marktplatz auf. Die acht Musikern spielen einen Mix aus Dub, Reggae, Hardcore und bosnischen Ethno-Sounds. **(RHZ06/SEP.07044 Rhein-Zeitung, 08.09.2006; "Dubioza Kolektiv" auf dem Markt)**

Die letzten zwei Beispiele betreffen den Namen einer bosnischen Band und somit können sie eigentlich nicht mit einbezogen werden. Die zwei anderen Belege für die Schreibung *Kolektiv* können wahrscheinlich als Modelltexte bezeichnet werden. Für *Kollektiv* wurden 7.979 Treffer gefunden (samt Flexionsformen). Auch unter Berücksichtigung dessen, dass Adjektive mit Substantiven hier zusammenfallen können, ist deutlich, dass die Form *Kollektiv* präferiert wird. Es wird vorausgesetzt, dass die Sprachexperten im Einklang mit Modelltexten und Kodizes stehen würden.

Die Normautorität hat die Variante *Kolektiv* im Test nicht markiert. Ähnlich wie im vorherigen Beispiel werden auch andere Formen der Schreibung gefunden. In den Tests gibt es auch die Form *Kollektiv* (C28, C29), die ebenfalls nicht von der Normautorität markiert wird. Es ist möglich, dass die Normautorität beide Formen für gleichermaßen akzeptabel hält.

In den Follow-Up Interviews wurde den Normautoritäten diese Testpassage vorgelegt. Die meisten von den Befragten haben sich auf andere Probleme konzentriert, die

Rechtschreibung war für sie nicht so wichtig. Folgende Passage aus dem Interview 4²⁶ kann die gedanklichen Prozesse bei der Korrektur eines solchen Testes verdeutlichen (I4):

Hm. <čte z testu> Für mich (-) dass ein Beruf macht mir Spaß und (-) und durch dass die Leute gegen mir - meine Kolegen helfen (-) mir, wenn ich weißt nicht, was zu tun. Ich möchte in guten Kolektiv sein. Hm. Tak, tady bych- jo, zase, podle toho, kolik by bylo za to cvičení nebo tady za tu odpověď bodů, jo? Já (-) eh- když- navrhuju to bodové hodnocení, tak tam vždycky počítám s tím, že můžu strhnout nějaký bod právě za tu gramatickou nejasnost, jo? To znamená, že konkrétně třeba za tady tuto odpověď bych navrhla PŘEDem samozřejmě, ještě než to začnu opravovat, dva body. Jo? S tím, že jeden bod by byl za srozumitelnost, jo, a druhý bod případně za jednotlivé ty jevy, které jsou špatné. Jo? Tady je mi naprosto- eh- nejasné, <čte> und durch dass die Leute gegen mir - meine Kolegen helfen mir. Jo? Jestli to teda dobře, dobře čtu. Jo? Tam přesně jako- musela bych to přečíst několikrát, abych (-) jako aspoň VYTUŠILA, co ten student tím chtěl říct, jo? To znamená, za tady tohle bych určitě strhla- <čte polohlasně> Sie an einem Beruf, macht mir Spaß- (4s) in gutem Kolektiv. Jo? Ale zase jo, in gutEM Kolektiv, jo, navíc *Kolektiv* šprá- špatně napsáno, napsáno, MÖCHTE. To znamená, tam bych dala jeden bod za (-) jakoby částečnou (-) odpověď srozumitelnou, jo, nebo když to takto řeknu. Srozumitelná odpověď půl bodu, a půl bodu bych dala za (-) za ty gramatické jevy, jo. Část jich byla správně, část nesprávně, to znamená, pokud je toto, tento bod hodnocen maximálně dvěmi body, tak bych dala celkově jeden bod. S tím, že ten jeden bod by byl za (-) poloviční odpověď řekněme, protože není zcela srozumitelná, a druhý půlbod by byl za (-) TY jevy, které jsou, TY gramatické jevy, které jsou správně. Jo?

Atraktionen (B3)

die größere Städte zu berücksichtigen, die kulturelle und architekto-
nelle Atraktionen bieten. Man kann mit Erinnerung - Es gibt die Möglichkeit,

Keine der zur Verfügung stehenden Wörterbücher führen diese Form an. In allen ist nur die Variante *Attraktion* zu finden. In den Korpora der geschriebenen deutschen Sprache wurden 17 Treffer für *Atraktion* und 53.236 Treffer für *Attraktion* (samt Flexionsformen) gefunden; bei der Form *Atraktion* handelt es sich wohl um Tippfehler. Ein Beispiel für alle:

Trotzdem eine schöne Woche für 46 Kinder und 9 Betreuer. Boot- und Kajaksausfahrten, Strandspiele, Partys, Lagerolympiade und Basteleien in den Regenzeiten waren die **Atraktionen**. Ausflug zum "Mann im Salz" nach Hallstatt ergänzte das Lagerprogramm. (NON07/AUG.04115 *Niederösterreichische Nachrichten*, 08.08.2007, S. 71;)

Da die Relation eindeutig für die Variante *Attraktion* spricht, werden die Sprachexperten nicht befragt. Die Normautorität hat die Form *Atraktionen* nicht markiert;

²⁶ Die Follow-Up Interviews werden mit Bezeichnungen I1 bis I6 versehen und im weiteren Text werden sie mithilfe dieser Bezeichnungen identifiziert.

den Tests konnte nicht entnommen werden, wie die Bewertung der Variante *Attraktionen* aussieht. Es wird also vorausgesetzt, dass für die Normautorität beide Formen gleichwertig sind.

unprofessionelles (B7)

*Opposition eine solche Wahl
verlieren, aber ~~die~~ ^{an} ~~die~~ ^{unprofessionelles}
Themenmanagement ^{der CDU/CSU} brachte die SPD
wieder zurück*

In den Wörterbüchern wurde weder die Form *unprofessionell* noch die Variante *professionell* gefunden. Die einzige zulässige Variante (lt. Wörterbücher) ist *(un)professionell*. In den Korpora der geschriebenen Sprache sind beide Varianten der Schreibung zu finden: 4 Treffer gibt es für *unprofessionell* und insgesamt 2.339 für das Lemma *unprofessionell*. Alle 4 gefundenen Beispiele der Schreibung *unprofessionell* werden hier angeführt:

Das Orchester so laut, dass man den Text der Darsteller nicht verstehen konnte. Das Bühnenbild **unprofessionell**, es fehlten Lieder, der einzige Lichtblick war die Sängerin "Christine". Der Schluss war abgehackt und so fiel dann auch der Beifall aus - kurz und schmerzlos. (M06/JAN.05514 **Mannheimer Morgen, 21.01.2006; Ein Reifall**)

Wer im Glashaus sitzt... Am Dienstag sorgte sich die CDU um das Ansehen der Landesregierung im Internet. Urteil: inaktuell und **unprofessionell**.

Gestern meldeten sich SPD und Staatskanzlei zu Wort. (RHZ97/MAR.03675 Rhein-Zeitung, 06.03.1997; Das Internet schlägt zurück)

Viele Aktionen werden noch in diesem Jahr von "Kirn aktiv" begleitet: Der Autofrühling, verkaufsoffener Sonntag, das Brauereifest (3. bis 5. Mai), Muttertagsaktion, Schottentage (2. bis 9. September) und Modenschau (25. September). Zum Thema Modenschau dachte Venter an, sie künftig auch mal von **unprofessionellen** Models gestalten zu lassen (Stichwort "Jazztanzgruppe"). Ein großer Erfolg sei die Kindergarten-Weihnachtsbaum-Aktion gewesen. (RHZ02/APR.17330 **Rhein-Zeitung, 22.04.2002; Autofrühling, Schottentage und Modenschau locken**)

Dass Daum aber Unrecht widerfährt, will die Justiz nicht wahrhaben! Dabei gibt es trotz teils **unprofessionellem** Verteidiger-Aktionismus früh Zweifel an der Anklage: Seit Oktober 2001 liegt das denkwürdige Gutachten von Rechtsmediziner Hans Sachs (München) vor. Und was machen die Richter? (RHZ02/MAI.04449 **Rhein-Zeitung, 07.05.2002; Haarsträubend - Ursula Samary - zum Prozess gegen Daum**)

Auffällig ist zumindest die Tatsache, dass drei von den Beispielen aus der Rhein-Zeitung stammen. Dies ließe den Gedanken aufkommen, es könnte sich um einen Autor handeln. Diese Vermutung kann jedoch nicht überprüft werden. Die Modellhaftigkeit der gefundenen Treffer ist außerdem wegen der Textsorten fraglich. Unumstritten bleibt, dass die Form *unprofessionell* markant überwiegt. Komplexitätshalber werden auch die nicht negierten Formen in den Korpora der geschriebenen Sprache gesucht. Für *professionell* (samt Flexionsformen) werden 106 Treffer gefunden, davon 8 in Texten, die als Modelltexte bezeichnet werden können. Für *professionell* werden 76.837 Treffer gefunden. Es kann vermutet werden, dass die 8 Treffer für *professionell* eher Tippfehler sind. Darüber hinaus kann festgestellt werden, welche von den Formen die Standardvariante ist. Aus diesem Grund werden die Sprachexperten nicht befragt.

Die Beweggründe der Normautorität, die Variante *unprofessionell* nicht zu markieren, können eventuell in den Follow-Up Interviews nachgefragt werden. Es wird vermutet, dass diese Form von der Normautorität für durchaus verwendbar gehalten wird.

Professorin (A33)

R gf
 demographische war z. B. Seminar Landeskunde Deutschland und Politik, Geschichte und Kultur. In diesem Seminar waren 18 Leute aber aus 12 Ländern ^{der} ganzen Welt. Auch unsere Professorin war ^{von} ~~aus~~ dieser

Mit dem bereits analysierten Beispiel hängt die Form *Professorin* zusammen, denn es geht um verwandte Wörter. In diesem Fall liegt jedoch eine unbegründete Gemination vor. Da es sich um eine movierte Form handelt, wird in den Wörterbüchern sowie in den Korpora der geschriebenen Sprache auch die Form *Professor* bzw. *Professor* gesucht. Die Wörterbücher lassen nur die Variante mit der einfachen f-Schreibung zu: *Professor(in)*. In den Korpora der geschriebenen Sprache des IDS-Mannheim sind insgesamt 29 Treffer für *Professor(in)* gefunden (25 für die Grundform und 4 Treffer für die movierte Form). Davon können 7 Texte zu den Modelltexten gezählt werden. Es bleibt die Frage, ob die Autoren der Texte Tippfehler gemacht haben oder ob sie die Variante mit doppelter f-Schreibung für korrekt halten. Das kann leider nicht überprüft werden. Für das Lemma *Professor* gibt es in den Korpora der geschriebenen Sprache 161.006 Belege, für die Variante *Professorin* (samt Flexionsformen) 7.751 Treffer. Diese Bilanz spricht eindeutig

für die in den Wörterbüchern gefundene Standardvariante *Professor / Professorin*. Es ist also nicht nötig, die Sprachexperten zu befragen.

Die Normautorität hat die Form *Professorin* durch den Strich korrigiert und am Rande die Bemerkung „R“ gemacht. Das „R“ wird als Abkürzung für Rechtschreibung interpretiert. In diesem Fall können die Phasen *noting, evaluation* und *adjustment design* festgestellt werden. Die Normautorität steht im Einklang mit den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld nach Ammon.

Terorismus (B17)

Ausgangspunkt
Potenzial gibt
Zeit
Anderer Themen der Außenpolitik sind
Terrorismus
guter wirtschaftliche Kontakt zu China
Nahost-Probleme plambriere noch zusätzlich die Energiepolitik
Lernkatalog
gramm.

Auch in diesem Fall sind nur die Formen mit doppelter Schreibung in den Wörterbüchern zu finden: *Terrorismus*. Keines der Wörterbücher lässt die Form *Terorismus* zu. In Korpora der geschriebenen Sprache des IDS-Mannheim wurden 5 Treffer für *Terorismus* gefunden, alle scheinen eher Tippfehler zu sein. Für die Variante *Terrorismus* (samt Flexionsformen) gibt es dagegen 18.971 Treffer. Es kann daher vermutet werden, dass die Sprachexperten durchaus die letztere Variante empfehlen würden.

Von der Normautorität blieb die Variante *Terorismus* ungeachtet. Es scheint also, dass diese Variante von der Normautorität für korrekt gehalten wird.

Diskusion (B7, B69), Integrationsdiskusion (B17), Disskusion (B27)

Jamaikakoalition
Diese
Diskusion
war aber so schnell zu Ende, wie
sie begonnen hatte.
Lernkatalog

allen Mitgliedern der Familie ^{zur Familie, unter} gegenseitig. Sehr gut sichtbar
 was auch verschiedene ~~Aspekte~~ Diskussion mit ~~Größen~~ ~~+~~

Inhalt Integrationsdiskussion nach einige Jahre langem.
 Was die Außenpolitik ambitioniert ist Deutschland sehr
 engagiert. Ein wichtiger Punkt ~~ist~~ sind die ^{EU-internen} ~~Beziehungen~~

_____ stem, proprio
 _____ proprio

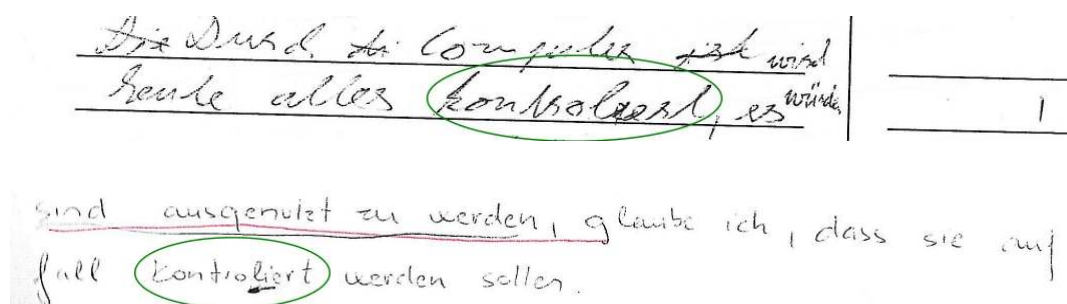
Das ist das Thema für eine längere
Diskussion, meine Meinung ist, dass
 das weite Beispiel überwiegt, aufgrund

Alle gebrauchten Wörterbücher führen nur die Variante *Diskussion* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden 14 Treffer für die Variante *Disskusion*, 64 Treffer für *Diskusion*, 22 Treffer für *Disskussion* und 280.975 Belege für *Diskussion* gefunden (jeweils samt Flexionsformen). Das bestätigt zwei Tatsachen: Einerseits gibt es hier ziemlich große Variation bzw. Unklarheiten, welche Variante richtig ist (zumindest können die gefundenen Belege auf diese Art und Weise interpretiert werden). Andererseits spricht die überwiegende Form für die Variante *Diskussion*, die laut Kodizes die einzig mögliche ist. Die Sprachexperten werden also auch in diesem Fall nicht befragt.

Interessant sind die Korrekturen der Normautoritäten. In den Tests kommen verschiedene Schreibvarianten an mehreren Stellen vor, die darüber hinaus unterschiedlich korrigiert werden. Es geht um Formen *Diskusion* (B7 und B69, in beiden Fällen von der Normautorität markiert), *Integrationsdiskusion* (B17, markiert), *Disskusion* (B27, nicht markiert). In dem letztgenannten Beispiel liegt sogar eine doppelte Normabweichung vor, denn es wird eine Stelle verdoppelt, die mit einem einfachen -s- geschrieben wird, und zugleich gibt es keine Geminatio an der Stelle, die lt. Kodizes geminiert geschrieben wird. Dass genau diese Form von der Normautorität nicht markiert wird, wirkt zumindest auffällig.

Aus den Follow-Up Interviews geht hervor, dass die Normabweichung in der Schreibung *Diskusion* nicht für wichtig gehalten wird (entsprechende Passage aus dem Interview vgl. Kap. 6.1.)

kontrolliert (B22, B43)



Die Wörterbücher führen nur die Variante mit doppelter l-Schreibung an: *kontrollieren*. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden 19 Beispiele der Schreibung *kontrollieren* gefunden, nur ein Treffer gehört aber zu den Modelltexten:

Da die Mehrheit der Djukanovic-Anhänger knapp ist, etwa 60:40, und die nach Belgrad orientierten Zentralisten mit dem Eintreffen von Truppen im Stadtgebiet immer dreister werden, sind die in Podgorica kursierenden Gerüchte über einen bevorstehenden Putsch nicht von der Hand zu weisen.

Starke Einheiten der montenegrinischen Polizei bewachen das Regierungsviertel in Podgorica und **kontrollieren** auch das ganze Land. Der enorme Flüchtlingsstrom aus dem benachbarten Kosovo, allein in den vergangenen Tagen kamen rund 40.000 Albaner über die Grenze, stellt die Republik allerdings nicht nur vor humanitäre Probleme. (N99/MAR.12910 Salzburger Nachrichten, 31.03.1999, Ressort: Weltpolitik; Montenegro befürchtet einen Putsch)

Für das Lemma *kontrollieren* sind in den Korpora der geschriebenen Sprache 107.998 Treffer zu finden. Das oben angeführte Beispiel für die Form *kontrollieren* kann also für einen Tippfehler gehalten werden. Es ist nicht notwendig, die Sprachexperten zu befragen, denn es kann eindeutig festgestellt werden, welche von den Varianten als die standardsprachliche zu empfehlen ist.

Die Normautorität hat in beiden Fällen die Form *kontrolliert* unterstrichen und somit als nicht korrekt bewertet. Ob auch die weiteren Phasen des Sprachmanagements (*adjustment design, implementation*) durchgeführt wurden, kann den Tests leider nicht entnommen werden.

Kjoto-Protokol (B31/32)

der ^{des} Umweltschutz es anbieten (vom ~~de~~ ~~see~~ laut Kjoto -
Protokol müssen die EU-Staaten die Emissionen

Die Kodizes (Wörterbücher) geben nur die Variante mit der doppelten Schreibung an: *Protokoll*. Auch alle Ableitungen werden mit doppeltem -l- geschrieben. In den Modelltexten wurden Beispiele beider Schreibweisen gefunden. In den Korpora der geschriebenen Sprache des IDS Mannheim gibt es 14 Beispiele für die Variante *Protokol* gegenüber den 31.318 Treffern für die Variante *Protokoll* (samt Flexionsformen). Die Beispiele für *Protokol* scheinen stark von der Computersprache beeinflusst worden zu sein, denn die Textauszüge, in denen sich die Variante *Protokol* befindet, betreffen sehr oft die Themen Computer, EDV, Internet usw. Ein Beispiel sei an dieser Stelle angeführt:

Das Point-to-Point Tunneling Protocol (PPTP) ist ein von einem Herstellerkonsortium (Ascend Communications, Microsoft Corporation, 3Com u.a.) entwickeltes **Protokol** zum Aufbau eines Virtual Private Network (VPN). Es ermöglicht das Tunneling des PPP durch ein IP-Netzwerk, wobei die einzelnen PPP-Pakete wiederum in GRE-Pakete verpackt werden. (WPD/PPP.06172 Kdwnv; Mefc; RokerHRO; u.a.: **Point-to-Point Tunneling Protocol**, In: **Wikipedia** - URL:<http://de.wikipedia.org>: **Wikipedia**, 2005)

Werden die „Computersprache-Beispiele“ abgezogen, bleiben die folgenden 3 Treffer übrig:

Die Traktanden wurden zügig abgehandelt. Nach der Verlesung des letztjährigen **Protokols** folgte der humorvolle Jahresbericht des Präsidenten: kurz und klar, wie jedes Jahr! Er meint, dass der zahlreiche Aufmarsch der Veteranen bei allen Anlässen beweise, dass das Bedürfnis nach wie vor vorhanden sei, mit ehemaligen Arbeitskolleginnen und -kollegen in froher Runde zusammensitzen und Erinnerungen auszutauschen. (A98/APR.21320 St. Galler Tagblatt, 04.04.1998, Ressort: RT-URT (Abk.); «Positiv in die Zukunft»)

Der zentrale Punkt hierbei ist die Entscheidung darüber, ob ein Verifikationsprotokoll konsensfähig ist, welches tatsächlich auf die Stärkung des Übereinkommens abzielt und nicht versucht, nachgeordnete Fragen in den Mittelpunkt der Debatte zu stellen. In diesem Fall wäre dann das Protokoll in ein "vernünftiges" Verhältnis zum Übereinkommen zu setzen, wie auch die Beziehung der einzelnen Bestandteile des **Protokols** zueinander zu bestimmen.

So macht es etwa wenig Sinn, ein differenziertes Protokoll auszuhandeln und bei der Überprüfung des Verdachts auf einen BW-Einsatz zurückzugreifen auf die im

Übereinkommen selbst nur andeutungsweise vorhandenen Prozeduren. (R97/DEZ.95619 Frankfurter Rundschau, 03.12.1997, S. 12, Ressort: DOKUMENTATION; Wie die Weiterverbreitung von biologischen Waffen verhindert werden soll / Eine)

Deshalb sei eine gemeinsame Trägerschaft der Landesbank, der Industrie- und Handelskammer und des Kultusministeriums geplant.

Der einwöchige Besuch der ukrainischen Kulturministerin in München habe dem Ziel gedient, das im September in Kiew unterzeichnete **Protokol** zur kulturellen Zusammenarbeit mit Leben zu erfüllen. Zehetmair: "Dabei geht es nicht darum, jemanden zu belehren, sondern 'Hilfe zur Selbsthilfe' zu leisten." (NUN91/DEZ.00085 Nürnberger Nachrichten, 03.12.1991, S. 18; Ein Haus der Kultur - Kontakte Bayern - Ukraine)

Die Modellhaftigkeit des ersten Beispiels bleibt fraglich. Im zweiten Beispiel wird neben *Protokol* an drei Stellen die Form *Protokoll* gebraucht (s. unterstrichene Ausdrücke in dem o. g. Beispiel), was den Gedanken unterstützt, dass es sich um einen Tippfehler handelt. Das letzte Beispiel kann wahrscheinlich als Modelltext bezeichnet werden. Trotzdem bleibt die Vermutung, dass auch in diesem Fall ein Tippfehler vorliegt.

Im Kontext des durch moderne Kommunikations- und EDV-Mittel beeinflussten Sprachgebrauchs wären die Meinungen der Sprachexperten höchst interessant. Es scheint hier ein neues Phänomen vorzuliegen: Entwickelt sich hier etwa ein neuer Standard, der die Variante *Protokol* als fachsprachliche akzeptiert? Oder geht es hier um einen starken Einfluss des Englischen, so dass die Autoren der Texte zur „denglischen“ Schreibung hinneigen? Untersuchung dieses Phänomens könnte vielleicht zum Thema einer weiteren wissenschaftlichen Arbeit werden. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird aus Platzgründen nur eine sehr vereinfachte Erklärung eines der Termini angedeutet, die in den Texten vorkommen:

Das **Transmission Control Protocol (TCP)** (zu dt. *Übertragungssteuerungsprotokoll*) ist eine Vereinbarung (Protokoll) darüber, auf welche Art und Weise Daten zwischen Computern ausgetauscht werden sollen. Alle Betriebssysteme moderner Computer beherrschen TCP und nutzen es für den Datenaustausch mit anderen Rechnern. Das Protokoll ist ein zuverlässiges, verbindungsorientiertes, paketvermittelndes Transportprotokoll in Computernetzwerken. Es ist Teil der Internetprotokollfamilie, der Grundlage des Internets.

(http://de.wikipedia.org/wiki/Transmission_Control_Protocol)

Diese kurze Bestimmung des TCP verwendet jedoch die Form *Protokoll*, wenn der englische Terminus *protocol* erklärt wird. Das würde den oben angeführten Gedanken eher widerlegen.

Die Normautorität hat die Variante *Kjoto-Protokol* nicht markiert, was als Akzeptieren der Variante interpretiert werden kann.

Großbritannien (B34, B 35)

Aber nicht alle Länder übernahmen die gemeinsame EU-Währung - zum Beispiel Großbritannien

die Gemeinschaft wuchs. Im Jahre 1973 traten Großbritannien, Irland und Dänemark bei, im Jahre 1981 kam noch Griechenland ^{dazu}.

Die Variante *Großbritannien* war in keinem der gebrauchten Wörterbücher zu finden; die Form *Großbritannien* war die einzige. In den Korpora der geschriebenen Sprache konnte sowohl die Form *Großbritannien* gefunden werden (139 Treffer samt Flexionsformen und Schreibung -ss-), als auch Beispiele für die Variante *Großbritannien*, für die es 92.926 Treffer gibt (Flexionsformen mit einbezogen, wobei nicht unterschieden wird, ob die Schreibung -ß- oder -ss- gebraucht wurde). Die Relation zeigt auch hier ziemlich eindeutig, dass die Schreibung *Großbritannien* bevorzugt wird. Es kann also vermutet werden, dass auch die Sprachexperten die Variante *Großbritannien* empfehlen würden.

Die Normautorität hatte die auf dem Blatt B34 gebrauchte Variante *Großbritannien* nicht markiert und allem Anschein nach also für korrekt gehalten. Die Schrift des Studierenden lässt den Gedanken aufkommen, es handelt sich hier um zwei Blätter eines Testes. Umso interessanter ist die Korrektur der gleichen Variante auf Blatt B35, die sehr wahrscheinlich von der gleichen Normautorität durchgeführt wurde. Diesen Widerspruch in den Korrekturen versuchen die Follow-Up Interviews zu erklären (vgl. Kap. 6.1.)

Konkurrenzfähig (B38), **Konkurrenz** (A17)

wirtschaftliche und soziale Probleme. Die Österreichischen Betriebe waren zunächst mehr konkurrenzfähig ^{gegen fehlenden} aufgrund der veralteten Technik und ^{Investi-}

gr des bekanntesten deutschen Fernsehprogramms kann
vielleicht die Macht aller Konkurrenz von Privatsender
mahnen-

Duden - Deutsches Universalwörterbuch 2001 sowie Duden - Die deutsche Rechtschreibung 2004 führen nur die Variante *Konkurrenz* bzw. *konkurrenzfähig* an. Auch Německo-český slovník 1988 führt nur die Varianten mit doppelter r-Schreibung an. Im elektronischen Lingea - Lexicon 2002 können jedoch sowohl Formen *Konkurrenz* und *konkurrenzfähig*, als auch die Form *Konkurenz* gefunden werden:

soutěž (ž)

1. (poměrování) **der Wettbewerb, der Wettkampf, die Konkurrenz**
2. (událost) **der Wettbewerb, der Wettkampf, das Wettturnen, die Sportveranstaltung**

anrennen gegen die **Konkurrenz** anrennen narazit na konkurenci

Hand Die **Konkurrenz** kann sich jetzt die Hände reiben. Konkurence si teď může mnout ruce.

Da es in dem genannten Wörterbuch kein eigenes Lemma für *Konkurenz* gibt, kann vermutet werden, dass es sich in diesen Beispielsätzen aus Lingea - Lexicon 2002 um Tippfehler handelt. In den Korpora der geschriebenen Sprache (IDS-Mannheim) wurden 14 Belege der Variante *konkurrenzfähig* gefunden, keiner von den Texten entspricht jedoch den Kriterien der Modellhaftigkeit. Für *konkurrenzfähig* (Flexionsformen mit einbezogen) gibt es in den Korpora insgesamt 10.362 Treffer. Für *Konkurrenz* wurden 172 Beispiele gefunden, ihre Modellhaftigkeit kann jedoch bezweifelt werden; die Variante *Konkurrenz* wurde mit 149.556 Treffern belegt. Da es kein Zweifel besteht, welche von den beiden Varianten als richtig zu interpretieren ist, werden in diesem Fall keine Sprachexperten kontaktiert.

Die Normautorität ließ sowohl die Form *konkurrenzfähig*, als auch die Variante *Konkurenz* ohne jegliche Markierung. Diese Tatsache wird also so interpretiert, dass beide Formen für korrekt gehalten werden und somit kein Sprachmanagement notwendig sei.

boykotieren (B38)

(Auch) ostdeutsche Ware zur boykotieren und
der Ausverkauf wurde ~~weiter~~ weiter. Bis 1991

Die Form *boykotieren* wurde in keinem der gebrauchten Wörterbücher gefunden. Alle Wörterbücher führen nur die Variante mit doppelter -t-Schreibung an. Im Korpus der geschriebenen Sprache wurden insgesamt 15 Beispiele für die Schreibung *boykotieren* gefunden, nur 4 können als Modelltexte bezeichnet werden:

Die Demokratische Partei von Zoran Djindjic und ein paar kleinere Parteien wollen an den Wahlen im September teilnehmen, Draskovic und seine Serbische Erneuerungsbewegung werden sie boykottieren. 1997 war es umgekehrt: Draskovic beteiligte sich an den Wahlen, Djindjic **boykottierte**. Selbstgefälligkeit und die Angst, der andere könnte bei undurchsichtigen Geschäften mehr verdienen als man selbst, sind ihnen wichtiger als die Interessen der Bevölkerung oder der Sturz von Milosevic. (P00/AUG.28375 Die Presse, 02.08.2000, Ressort: Ausland; Serbiens Volk zwischen diktatorischem Regime und gieriger Opposition)

SOFIA.

Die bulgarischen Sozialisten haben erstmals eine Parlamentssitzung **boykottiert**. Die Volksvertretung, in der sie die Mehrheit haben, war dadurch nicht beschlußfähig. (X97/FEB.04131 Oberösterreichische Nachrichten, 07.02.1997, Ressort: Politik; MOSKAU. In Rußland halten sich derzeit fast eine Million Menschen aus Ländern)

Dagegen wurden insgesamt 7.729 Treffer für *boykottieren* gefunden. Auch in diesem Fall werden keine Sprachexperten um Hilfe geboten, weil die Entscheidung, welche von den Varianten als korrekt zu interpretieren ist, relativ eindeutig ist.

Die Normautorität hat jedoch keine Markierung gebraucht, um zu signalisieren, dass sie die Variante *boykotieren* nicht für korrekt hält. Daraus kann also die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Normautorität die Form *boykotieren* als korrekte Schreibung akzeptiert.

das Masaker (B40)

der DDR-Bürger aus.
Die anderen Voraussetzungen für die Wende 1989 waren die Kontinuitäts-
wahlen im Mai 1989, das Masaker der chinesischen Studenten
auf dem Platz des Himmlischen Friedens in Peking und der
stark wachsende Strom der Ausreisenden aus der DDR.

Die Kodizes führen die Variante *Masaker* nicht an. Die einzige in den Wörterbüchern gefundene Form ist *Massaker*. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden 5 Belege der Schreibung *Masaker* gefunden, darunter kann nur ein Beispiel für modellhaft gehalten werden. In den anderen Belegen handelt es sich entweder um Wiedergabe der direkten Rede oder um Textsorten, die nicht als modellhaft gelten können. In dem einzigen Modelltext handelt es sich allem Anschein nach um einen Tippfehler, denn in dem betroffenen Text wird auch die Variante *Massaker* gebraucht.

Masaker in Burundi

BUJUMBURA.

Bei einem Massaker in einem Dorf im Nordwesten Burundis sind nach Regierungsangaben 135 Menschen getötet und mindestens 140 verletzt worden. Mutmaßliche Hutu-Rebellen hatten das Dorf an der Grenze zu Zaire am Vorabend überfallen. Als sich die Bewohner offenbar weigerten, mit den Rebellen zusammenzuarbeiten, hatten diese das Feuer auf die Menschen eröffnet und die Hütten in Brand gesteckt.

(X97/MAR.09299 Oberösterreichische Nachrichten, 21.03.1997, Ressort: Politik; ISLAMABAD. Die radikalislamische afghanische Taliban-Miliz ist offiziell zu)

Die Suchanfrage nach *Massaker* ergibt insgesamt 18.135 Treffer. Die Sprachexperten werden in diesem Fall nicht gefragt, weil die Variante *Masaker* nach dem Kodex und Modelltexten eindeutig als nicht korrekt bezeichnet werden kann.

Die Normautorität hat jedoch die Variante *Masaker* im Test nicht markiert. Dies wird also als Akzeptieren der Form interpretiert. Die Normautorität steht somit im Widerspruch zu den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld.

interessierten (B52), interesieren (B52), interresante (B69), Interesse (A32)

den Leute sich nur um ihre eigene Sachen in ter res ier ten. Sie lebten
in einem kleinen Haus nicht weit von ihrem eigenen Feld. Informationen

Soldat^z in Japanien, sind Information süchtig und interessieren sich mindestens um den Resultat seiner beliebten Fussballmannschaft.

Heutzutage haben die Hundertjährigen will zu see, sie bequemt sich und sich neue interessante Formen der Katzenhaltung.

Millionen Studierende im Ausland fördern zu können. Das größte <u>Interesse</u> war im Jahr 2004/2005 besonders für Studium in Granada, Madrid und Valencia (Spanien) aber auch für Studium an der	R
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Für die Schreibung *interessieren* wurde keine Unterstützung in den Kodizes gefunden. Alle Wörterbücher, mit denen gearbeitet wurde, führen nur die Variante *interessieren* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache des IDS-Mannheim wurden insgesamt 51 Treffer für die Variante *interessieren* gefunden, 7 Treffer für *interessant* und 30 Treffer für *Interesse* (jeweils samt Flexionsformen) Als Modelltext könnte jedoch nur ein Beispiel für *interessieren* bezeichnet werden. Alle anderen entsprechen den Kriterien der Modellhaftigkeit nicht (Wiedergabe der direkten Rede, Textsorte, Thematik).

Es gebe keine Verhandlungen. Im Vorjahr hatte die Erste österreichische Spar Casse die Gemeinde-Sparkasse Radstadt übernommen, an der auch die Salzburger Sparkasse **interessiert** war. Wie mehrmals berichtet, laufen gegenwärtig intensive Verhandlungen zwischen der Salzburger Sparkasse und der Landeshypothekenbank über die Gründung einer gemeinsamen Bank. Stadt und Land Salzburg sollen zu je 45 Prozent daran beteiligt sein; 10 Prozent Vorzugsaktien der neuen Bank soll die Stadt als Ausgleich für den höheren Substanzwert der Sparkasse bekommen. (N92/JAN.01728 **Salzburger Nachrichten**, 17.01.1992; **Banken-Übernahmen bringen Bewegung in die Landschaft**)

Für das Lemma *interessieren* wurden dagegen 338.415 Treffer gefunden. Die Anzahl ist so groß, dass auch unter Einräumung möglicher Miteinbeziehung der nicht modellhaften Beispiele festgestellt werden kann, dass die Modelltexte im Einklang mit den Kodizes stehen. Die Sprachexperten werden also nicht befragt.

In den untersuchten Tests werden mehrere Varianten der Schreibung *interessieren* gefunden: *interessierten* (B52, von der Normautorität markiert), *interessieren* (B52, nicht markiert), *interessante* (B69, markiert), *Interesse* (A32, markiert und korrigiert). Die Normautoritäten haben hier das Sprachmanagement im unterschiedlichen Maße durchgeführt. Die Beispiele aus der Universität mit Bezeichnung B wurden sehr

wahrscheinlich von einer Normautorität korrigiert, es bietet sich also die Frage, warum das Sprachmanagement nicht einheitlich durchgeführt wurde.

Diese konkrete Normabweichung wurde den Normautoritäten in den Follow-Up Interviews vorgelegt. Ihre Kommentare haben bestätigt, dass sie die Rechtschreibfehler meistens für untergeordnet halten (I5):

JP: [...] je to vlastně obdobná problematika, tentokrát je to slovo „interessieren“ a opět několik různých možností, které se tu vyskytly jako formy psaní. (1s) A pravděpodobně tedy, Váš přístup by byl stejný [jako v tom předchozím případě?]

NA: [Byl stejný. Protože já třeba když se podívám na ty věty], tak já tam vidím úplně jiné chyby, které pro mě by sehrály významnou roli, než to, že „interessieren“ třeba nenapsal dvě s, jo.

Irrland (B2, A34)

Motivale, einen 'Diplomatsavrag' in
 an mehreren Erweiterungen der EWG. 1973 Malen Dänemark,
Irland und Griechenland. In den 80er Jahren waren es
 D. I. 1. 0 und Griechenland. In den 90er Jahren Irland die Prax

menschen aus aller Welt ^{kommen} Ich besuche zum Beispiel ein Seminar mit Kunden aus <u>Irland</u> , Ukraine, Australien, Japan und ein Mädchen kam aus Brasilien	gr
	A

Die Wörterbücher führen die Variante *Irland* an, die Form *Irrland* ist nicht zu finden. Die Suchanfrage in den Korpora der geschriebenen Sprache bringt folgende Ergebnisse: Für die Form *Irrland* gibt es 16 Treffer, keines davon kann zu den Modelltexten gezählt werden; für die Variante *Irland* (samt Flexionsformen) gibt es 34.881 Belege. Die Form *Irrland* scheint in allen Fällen kein Tippfehler, sondern eine motivierte Abweichung, ein Neologismus zu sein, wie das folgende Beispiel zeigt:

Deutsch-deutsches Seelenleben

SALZBURG-STADT (SN-B.B.). Zur Reise nach **Irrland** lädt der bekannte deutsche Kabarettist Helmut Ruge am Dienstag, 25. Februar, in der MotzArt-Woche ein. Die Fahrt ins Innenleben von Osis und Wesis streift - wie könnte es anders sein - die Stationen der deutsch-deutschen Wiedervereinigung. (N92/FEB.06103 **Salzburger Nachrichten**, 18.02.1992; **Deutsch-deutsches Seelenleben**)

Weil die Bestimmung ziemlich eindeutig ist, welche der Varianten die Standardvariante ist, werden auch in diesem Fall keine Sprachexperten befragt.

Im Beispiel B2 bleibt die Schreibung *Irrland* von der Normautorität ungeachtet, es scheint also, dass sie die Form für durchaus verwendbar hält. In dem zweiten Beispiel wurde die Form markiert und korrigiert, die Normautorität hatte das Management bis zu der Phase *adjustment design* durchgeführt.

4.2.3. *President shockiert!* - English oder Deutsch?

Diese Kategorie betrifft die Wörter, die allem Anschein nach unter dem Einfluss des Englischen abweichend von der deutschen Standardvarietät in den Tests geschrieben werden. Es könnte sich eventuell auch um die Interferenz Tschechisch - Deutsch handeln, besonders in denjenigen Fällen, in denen die Schreibung *ä* durch *e* ersetzt wird (*President*, B26, *presentieren*, C27 o.ä.). Beispiele, die im Rahmen dieser Gruppe behandelt werden, sind folgende: *shockiert* (C26), *shokieren* (C27, C27), *shokierende* (C27), *schokiert* (C30), *presentieren* (C27), *representativen* (B9), *representative* (B15), *President* (B26), *E-mail* (B21), *Emails* (B56), *E-mailen* als Pluralform des Substantivs (B53), sowie *Handies* (B29, B30, B30).

shockiert (C26), *shokieren* (C27, C27), *shokierende* (C27), *schokiert* (C30)

4. rád šokuje *er shockiert gern*

4. rád šokuje *es er will shokieren/möchte shockiert shokieren - 0.5*

3. Wie würden Sie die Jugend von heute beschreiben?
*Jugend sind heutzutage sehr schlecht. Sie wollen shokieren tragen
shokierendes Kleidung, hören punk musik oder skintards sind.*

4. rád šokuje *er schokiert gern ✓*

Die Wörterbücher führen nur die Variante *shockieren* an, die Formen *shockieren*, *shokieren* oder *schokieren* sind nicht zu finden. In den Korpora der geschriebenen Sprache

konnte die Form *schokieren* gefunden werden, und zwar in 41 Fällen. Nur einer der Texte kann aber als Modelltext bezeichnet werden, die anderen entsprechen den Kriterien der Modellhaftigkeit nicht. In dem hier zitierten Beispiel geht es wahrscheinlich um einen Tippfehler:

Frankreich kontrolliert weiterhin an seinen Grenzen vor allem Einreisende, obwohl Paris das Schengener Abkommen über die Aufhebung der Personenkontrollen per 1. Juli unterzeichnete. Nur wenige Tage nach dem EU- Gipfel der 15 Staats- und Regierungschefs in Cannes verärgerte und **schokierte** der französische Europaminister Barnier Frankreichs Schengen-Partner Deutschland, Spanien, Portugal und die drei Beneluxländer Belgien, Luxemburg und Niederlande kürzlich mit dieser Ankündigung. (Griechenland und Italien wollen dem Abkommen Ende des Jahres beitreten. **(N95/JUL.24964 Salzburger Nachrichten, 05.07.1995; Paris verzichtet vorläufig nicht auf Personen-Grenzkontrolle)**)

Für die Variante *schockieren* wurden in den Korpora der geschriebenen Sprache insgesamt 11.602 Treffer gefunden. Es kann also eindeutig festgestellt werden, dass nur die Form *schockieren* der Standardvarietät entspricht. Die Sprachexperten werden also auch in diesem Fall nicht gefragt.

Die Normautoritäten haben die Formen *shockieren* und *schokieren* nicht markiert, was als Akzeptieren dieser Schreibweisen interpretiert wird. Die Form *shokieren* wird markiert, die Form *shokierend* in dem gleichen Satz jedoch nicht. Das Sprachmanagement wird also in keinem der Fälle konsequent durchgeführt.

Auch nach dieser Form wurde in den Follow-Up Interviews gefragt. Die Kommentare der Normautoritäten haben unter Anderem gezeigt, dass das Schriftliche oft als Ersatz des mündlichen Ausdrucks verstanden und auch bewertet wird (I2):

NA: [...] <čte z testu> Rád šokuje- *Er shokiert gern*. ((smích)) Co to? (3s) Aha, takže tady je *shokiert*. Tady se to snažil- já nevím, jestli angli- jestli má v kombinaci angličtinu, že možná anglický pravopis- místo CH H zu schreiben. *ER shokiert gern, shokiert gern*. (3s) Teda já nevím, mě tady napadá jenom ten pravopis, *er shokiert gern*-

JP: A přesně i o ten tady šlo.

NA: Hm.

JP: Iv těch dalších dvou.

NA: Aha. No já bych řekla, že tam je vliv, mnohdy je tam vliv angličtiny, že třeba ty děcka studují dva jazyky a často je ten pravopis ovlivní, někdy že použijú- použijí anglický pravopis.

JP: A jak takové případy, zase, jak je hodnotíte? Nebo jak s nimi nakládáte? Pokud se to v testu objeví?

NA: Záleží na tom. Pokud je to totiž slovíčko, které oni se měli naučit v učebnici nebo (-) nebo s nějakých přehledů, jako je tam „šokovat - schockieren“, tak už je to pro mě chyba, protože on se to slovíčko nenaučil tak, jak já jsem mu předložila. Pokud on to slovíčko

použije, protože ho zná jenom z doslechu↑, ale rád ho používá, je v jeho aktivní slovní zásobě, jenom se ho třeba ještě nenaučil psát, (-) tak bych to asi za chybu nepovažovala v tu chvíli.

presentieren (C27)

-1/2
Ich muss nicht gut presentieren, weil ich ~~schlecht~~ arbeiten möchte.
gut sprechen, freundlich sein, langsam sprechen, und gute Antworten.

In allen Wörterbüchern kann nur die Form *präsentieren* gefunden werden. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurden 520.142 Treffer für die Variante *präsentieren* gefunden, gegenüber nur 2 Treffern für die Form *presentieren*. Eines von den zwei Beispielen stammt aus einem Text, der der Textsorte und dem Thema nach zu Modelltexten gezählt werden kann. Es scheint, dass der Autor des Textes nicht weiß, dass die Variante *presentieren* nicht der Standardvarietät entspricht:

Die Industrieproduktion in Serbien ist auf ein Viertel des Vorkriegsniveaus gesunken, die Inflation des neuen Dinars geht in Galopptempo über, die Preise klettern mit den Sommertemperaturen um die Wette, während der Lebensstandard der schwächsten Einkommenschichten in den Keller sinkt.

Milosevic **presentierte** die Inbetriebnahme eines Untergrundbahnhofes, dessen Baubeginn noch in die Ära Tito fällt, zum Beweis für die "Unbeugsamkeit und Leistungsfähigkeit Serbiens, das von der Welt mit ungerechten Sanktionen überzogen wird".

Belgrad scheint durch weiter anhaltende Sanktionen ebenso schwer getroffen zu sein wie Sarajevo, das eine Blockade im nächsten Winter nicht mehr durchstehen kann. (N95/JUL.26937 Salzburger Nachrichten, 19.07.1995; Für Pardon bietet Milosevic der UNO Frieden in Bosnien)

Auf Grund der Wörterbücher und der Modelltexte kann eindeutig bestimmt werden, welche Form die standardsprachliche ist; die Sprachexperten müssen also auch in diesem Fall nicht gefragt werden.

Die Normautorität hat die Form *presentieren* markiert, d. h. sie hat die Normabweichung gemerkt und bewertet. Die weiteren Phasen des Sprachmanagements (*adjustment design* und *implementation*) können dem Text nicht entnommen werden.

representativen (B9), *representative* (B15)

Sonst hat der Bundespräsident in Deutsch-
land mehr oder weniger einen repräsentativ-
tiven Charakter. Der Parlament in Deutsch-

repräsentativ
Eben

Er hat eher eine repräsentative Position im Land.

Diese zwei Beispiele sind dem vorigen ähnlich, denn auch hier wird die Schreibung *ä* durch *e* ersetzt. Nach der Form *representativ* wird jedoch in den Wörterbüchern vergeblich gesucht. Im elektronischen Duden - Deutsches Universalwörterbuch führt die Suche nach der Form mit *e* direkt zum Lemma *repräsentativ*. In dem Lingea - Lexicon 2002 wird auch die Form *representativ* gefunden:

representativně (přísl.)

representativ

repräsentativ

Diese Meinungsumfrage ist nicht **representativ**, weil nur Akademiker befragt wurden.
Tento průzkum není reprezentativní, poněvadž byli dotazováni jen akademici.

Besonders der Beispielsatz deutet an, dass es sich sehr wahrscheinlich um einen Tippfehler handelt. In den Korpora der geschriebenen deutschen Sprache wurden 167 Treffer für die Schreibung *representativ* gefunden, stichprobenartig wurde festgestellt, dass es sich meistens um englische Ausdrücke handelt. Für das Lemma *repräsentativ* wurden dem gegenüber 23.578 Treffer gefunden. Auch wenn nicht alle der gefundenen Beispiele der Modellhaftigkeit entsprechen, ist es klar, dass nur die Form *repräsentativ* als standardsprachlich zu bezeichnen ist. Aus diesem Grund werden die Sprachexperten nicht befragt.

In beiden Testbeispielen haben die Normautoritäten die Formen markiert und korrigiert. Sie haben also den ganzen Prozess des Sprachmanagements durchgeführt.

President (B26)

straten (weiter „USA“) erwähnen. Der President
Woodrow Wilson wurde im Jahre 1916

1

In den deutschsprachigen Wörterbüchern ist nur die Form *Präsident* zu finden. In dem elektronischen Lingea - Lexicon 2002 konnte auch die Form *President* gefunden werden:

Ehre	eine Ansprache zu Ehren des Präsidenten proslov na počest prezidenta
empfangen	Der Botschafter wurde vom Präsidenten empfangen. Velvyslanec byl přivítán prezidentem .
hier	Unser President ist von hier. Náš prezident pochází odtud.
zählen	Der President zählt zu den einflussreichsten Männern der Welt . Prezident patří k nejvlivnějším mužům svět.
zeigen	Die Statue zeigt unseren Präsidenten . Socha ztělesňuje našeho prezidenta.

Diese Beispiele bestätigen die Inkonsequenz, mit der das Wörterbuch zusammengestellt wurde, denn es schwankt nicht nur die Schreibung auf Deutsch (vgl. *Präsidenten* und *vom Präsidenten*), sondern auch die tschechische (vgl. *prezidentem* und *prezident, prezidenta*). Aus diesen Gründen kann das Wörterbuch den Benutzern nicht empfohlen werden. Wie aber oben angeführt wurde, werden die in den Tests gefundenen Formen mit diesem Wörterbuch verglichen, weil dieses Wörterbuch sehr wahrscheinlich den tschechischen Studierenden zur Verfügung stehen mag.

In den Korpora der geschriebenen Sprache konnten 3.243 Treffer für die Form *President* gefunden werden, Für die Schreibung *Präsident* wurden 528.730 Treffer gefunden. Obwohl es nicht genau bestimmt werden konnte, welche von den *President*-Beispielen auf Englisch sind (die Vermutung ist, dass es mehr als 95% der Treffer sind), kann festgestellt werden, dass die Form *Präsident* stark überwiegt und im Einklang mit den Kodizes für die Standardvariante gehalten werden kann. Die Sprachexperten werden nicht befragt.

Die Normautorität hat die Form *President* markiert, was den Phasen *noting* und *evaluation* entspricht. Die weiteren Phasen können auf Grund des Testes nicht eindeutig festgestellt werden.

E-mail (B21), Emails (B56), E-mailen (B53)

Könnte Sie sich nicht per Handy
anrufen, um oder ^{über} E-mail schicken.
Ich meine aber, wenn Leute alle

zurück online hören und sehen. Briefe mit der Hand
zu schreiben ist schon veraltet. Heute sind eher Emails populär.
Sogar telefonieren kann man auch mit der Hilfe vom PC, Internet

Kontakt bedroht. ^{Viele} Heute haben immer ^{weniger}
einen Bedarf, sich mit anderen Leuten zu
treffen. Chats oder Schreiben von Emails

E-Mail gehört zu den Ausdrücken, die im Deutschen relativ neu sind und allem Anschein nach hat sich ihre Schreibung noch nicht völlig stabilisiert. Německo-český slovník, das 1988 erschienen ist, führt diese Form überhaupt nicht an. In den anderen Wörterbüchern ist sie zu finden, wobei die Schreibung einheitlich ist: *E-Mail*. In dem Österreichischen Wörterbuch (2003) werden darüber hinaus zwei Genera angegeben (Neutrum und Femininum). In den Korpora der geschriebenen Sprache schwankt die Schreibung folgendermaßen: *E-Mail* 103.835 Treffer (*E-Mails* 9.392), *E-mail* 4.824 Treffer (*E-mails* 279), *e-Mail* 1.202 Treffer (*e-Mails* 85), *e-mail* 6.576 Treffer (*e-mails* 319). Die Form *E-Mailen* (61) bzw. *e-mailen* (42) bzw. *E-mailen* (9) wurde in den Korpora auch gefunden, in allen Fällen geht es jedoch um Verben oder Deverbativa; keine der Formen ist Pluralbildung zu *E-Mail*. Für die Form *Emails* wurden insgesamt 251 Treffer gefunden, die kaum für modellhaft gehalten werden können. Es kann also die Tendenz festgestellt werden, die Schreibung der Kodizes einzuhalten. Die Sprachexperten werden deshalb nicht befragt.

In dem ersten Beispiel hat die Normautorität das gebrauchte Genus markiert, der Schreibung wurde jedoch keine Aufmerksamkeit gewidmet. Die Form *Emails* im zweiten Testausschnitt wird ebenfalls nicht markiert, was als Akzeptanz der Form interpretiert wird. Keine Phasen des Sprachmanagementprozesses wurden durchgeführt. Die Form

Emails kann jedoch mit dem Genitiv *Email*, -s, -s im Sinne *Schmelzüberzug* verwechselt werden. Die Form *E-mailen* wird von der Normautorität markiert, wobei die Phasen *noting* und *evaluation* nur die Endung betreffen; die Schreibung mit kleinem *m* blieb von der Normautorität ungeachtet. Es scheint, dass es bei den Normautoritäten Unklarheiten über die standardsprachliche Schreibung von *E-Mail* gibt.

Die Befragte im Follow-Up Interview hat die Normabweichungen in der Schreibung *E-Mail* eindeutig als zweitrangige, untergeordnete Normabweichungen kategorisiert (I5):

TOHLEto je pro mě opravdu chyba DRUHÉ kategorie. [...] Samozřejmě má vědět, že je DIE E-Mail jako DIE Nachricht, má vědět, že se píše E- pomlčka M velké, jo, ale (-) Takhle já to vidím.

Handies (B29, B30, B30)

Es ist Wahr, dass die Medien wie PC, Internet oder Handies viele und viele Vorteile haben. Der Internet verbindet

1

1

heit schädlich sein kann. Die Tschechische Republik ist von Benutzung der Handies bekannt. Wie erreichen die % höchsten

spielen sich per % SMS ab. Als ein Vorteil zur Benutzung von Handies kann man die gute Erreichbarkeit nennen. Dass man

Die Wörterbücher führen das Suffix -s als die Pluralendung für *Handy*. Die Variante *Handies*, die englische morphologische Mittel benutzt, wird in keinem der Wörterbücher angeführt. In den Korpora der geschriebenen Sprache können beide Schreibweisen gefunden werden. Für die Form *Handies* wurden 463 Treffer gefunden, für die Form *Handys* 21.815. Auch in diesem Fall kann die Standardvariante eindeutig festgestellt werden.

Alle drei Beispiele stammen aus einem Test. Zweimal wurde die Form *Handies* von der Normautorität markiert, in einem Fall nicht. Das Sprachmanagement scheint hier inkonsequent durchgeführt zu sein.

4.2.4. Vorläufiges Fazit - Rechtschreibung bei Fremdwörtern

Für die Zwecke dieser Arbeit ist es nützlich, die jeweiligen Variablen noch in andere Gruppen aufzuteilen: Das klassifizierende Kriterium sind hier die einzelnen Phasen des Sprachmanagements. Eine Gruppe bilden insgesamt 28 Beispiele, die von der Normautorität überhaupt nicht als problematisch interpretiert werden, d. h. die Normabweichungen werden nicht bemerkt²⁷ und das Sprachmanagement findet praktisch überhaupt nicht statt. Weitere Gruppe der Beispiele geht einen Schritt weiter: Die Normabweichungen werden bemerkt und bewertet, es werden jedoch keine Maßnahmen entwickelt oder vorgeschlagen, um die Probleme zu lösen²⁸. Es gibt 18 solche Fälle im Rahmen der Kategorie „Rechtschreibung bei Fremdwörtern“. Die restlichen 5 Beispiele können nach den Phasen des Sprachmanagements nicht eindeutig eingeteilt werden, weil die Phase *implementation* nach den Tests nicht genau bestimmt werden kann - den Tests kann nicht entnommen werden, ob die Einhaltung der entwickelten Maßnahmen auch implementiert wird²⁹.

Es gibt also insgesamt 28 Beispiele der ausgewählten Variablen, in denen die Normabweichungen von den Normautoritäten nicht bemerkt wurden: *internazional* (C4), *Procent* (C7), *Kolegen* (C24), *Kolektiv* (C24), *shockiert* (C26), *shokierende* (C27), *schokiert* (C30), *Irrland* (B2), *Atraktionen* (B3), *unprofesionelles* (B7), *Terorismus* (B17), *E-mail* (B21), *Disskusion* (B27, hier werden zwei Normabweichungen gerechnet), *Handies* (B30), *Kjoto-Protokol* (B32), *Großbritannien* (B34), *konkurrenzfähig* (B38), *boykotieren* (B38), *Masaker* (B40), *interesieren* (B52), *Emails* (B56), *finantiell* (A10), *Fotographie* (A15), *Konkurrenz* (A17), *graphische* (A81) und *Affaire* (A136). Die Fragen, warum in

²⁷ Die Phase des Sprachmanagements bei diesen Fällen wird in der Tabelle mit Auflistung aller gefundenen Beispiele als „no noting“ bezeichnet. Die Tabelle befindet sich auf der CD-ROM, die Bestandteil der Diplomarbeit ist.

²⁸ Diese Phase wird in der Tabelle „noting, evaluation“ benannt.

²⁹ Diese Gruppe schließt also Beispiele ein, die eindeutig die Phase *adjustment design* mit einbeziehen; in der Tabelle werden diese Beispiele mit der Bezeichnung „noting, evaluation, adjustment design“ versehen.

diesen Beispielen die Normabweichungen nicht bemerkt wurden und warum also kein Sprachmanagement durchgeführt wurde, lassen sich ohne den Follow-Up Interviews nicht befriedigend beantworten. Als mögliche Gründe bieten sich Zeitmangel bei den Korrekturen (und somit höhere Wahrscheinlichkeit, die Normabweichungen zu übersehen), unzureichende Kompetenz der Normautoritäten sowie absichtliches Ignorieren der Normabweichungen, weil sie für untergeordnete gehalten werden. Im Kapitel 6 wird versucht, auf Grund der Interviews die Beweggründe der Normautoritäten zu bestimmen.

Folgende 18 Beispiele wurden von den Normautoritäten markiert und bewertet: *shokieren* (C27, C27), *presentieren* (C27), *Visaaphäre* (B5), *Diskusion* (B7), *Integrationsdiskusion* (B17), *kontrolliert* (B22, B43), *President* (B26), *Handies* (B29, B30), *Großbritannien* (B35), *interessierten* (B52), *E-mailen* (B53), *Diskusion* (B69), *interresante* (B69, es geht um zwei Normabweichungen), *Affaire* (A135). Die weiteren Phasen des Sprachmanagements wurden nicht durchgeführt bzw. es kann anhand der Tests nicht eindeutig festgestellt werden. Die Unklarheiten über das Sprachmanagement können in den Follow-Up Interviews geklärt werden.

Nur in 5 Fällen von insgesamt 51 wurde das Sprachmanagement bis zur Phase der Entwicklung der Maßnahmen (und eventuell bis zur Implementierung, vgl. oben) durchgeführt: *representativen* (B9), *representative* (B15), *Interresse* (A32), *Proffessorin* (A33) und *Irrland* (A34). Entweder heißt das, dass die Normautoritäten nur in diesen Fällen keine Unklarheiten haben oder dass sie nur diese Fälle für wichtig halten.

4.3. S-Schreibung in einheimischen Wörtern

Auch in dieser Hinsicht stellen die analysierten Tests ein reiches Angebot an Beispielen dar. Die ausgewählten Beispiele lassen sich in mehrere Gruppen aufteilen. Die Konjunktion *dass* wird in 19 Fällen abweichend von der Norm geschrieben. Die zweite Gruppe bilden 19 Wörter, in denen die s-Schreibung nach langen Vokalen oder Diphthongen schwankt. Zur dritten Kategorie gehören Wörter mit Abweichungen in der s-Schreibung nach kurzen Vokalen. Diese dritte Gruppe ist am stärksten, denn sie wird von 23 Beispielen gebildet. Die Analysen werden auf ähnliche Art und Weise wie oben durchgeführt.

4.3.1. Subjunktion *dass*

In den Tests wurden insgesamt 19 Abweichungen in der Schreibung der Subjunktion *dass* gefunden, wobei noch feiner differenziert werden kann: In 15 Fällen wurde die Schreibung mit einem einfachen Konsonanten realisiert (*das*), in 4 Fällen die vor der Rechtschreibreform als standardsprachlich geltende Schreibung *daß*. Es wäre überflüssig hier alle einzelnen Beispiele zu nennen. An dieser Stelle werden deshalb nur einige angeführt³⁰.

das (C36)

Es wird auch geschrieben, *das* die Vietnamese Frauen sind
zur Prostitution gezwungen
Karel Winter, der Vorsitzende des Tschechisch - Vietnamese
Gesellschafts, sagt aber, *das* es sich nur um einige
Fälle handelt. Er meint, *das* die Vorsetzung sehr
ungut ist, und so weiter.

das (B40)

diplomatischen warren
wichtigen Wahlorten die Stimmentzählungen. Nachdem das Ergebnis -
99% für Einheitsliste - bekannt geworden war, hat es sich herausgestellt, *das*
dieses Ergebnis auf Fälschungen beruhen muss. aufgrund dieser Beobachtung

Ähnlich wird die Subjunktion auch an mehreren Stellen auf Blättern C4, C22, B1, B36, B40, B43, B45, B69, A27 und A105 geschrieben. Die Schreibung *daß* ist auf Blättern B36, A23 und A24 zu finden:

³⁰ Alle konkreten Realisierungen sind in der Tabelle auf der CD-ROM aufgelistet.

daß, das (B36)

durch Socratis-Erasmus nach Spanien ausgerüst und das
hat mir viel gegeben. Es ist wichtig, daß Reisen bildest.
Ich habe gelernt, selbständig zu sein, Spanisch zu sprechen,
ich habe viele neue Freunde gemacht und neue Kultur
bennengelernt. Studien haben gezeigt, das ungefähr 20%
aller Touristmankünfte Personen zwischen 15 und 26 sind.

Diese drei Beispiele illustrieren zwei Tatsachen: 1/ Die Normabweichungen werden von den Normautoritäten oft nicht bemerkt und bewertet (vgl. C36, näher werden die Phasen des Sprachmanagements unten beschrieben). 2/ Die Studierenden selbst schreiben diese Subjunktion sehr inkonsequent (vgl. B36).

In den neueren Wörterbüchern ist nur die Schreibung *dass* zu finden (auch die Suche nach *daß* führt in dem elektronischen Duden - Universalwörterbuch direkt zum Lemma *dass*). Německo - český slovník 1988 führt demgegenüber nur die Schreibung *daß* an. Die Suche in den Korpora der geschriebenen Sprache konnte leider nicht vollständig durchgeführt werden, denn es war nicht möglich, die eventuelle Verwechslung mit dem Relativpronomen *das* durch die Einstellungen der Suchanfrage auszuschließen. In den Korpora wurden also nur die Formen *daß* und *dass* gesucht, und zwar mit folgendem Ergebnis: für *daß* gibt es 2.516.251 Treffer, für *dass* 4.258.379 Treffer. Die Relation bestätigt also die Tendenz, nach der neuen Rechtschreibreform zu handeln und die Schreibung *dass* einzuhalten. Die Sprachexperten werden also auch in diesem Falle nicht befragt.

Die Normautoritäten haben das Sprachmanagement in sehr unterschiedlichem Maße durchgeführt. Die Form *das* wurde in 9 Fällen überhaupt nicht bemerkt, in 5 Fällen bemerkt und bewertet (in den Tests markiert) und in einem Fall wurde das Sprachmanagement bis zu der Phase *adjustment design* durchgeführt (vgl. B40 oben). Die Schreibung *daß* wurde in einem Fall nicht bemerkt (also akzeptiert?) und in drei Fällen bemerkt und bewertet (markiert).

Die in den Follow-Up Interviews angesprochenen Normautoritäten haben die Normabweichungen in der Schreibung der Konjugation *dass* meistens bemerkt, oft jedoch nicht bewertet. Die Normautorität im Interview 2 war jedoch anderer Meinung (I2):

JP: Hm. A konkrétně tedy spojku „dass“ s jedním es vyhodnotíte jako chybu nebo- eh-

NA: Jako chybu. Bohužel jako chybu, protože to jednak už to není jenom pravopis, ale už je to i věc slovní zásoby, že není „das“ jako „dass“. Takže to už je- on musí vědět, že da- že „že“ se řekne jako „dass“ se dvěma es.

4.3.2. S-Schreibung nach langem Vokal oder Diphthong

Dieser Kategorie gehören 17 folgende Beispiele an: *ich/sie weiss* (C15, C22, A81, A81, A102, A103), *Ausenpolitik* (B16, B17), *heisst* (B28, B32, B33), *Aussenminister* (B33), *grosses* (A135, A136, A137), *grössten* (A135, A135). Zwei Sonderfälle werden zu dieser Gruppe noch gezählt. In einem Test wurde die Form *Außen* (B32) von der Normautorität auf *Aussen* (!) korrigiert. Auch die überhaupt nicht bemerkte Form *Sie weißt ganz genau* (A131) wirkt zumindest sehr auffällig und ist eines Kommentars wert³¹. Bei allen Analysen im Rahmen dieser Kategorie müssen die Besonderheiten des Schweizer Deutschen in Betracht gezogen werden, v. a. was die Korpusbelege betrifft.

weiss (C15, A81)³²

3. sie ist sehr pflichtbewusst → Sie weiss, was sie will, und sie geht zu ihrem Ende.

R Eine Utopie, ich weiß, aber trotzdem kann weiss doch nie, welche Traum Wirklichkeit werden können.

In den Kodizes ist nur die Form *weiß* für die 1./3. Person Singular zu finden; auch alle anderen Formen mit dem Diphthong *ei* werden mit *ß* geschrieben. In den Korpora der geschriebenen Sprache konnten insgesamt 755 Treffer für *weiss* gefunden werden (als eine

³¹ Die Form *weißt* als 3. Ps. Sg. kann an mehreren Stellen in den analysierten Tests gefunden werden. Einmal wurde sie von einem Studierenden geschrieben, in einem Test kommt sie jedoch als Mustersatz in der Aufgabe vor. Diese Aufgabe wird in den Follow-Up Interviews besprochen.

³² Aus Platzgründen werden nicht alle gefundenen Beispiele hier explizit angeführt.

der Flexionsformen für die Suchanfrage & wissen). Kein Beleg kann jedoch als modellhaft bezeichnet werden, denn es handelte sich entweder um Schweizer Zeitungen (St. Galler Tagblatt, Zürcher Tagesanzeiger usw.) oder um Wiedergabe der direkten Rede oder um Texte aus Wikipedia, die den Kriterien der Modellhaftigkeit nicht entsprechen. Die Sprachexperten wurden nicht befragt.

In allen gefundenen Beispielen haben die Normautoritäten die Abweichungen bemerkt und bewertet, in 4 Fällen noch korrigiert. Was die s-Schreibung in *weiss* betrifft, kann also konstatiert werden, dass die Normautoritäten im Einklang mit den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld sind.

Während der Follow-Up Interviews hat sich jedoch auch gezeigt, dass die Normabweichung oft nicht bewertet wird, obwohl sie in den Tests markiert wird, was z. B. durch folgende Passage aus dem Interview I4 belegt werden kann:

NA: <čte z testu> Sie ist sehr pflichtbewusst. Sie weiss, hm, was sie will, und sie geht (-) zu ihrem Ende. Sie weiss- sie ist sehr p- (2s) hm. Jo, takže zase. Ten- eh- tu Rechtschreibfehler bych určité nepenalizovala, jenom označila, ale to „zu ihrem Ende“. [...]

Im Falle der nicht bemerkten Normabweichung in der Flexion *sie weißt* scheint es jedoch, dass die Normautorität diese Form für eine der Standardvarietät entsprechende Variante hält. Diese konkrete Form wurde auch in den Follow-Up Interviews besprochen (vgl. Kapitel 6.2.)

Außenpolitik (B16, B17), **Aussenminister** (B33), **Außen** (B32)

verantwortlich. Der Bund ist wiederum für Außenpolitik, Arbeitsrecht, Zivilrecht, Atomrecht, Währung usw. verantwortlich, auf dem niedrigsten „Level“ der Kantone.

lexikal
paraphr.

Was die Außenpolitik angeht ist Deutschland sehr engagiert. Ein wichtiger Punkt sind die EU-internen ~~Beziehungen~~.

paraphr.

Europa ^{von} ~~her~~ einzigen ~~ausgesprochen~~. Die französische Aussenminister Robert Schumann schlug am

die Tschechische Republik im Vorstand der EU stehen,
das heißt aber EU mit Außen ^{ss} ^{zu verwechseln} aufpassen.

Alle Wörterbücher führen nur die Variante *Außen-* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache wurde nach *Außen* / *Aussen*, *Außenpolitik* / *Aussenpolitik* / *Ausenpolitik* und nach *Außenminister* / *Aussenminister* gesucht. Für *Außen* wurden 82.942 Treffer gefunden; für *Aussen* 11.914 Treffer (wobei die meisten Beispiele der -ss-Schreibung wieder in Schweizer Zeitungen zu finden sind). Ähnlich sind die Ergebnisse der anderen Suchanfragen: Für *Ausenpolitik* wurden in den Korpora keine Treffer gefunden; für *Aussenpolitik* gibt es 2.064 Belege, für *Außenpolitik* insgesamt 13.418 Treffer (samt Flexionsformen). Für *Aussenminister* konnten 7.375 Beispiele gefunden werden, für *Außenminister* jedoch 78.532 Treffer. Diese Ergebnisse bestätigen eindeutig die Schreibung *Außen-* als die standardsprachliche Variante.

Die Normautoritäten in den ersten zwei Beispielen handeln also im Einklang mit den Kodizes und Modelltexten. Das letzte Beispiel (B32) lässt den Gedanken aufkommen, dass die Normautorität die Standardvariante nicht kennt und die Form *Aussen-* für richtig hält. Diese Annahme wird dadurch unterstützt, dass auf Blatt B33, das allem Anschein nach von derselben Normautorität korrigiert wurde, die Form *Aussenminister* nicht markiert (also nicht bemerkt und nicht bewertet) bleibt.

Die Korrektur *Außen* > *Aussen* wurde in zwei Follow-Up Interviews thematisiert. Die eine Normautorität wollte sich dazu überhaupt nicht äußern; es kann vermutet werden, sie wollte die Kompetenz ihrer Kollegen nicht in Frage stellen. Dass sie selbst die Form *Aussen* nicht für korrekt hält, hat sich bereits beim Besprechen einer anderen Passage gezeigt (vgl. bitte das Interview I5). Die andere Normautorität hat zunächst gedacht, es handelte sich um eine Selbstkorrektur des Studierenden, dann hat sie behauptet, die Korrektur hatte ein tschechischer Kollege durchgeführt (I6):

JP: Ja, und in diesem Beispiel dreizehn? Ob ich es da richtig entziffert habe-

NA: Das Außen ist falsch korrigiert.

JP: Ja.

NA: Das würde eine Schülerkorrektur sein, ne. Das wird wahrscheinlich auch {unklare Stelle}

JP: Also ich glaube, es war rot. Damals, als ich das kopiert habe (-) hab ich mir alle Stellen, die rot waren, so auch rot- also gleich- ja rot gemacht, damit ich genau die

Selbstkorrekturen nicht- mit- mit den Lehrerkorrekturen verwechsle. Also, hier glaube ich, (-) ist es- ja, eigentlich eine falsche Korrektur.

NA: So ist das. Ja, also ganz klar. So war {unklare Stelle} die Lösung richtig. Hm. (-) Also, wenn's ein Muttersprachler, (-) Lektor gemacht hat, wird das natürlich (-) eine Katastrophe. Aber, nehm mal an, dass es nicht so war. Aber auch ein tschechischer Lehrer der Germanistik sollte das wissen. ((lacht)) Ist blamabel, ne. [...]

heisst (B28, B32, B33)

Informationsmittel haben, ^{genug} das heisst aber nicht, dass ich die weitere Massenmedien -

die Technische Republik im Vorstand der Ell stehen, das heißt ^B die Ell nach Aussen ^{ss} zu vertreten ^{zu vertreten} aufbrufen.

50 Jahre Römische Verträge das heisst 50 Jahre Zusammenarbeit. Am 27. März 2007 feierte

In den Kodizes ist nur die Variante *heissen* zu finden, keines der Wörterbücher führt die Form *heissen* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache konnten beide Schreibweisen gefunden werden. Für *heissen* (Flexionsformen mit einbezogen) wurden insgesamt 135.279 Treffer gefunden, für *heissen* (samt Flexionsformen) dagegen 863.775 Treffer. Auch wenn nicht überprüft werden kann, wie viele der Treffer aus Modelltexten stammen, kann vermutet werden, dass die Mehrheit der Beispiele für *heissen* (ähnlich wie bei *Aussen-*) in Schweizer Periodika vorkommt. Als die Standardvariante kann also die Schreibung *heissen* bezeichnet werden.

Die Normautorität im ersten Beispiel hat die Form *heisst* markiert (also bemerkt und bewertet); es kann also festgestellt werden, dass sich ihre Norm von den Kodizes und Modelltexten nicht unterscheidet. Die Normautorität in den Beispielen B32 und B33 scheint tatsächlich im Zweifel über die s-Schreibung zu sein (vgl. *Aussen* oben).

Aus den Follow-Up Interviews geht hervor, dass die Normautoritäten die Abweichungen in der Schreibung *heissen* (bzw. *heisst*) bemerken und auch bewerten (I5):

Hm. Tam opravuji důsledně.

JP: To znamená, tady, tohle *heisst* s dvěma es byste jednoznačně-

NA: Určitě bych to [označila.]

JP: [označila jako] chybu? Tady se to vlastně opakuje v tom dalším příkladu-

NA: Hm. Stejně tak „Aussen“, „ausser“ kdyby tam bylo, jo.

grosses (A135, A136, A137)³³, **grössten** (A135, A135)

entsteht nicht nur in Westeuropa, sondern
es handelt sich um ein grosses Problem in
der ganzen Welt. Und was sind die Gründe?

g | der Islam: Es handelt sich um ^{die} zwei grössten
o | Religionen der ganzen Welt und das kann auch

der Grund sein, warum es gerade zwischen
diesen zwei Religionen zur grössten Konfrontation
kommt. Diese Konfrontation ist auf keinen Fall

In den Kodizes ist nur die Form *groß* - *größer* - *größte* zu finden. In den Korpora der geschriebenen Sprache können sowohl Beispiele der Schreibung mit *ß* als auch mit *ss* gefunden werden. Es wird nur zwischen den drei Komparativformen unterschieden (die Grundform beinhaltet auch alle Deklinationsformen):

	<i>ß</i> -Schreibung	<i>ss</i> -Schreibung
<i>groß</i>	2.446.580	369.561
<i>größer</i>	304.748	54.656
<i>größte</i>	446.058	60.276
insgesamt	3.197.386	484.493

Obwohl es nicht genau bestimmt werden kann, welche von den bereits erwähnten Treffern für die Schreibung mit dem doppelten Konsonanten als modellhaft bezeichnet

³³ Da sich die gleiche Wortkombination mehrmals wiederholt, wird hier nur einmal angeführt.

werden können, wird deutlich, dass die Schreibung mit *ß* ohnehin stark überwiegt und somit als die Standardvariante bezeichnet werden kann.

Die Normautorität (es handelt sich wohl um eine einzige Person) hat in keinem der angeführten Beispiele die Normabweichung bemerkt. Die Markierung im ersten Beispiel betrifft allem Anschein nach eher die Stilistik (dies wurde auf Grund mehrerer auf die gleiche Art und Weise markierten Stellen in diesem Test festgestellt). Es scheint also, dass die Normautorität die Schreibung mit dem doppelten Konsonanten für durchaus verwendbar und korrekt hält (ist sie Schweizer Herkunft?). Ihre Norm ist also im Widerspruch mit den Kodizes und Modelltexten.

4.3.3. S-Schreibung nach kurzem Vokal

Die letzte Kategorie bilden Wörter, in denen die standardsprachliche Schreibung in kurzen Vokalen nicht eingehalten wird. Von den gefundenen Beispielen wurden für die Analysen folgende 23 gewählt: *Flüße* (C26), *muß* (C34, C34), *müßen* (C34), *Schloß* (B6), *bischen* (B9, B9), *bißchen* (B11, A10, A27, A30, A131, A132), *Prozeß* (B44), *Einfluß* (B71), *einflußreiche* (A10), *Genuß* (A10), *Schluß* (A21), *Anlaß* (A21), *Haß* (A43) und *Türschloß* (A122, A124, A124).

Flüße (C26)

5. znečištění řek *u Kerschmullerung der Flüße* ✓

Die neueren Kodizes führen die Variante *Fluss*, *Flüsse* an, im Německo - český slovník 1988 sind die Formen *Fluß*, *Flüsse* zu finden. In den Korpora der geschriebenen Sprache können beide Schreibweisen gefunden werden. Es gibt 13.339 Treffer für die Schreibung mit *ß*, darunter 37 Beispiele für die Pluralform. Keines davon kann jedoch als Modelltext bezeichnet werden. Für die Schreibung *Fluss* wurden dagegen 52.941 Treffer gefunden (für die Pluralform waren es 18.236 Treffer). Das spricht eindeutig für die Form *Fluss* als die Standardvariante.

Die Normautorität hat die Form *Flüße* nicht bemerkt und bewertet, was als Akzeptanz dieser Form verstanden wird.

Muß (C34), müßen (C34)

- 1/2 Ich muß viel Geld haben.
Die Arbeit muß mir Spaß machen.

- 1 muß mir in der Natur leben. Jetzt ist
Umweltkatastrophe sehr bedrohlich, sehr schmutzig.
Wir müßen Umwelt schützen.

In den Kodizes werden die Formen *müssen*, *muss* gefunden, nur im Německo - český slovník 1988, das noch die alte Rechtschreibung repräsentiert, können die Formen *muß*, *mußte* usw. gefunden werden. In den Korpora der geschriebenen deutschen Sprache wurden insgesamt 1.112.142 Treffer für die Schreibung mit *ß* gefunden (für alle Flexionsformen). Für die Schreibung *müssen* (samt Flexionsformen) wurden dagegen 3.669.539 Treffer gefunden. Auch wenn nicht bestimmt werden kann, welche von den gefundenen Beispielen den Kriterien der Modellhaftigkeit tatsächlich entsprechen, kann die Standardvariante relativ eindeutig bestimmt festgestellt werden. Die Sprachexperten werden also auch in diesem Fall nicht befragt.

Die Normautorität hat die Normabweichung nicht markiert, es kann also vermutet werden, dass sie die Formen *muß*, *müßen* für korrekt hält.

Die Follow-Up Interviews haben diese Annahme etwas präzisiert. Die Normautoritäten sind sich meistens dessen bewusst, dass die Schreibung *mus*, *müßen* nicht mehr als korrekt bewertet wird. Sie selbst bewerten sie jedoch oft nicht, sie markieren nur die Stelle im Test, um den Studierenden darauf aufmerksam zu machen. Auf die Gesamtbewertung hat die Normabweichung also keinen Einfluss, wie z. B. aus dem Interview I4 deutlich wird:

NA: Hm. <čte z testu> *Ich muß viel Geld haben. Die Arbeit muß mir Spaß machen.* Hm. Tak tady je první otázka, která mě hnedka napadá, nebo první problém, Rechtschreibung, jo? Penalizovat t- eh- to Rechtschreibung nebo ne? Já osobně to nedělám. Jo, já osobně- vzhledem k tomu, co jsem už říkala, jo, že- i třeba některé instituce jako jsou noviny, jo nadregionální- tu- reformu německého pravopisu nerespektují, tak- proč bych měla říkat- já

VÍM, že v Německu je závazná reforma pravopisu pro školství a pro- eh- pro úřady a podobně, jo, pro státní instituce. Ale- jako- mně samotné se přičí jakási taková striktnost, vy to takhle musíte používat. Jo? Takže- já upozorním, podtrhnu to, [upozorním- (-) přesně tak]

JP: [Takže to- přinejmenším] na to tedy upozorníte, nebo tematizujete to třeba v hodině, na semináři?

NA: Ano, přesně tak. Jo, já to podtrhnu, napíšu k tomu to erko, Rechtschreibung, a potom vlastně- toto probereme, tuto problematiku na tom semináři, jo? Že by studenti MĚLI psát podle té reformy, tím že- obzvlášť, když jde o budoucí učitele, jo, ale nepenalizuju to.

Schloß (B6), Türschloß (A122, A124, A124)

Verpflichtungsrecht aus. Sein Site
ist das Schloß Osellene in
Berlin.

Proprio

wurde, Dieses Auto stand auf dem Parkplatz,
aber sein Besitzer hat den Schlüssel im Türschloß
vergessen! Seine Unvorsichtigkeit hat mich

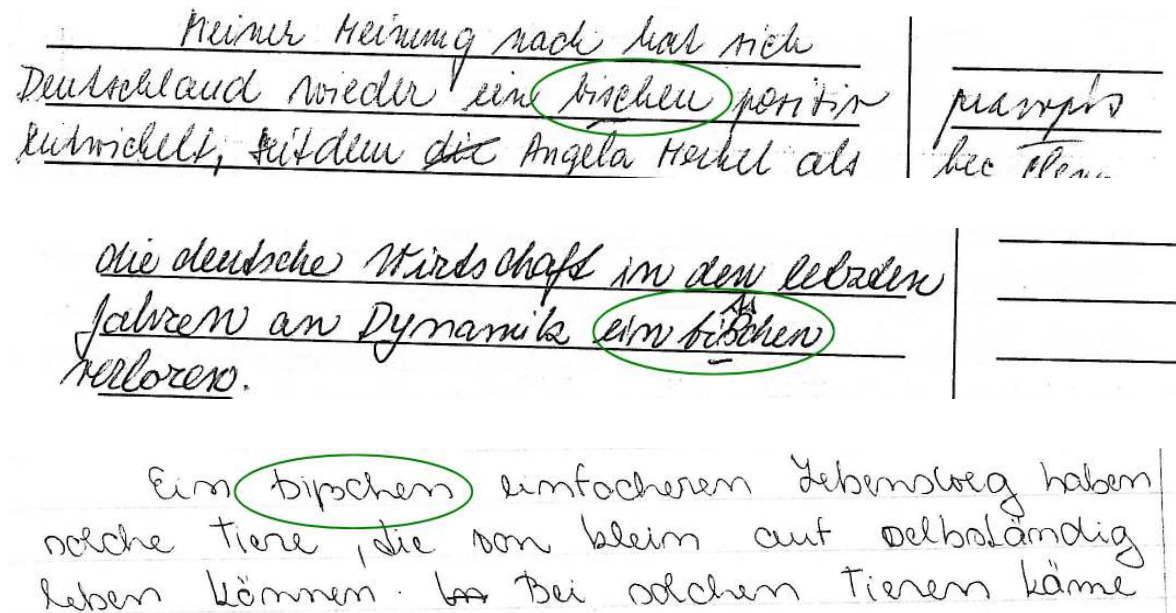
verursacht, ob ich Auto fahren kann. Der Schlüssel
war im Türschloß. Ich entschuldige mich, hat Paula

warde im Auto. Meine Hand hat schon mehrmals
den Schlüssel im Türschloß vergessen. Weißt du ?!

In den meisten Wörterbüchern wird die Schreibung Schloss (bzw. -schloss) gefunden. Das elektronische Lingea - Lexicon 2002 führt die Schreibung Schloß an (auch die Suche nach Schloss führt zum Lemma Schloß!). Německo - český slovník 1988 führt ebenfalls die Form Schloß (Schlosses, Schlösser) an. In den Korpora der geschriebenen Sprache werden beide Schreibweisen gefunden, wobei es 62.338 Treffer für Schloß (samt Flexionsformen) und 168.583 Treffer für Schloss (Flexionsformen mit einbezogen) gibt. Auch wenn die Bilanz nicht so eindeutig wie bei einigen anderen Fällen ist und unter Berücksichtigung der Tatsache, dass es auch in den Kodizes Abweichungen gibt, kann immerhin festgestellt werden, dass die Form Schloss der Standardvariante entspricht. Es wurde nicht für nötig gehalten, die Sprachexperten zu befragen.

In Beispielen B6 und A124 haben die Normautoritäten die Form mit β markiert (also bemerkt und bewertet), in den zwei übrigen wurde die Normabweichung nicht bemerkt. Es kann also vermutet werden, dass beide Formen für durchaus möglich gehalten werden.

Bischen (B9), **bißchen** (B11, A10)³⁴



In den Wörterbüchern wird die Form *bischen* gefunden; das einzige Wörterbuch, das die Form *bißchen* anführt, ist Německo - český slovník 1988. In den Korpora der geschriebenen Sprache können beide bzw. alle drei Schreibweisen gefunden werden. Für die Schreibung *bischen* wurden insgesamt 171 Treffer gefunden, in den Modelltexten gibt es jedoch keine Beispiele. Für die Schreibung *bißchen* wurden insgesamt 43.559 Belege gefunden. Für die Schreibung *bisschen* können dagegen 89.442 Treffer in den Korpora gefunden werden. Diese können zwar nicht auf Modellhaftigkeit überprüft werden, doch die Bestimmung der Standardvariante bleibt klar. Die Sprachexperten müssen also nicht befragt werden.

Das Verhalten der Normautoritäten kann in diesem Fall folgendermaßen beschrieben werden: Die Schreibung *bischen* wird eindeutig als nicht korrekt bemerkt und bewertet (vgl. B9). Die Schreibung *bißchen* blieb in zwei Fällen nicht bemerkt (A10, A30);

³⁴ Auch diese Form wurde in den Tests mehrmals gefunden. Aus Platzgründen wird hier nur ein Beispiel der β -Schreibung für die einzelnen Phasen des Sprachmanagements angeführt.

in 4 Fällen (B11, A27, A131, A132) wurde diese Form jedoch korrigiert, d.h. das Sprachmanagement wurde bis zu der Phase *adjustment design* durchgeführt. Es kann also festgestellt werden, dass die Normautoritäten meistens im Einklang mit den Kodizes und Modelltexten handeln.

Prozeß (B44)

der Form den Umkehrung den Bücher. Dank dem Buchdruck vereinfachte es sehr diesen Prozeß des Den wirkliche Room der Prozeß kam erst. Final 10

In den Kodizes wird meistens die Variante *Prozess* gefunden. Das elektronische Lingua - Lexicon 2002 führt beide Varianten an, wobei keine der Formen präferiert wird. Německo - český slovník 1988 führt die Form *Prozeß* an. In den Korpora der geschriebenen deutschen Sprache können beide Formen gefunden werden, wobei die Form *Prozess* mit 118.091 Treffern (samt Flexionsformen) gegenüber den 59.190 Treffern für *Prozeß* (einschließlich Flexionsformen) überwiegt. Es kann also gemeinsam mit den Wörterbüchern konstatiert werden, dass die Form *Prozess* der Standardvariante entspricht. Sprachexperten werden nicht befragt.

Die Normautorität hat die Form *Prozeß* eindeutig als nicht korrekt bemerkt und bewertet. Sie steht also im Einklang mit den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld.

Einfluß (B71), einflußreiche (A10)

Filmen ansehen, oder sie spielen R-Spielen, die einige Gewalt erlangen. Und das dieses alles hat einigen Einfluß auf ihre Denken.

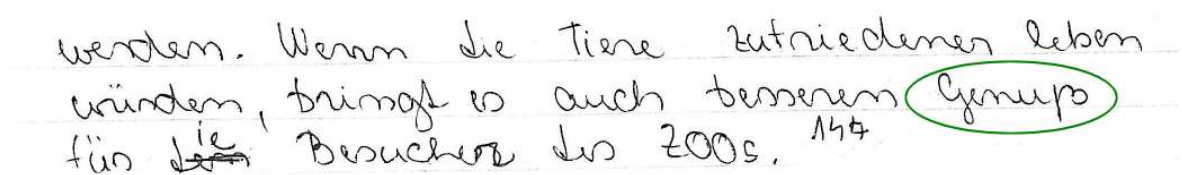
kleinen Knut zum Überleben gehalten. Hätte es das Fernsehen nicht gegeben, hätten es manche einflußreiche Personen nicht erfahren.

Die Kodizes (außer Německo - český slovník 1988) führen die Variante *Einfluss* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache werden beide Formen gefunden. Die

gegenseitige Bilanz ist ähnlich wie im vorigen Fall: Es gibt 32.556 Belege der Schreibung *Einfluß* und 70.804 Treffer für *Einfluss* (beides Mal samt Flexionsformen). Beim Adjektiv *einflussreich* sieht die Situation folgendermaßen aus: 4.595 Treffer für *einflußreich* gegenüber den 6.123 Treffern für *einflussreich*. Der Unterschied ist hier zwar nicht so deutlich wie in anderen Fällen, es kann jedoch die Tendenz bestätigt werden, die neue Rechtschreibung einzuhalten.

Die Normautoritäten haben recht unterschiedlich gehandelt. Während die Normautorität im ersten Beispiel (B71) die Form *Einfluß* durch einen doppelten Strich markiert (und somit signalisiert, dass sie solche Form nicht akzeptiert), bleibt die Form *einflußreich* (A10) von der Normautorität nicht bemerkt und bewertet. Dies wird als Akzeptieren der Variante verstanden.

Genuß (A10)



werden. Wenn die Tiere zufriedener leben würden, bringt es auch besserem **Genuß** für die Besucher des Zoos. 144

Die Kodizes, die nach der Rechtschreibreform erschienen sind, führen nur die Form *Genuss* an. Im elektronischen Lingea - Lexicon 2002 (Teil „Hospodářský“) ist jedoch auch die Form *Genuß* zu finden:

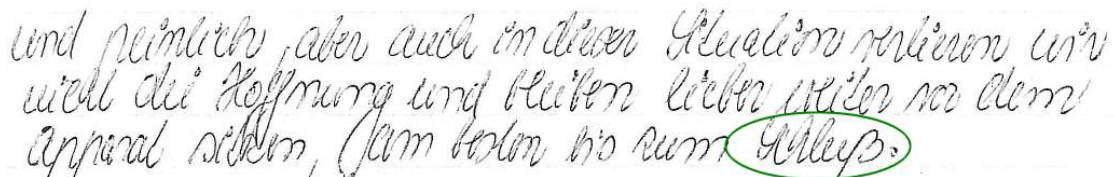
Genuß *m*

požití *n*, požitek *m*

In den Korpora der geschriebenen Sprache werden beide Varianten gefunden. Die Form *Genuß* wird durch 14.296 Treffer (samt Flexionsformen) repräsentiert; für die Schreibung *Genuss* gibt es 41.445 Treffer (einschließlich Flexionsformen). Es kann also die Tendenz zur Einhaltung der neuen Rechtschreibung festgestellt werden. Auf Grund der Kodizes und der überwiegenden Form der Korpora (also zum Teil auch der Modelltexte) kann die Standardvariante *Genuss* bestimmt werden. Die Sprachexperten werden nicht befragt.

Die Normautorität hat die Form *Genuß* nicht markiert, d.h. nicht bemerkt und nicht bewertet. Sie steht mit ihrem Urteil im Widerspruch zu den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld.

Schluß (A21)



und peimlich, aber auch in dieser Situation verlieren wir nicht die Hoffnung und bleiben lieber weiter vor dem Apparat stehen, (am besten bis zum Schluß)

Dieses Beispiel ist dem vorigen sehr ähnlich. Die neueren Kodizes führen nur die Variante *Schluss* an, das elektronische Lingea - Lexicon 2002 weist wieder Schwankungen auf, indem es beide Schreibungen zulässt und nicht konsequent markiert:

Schluß^1 (der) (Schlusses, Schlüsse)

1. **závěr, konec, ukončení**
2. **závěr, konec** (poslední část)
3. **mit etw. Schluß machen** udělat konec čemu, přestat s čím
4. **j-d macht Schluß mit j-m, zwei Personen machen Schluß** kdo s kým končí
5. **Schluß machen** (gespr.) skoncovat se životem, ukončit život (sebevraždou)
6. **Schluß jetzt! přestaň!, dost!, skonči!**

Schluß^2 (der) (Schlusses, Schlüsse)

1. **závěr, úsudek** (výsledek myšlenkového procesu)
2. **e-n Schluß ziehen** dojít/ dospět k závěru

Aber z. B.:

Verschluss Verschuß (*ARS) (der)

1. **(u)závěr**
2. **unter Verschuß** pod zámkem

In den Korpora der geschriebenen Sprache können beide Formen gefunden werden; für die Form *Schluß* gibt es 58.059 Treffer, für *Schluss* sind es 147.141 Beispiele. Es kann also die Tendenz zur neuen Rechtschreibung bestätigt werden. Da die Bestimmung der Standardvariante klar ist, werden die Sprachexperten nicht gefragt.

Die Normautorität hat die Form *Schluß* im Test nicht markiert. Das wird als Akzeptieren dieser Form interpretiert.

Anlaß (A21)

ist. Beide Gedichte hätte ich ~~für~~ für gelungener und
zu treffender, vielleicht auch ein bisschen produktive
Gedichte, die dem Leser einen Anlaß zu der Geliebten
anbieten.

Dieses Beispiel stammt aus dem gleichen Blatt wie das bereits analysierte. Die Kodizes führen auch in diesem Fall die Variante *Anlass* an, Lingea - Lexicon 2002 führt die Variante *Anlaß* als „alte Rechtschreibung“ an. In den Korpora sind beide Formen zu finden, wobei die Variante *Anlass* mit 156.473 Treffern gegenüber den 57.252 Treffern für *Anlaß* überwiegt. Die Standardvariante kann also auch ohne Sprachexperten eindeutig bestimmt werden.

Die Normautorität hat die Form *Anlaß* bemerkt und bewertet, was jedoch im Vergleich mit nicht markiertem *Schluß* (s. oben) darauf hinweist, dass sie über die s-Schreibung nach kurzem Vokal im Zweifel sein mag.

Haß (A43)

und offene Gesellschaft ohne Vorurteile
Haß und Spannung. In einer Gesellschaft
in der beide Geschlechter optimal

In diesem Fall stehen alle neueren Kodizes im Einklang und führen die Variante *Hass* an. In den Korpora der geschriebenen Sprache können 9.533 Treffer für *Haß* und 14.737 Treffer für *Hass* gefunden werden. Auch wenn nicht genau bestimmt werden kann, welche von diesen Beispielen den Kriterien der Modellhaftigkeit entsprechen, kann ähnlich wie bei den anderen bereits analysierten Fällen eine allgemeine Tendenz zur Einhaltung der neuen Rechtschreibregeln beobachtet werden.

Die Normautorität hat die Form *Haß* im Test mit einem Strich markiert und die Schreibung *ss* vorgeschlagen (im Ausschnitt rot markiert; wegen schlechter Qualität der Kopie sind die Korrekturen in diesem Test nur schwer nachvollziehbar). Das

Sprachmanagement wurde hier also eindeutig bis zur Phase *adjustment design* durchgeführt; die Normautorität steht somit im Einklang mit den anderen Instanzen im sozialen Kräftefeld.

4.3.4. Vorläufiges Fazit - s-Schreibung in einheimischen Wörtern

Aus den Analysen geht hervor, dass in dieser Hinsicht unter den Normautoritäten eher Ungewissheit herrscht. Werden die Beispiele nach den Phasen des Sprachmanagements aufgeteilt, können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Bei der Subjunktion *dass* wird insgesamt in 10 Fällen keine Normabweichung bemerkt (9 Beispiele betreffen die Schreibung *das*, einmal geht es um die Schreibung *daß*). Bemerkte und bewertet werden 8 Fälle - fünfmal geht es um die Schreibung *das*, dreimal um *daß*. Bis zum *adjustment design* findet das Sprachmanagement nur in einem Fall statt - und zwar bei der Schreibung *das*.

Im Rahmen der Kategorie „s-Schreibung nach langem Vokal oder Diphthong“ wird kein Sprachmanagement durchgeführt in insgesamt 7 Fällen: *heisst* (B33), *Aussenminister* (B33), *grosses* (A135, A136, A137), *grössten* (A135, A135); darüber hinaus bleibt auch die Form *Sie weißt ganz genau* (A131) von der Normautorität ungeachtet. In 5 Fällen wird das Sprachmanagement nach den Anfangsphasen *noting* und *evaluation* abgebrochen: *weiss* (C15, C22), *Außenpolitik* (B16, B17), *heisst* (B28). Die Phase *adjustment design* kann in 6 Fällen eindeutig bestimmt werden. 5 Beispiele werden im Einklang mit der Standardvarietät korrigiert (*heisst*, B32; *weiss* A81, A81, A102, A103), in einem Fall wird die Standardvariante wider den Kodizes und Modelltexten korrigiert: *Außen* (B32).

Die Kategorie der s-Schreibung nach kurzem Vokal ist mit 23 Beispielen die stärkste. In 11 Fällen werden die Normabweichungen überhaupt nicht bemerkt, es findet also kein Sprachmanagement statt: *Flüße* (C36), *muß* (C34, C34) *müssen* (C34), *einflußreiche* (A10), *Genuß* (A10), *bißchen* (A10, A30), *Schluß* (A21), *Türschloß* (A122, A124). Bemerkte und bewertet werden die Normabweichungen in den folgenden 6 Beispielen: *Schloß* (B6), *bischen* (B9, B9), *Prozeß* (B44), *Einfluß* (B71), *Anlaß* (A21). In 6 Fällen wird das Sprachmanagement bis zu der Phase *adjustment design* durchgeführt: *bißchen* (B11, A27, A131, A132), *Haß* (A43) und *Türschloß* (A124).

Diese Problematik scheint für die Normautoritäten nicht so wichtig zu sein, weil ziemlich viele Fälle (28 bzw. 29, wenn auch die Form *weiß* mit einbezogen wird) völlig ungeachtet bleiben. Es scheint, dass die Schreibung *ß* an Positionen, wo standardsprachlich *ss* geschrieben wird, des Öfteren bemerkt wird als das fehlende *s*. Das Beispiel der Korrektur wider Kodizes (*Außen* > *Aussen*, B32) bestätigt die Annahme, die Qualifizierung der Normautoritäten kann in einigen Fällen unzureichend sein.

4.4. Jahreszahlen und Temporalbestimmungen mit *Jahr*

Den Kern dieser letzten analysierten Kategorie bilden die Temporalbestimmungen mit (bzw. auch ohne) *Jahr*. In den Tests werden folgende Beispiele gefunden: *in 90.ger Jahren* (C1), *In 2000* (C2), *in neunziger Jahren* (C3), *in den 90-er Jahren* (C4), *in den neunziger Jahren* (C6), *in 90er Jahren* (C8), *im neunzigern* (C12), *Im 1992* (C13), *Im 2000* (C13), *in 2004* (B1), *In 90er* (B2), *in November 2005* (B4), *in Mai 1989* (B37, B38), *in 1920* (B44), *in 1924* (B44), *in den 70-er und 60-er Jahren* (A61), *in den 60-er Jahren* (A42), *in den sechzigen Jahren* (A115). Die Aufteilung in kleinere Gruppen ergibt sich aus der Natur der Beispiele. Eine Gruppe bilden die Angaben der Jahrzehnte (Typ *in den 90. Jahren*); die andere Gruppe die Jahreszahlen (Typ *im Jahre 2000*), wobei drei Beispiele noch um die Monatsangabe ergänzt werden.

4.4.1. **Gruppe 1 - *in 90.ger Jahren / In 90er / in den sechzigen Jahren...***

In den Tests wurden insgesamt 10 Beispiele gefunden. Da sie ziemlich große Variation in der Schreibung aufweisen, werden hier alle aufgelistet; den Testausschnitten folgt eine gemeinsame Analyse. Die Reihenfolge der Ausschnitte ist folgend: C1, C3, C4, C6, C8, C12, B2, A42, A61, A115.

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech. Unsere Universität wurde in 90er Jahren gegründet.

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech.
Unsere Uni war in neunziger Jahren gegründet

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech.

Unsere Universität wurde ^{den} in 90-er Jahren gegründet.

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech.

Unsere Universität wurde in den neunziger Jahren gegründet.

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech.

Unsere Universität war in 90-er Jahren gegründet.

Naše univerzita byla založena v devadesátých letech.

Unsere Universität war im neunziger gegründet.

Irland und Großbritannien ^{bei} in den 80-er Jahren, waren es Spanien, Portugal und Griechenland. ^{den} In 90-er ^{erreichte} Jahre der Prozess und auf die Länder des ehemaligen Ostblocks

bräufen. Bismarck hat die Aia ⁱⁿ den 60-er Jahren mit dem Frauen-

normal wahrgenommen. Erst ⁱⁿ den ^{60-er} 70-er Jahren des 20. Jahrhunderts haben die Dis-

zurs Gleichberechtigung führenden), Bemühungen Die feministische Bemühungen im deutschsprachigen Raum ^{sind} worden vor allem ⁱⁿ den sechziger Jahren

Die Beispiele machen deutlich, dass dieses Phänomen die Aufmerksamkeit verdient. Die Verwendung des bestimmten Artikels im Zusammenhang mit Temporalbestimmungen wird z. B. in Grimm (1989: 76) beschrieben. Der Endung -er widmet sich u.a. Duden - Die Grammatik (2005: 352): „Ableitungen von Zahlen auf -er bilden heute mit dem folgenden Substantiv gewöhnlich Zusammensetzungen: ...“ und auf der folgenden Seite wird explizit der Gebrauch in Verbindung mit *Jahr* behandelt (Duden - Die Grammatik 2005: 353): „Vor allem in Verbindung mit *Jahr* werden sie aber auch als (unflektierte) Adjektive aufgefasst.“ Die in Duden - Die Grammatik (ebenda) erwähnten

Beispiele werden in Worten geschrieben (*die neunziger Jahre* usw.). Duden - Richtiges und gutes Deutsch (2007: 32) beschreibt näher, wie die Ableitungen geschrieben werden, wenn sie attributiv gebraucht werden: „*achtziger* (in Ziffern: *80er*) *Jahrgang*; *die achtziger Jahre...*“ An einer anderen Stelle (Duden - Richtiges und gutes Deutsch 2007: 169) steht, dass „ein Bindestrich [...] in Komposita mit einzelnen Buchstaben, mit Formelzeichen und mit Ziffern steht“, als Ausnahme wird jedoch das Beispiel der *68er* angeführt (ebenda).

In den Korpora der geschriebenen Sprache wurde nach Formen *in den 90-er Jahren*, *in den 90.ger Jahren*, *in den 90ger Jahren*, *in den 90er Jahren gesucht*³⁵, und zwar mit folgenden Ergebnissen: Für die Fügung *in den 90-er Jahren* gibt es 199 Treffer; für die Fügung *in den 90.ger Jahren* wurden keine Belege gefunden (auch ohne den bestimmten Artikel). Die Form *in den 90ger Jahren* kann zwar fünfmal gefunden werden, keines der Beispiele entspricht jedoch den Modelltexten. Für die Fügung *in den 90er Jahren* gibt es in den Korpora der geschriebenen Sprache 4.877 Treffer. Für die wörtliche Angabe *in den neunziger Jahren* können in den Korpora 2.184 Treffer gefunden werden. Aus diesen Relationen geht deutlich hervor, dass die zwei bevorzugten Varianten der in den Kodizes angeführten Form *in den 90er Jahren* / *in den neunziger Jahren* entsprechen.

Sowohl in den Übersetzungsaufgaben als auch in Essays bleiben die nichtstandardsprachlichen Formen von den Normautoritäten meistens ungeachtet. Ausnahmen bilden hier die Formen *im neunzigern* (C12), *In 90er* (B2) und *in den sechzig Jahren* (A115), die bemerkt und bewertet (= in den Tests markiert) werden. Das Sprachmanagement wird vollständig durchgeführt nur im Falle der Form *In 90er* (B2) - die Korrektur schlägt den Gebrauch *In den 90ern* vor. Diese Form wurde in den Kodizes nicht gefunden, in den Korpora der geschriebenen Sprache konnten 991 Treffer gefunden werden. Ihre Modellhaftigkeit wurde wegen ihrer Anzahl nur stichprobenartig überprüft und die Texte scheinen den Kriterien der Modellhaftigkeit nicht zu entsprechen.

Die meisten Befragten haben sich v. a. mit dem bestimmten Artikel bzw. mit seiner Absent beschäftigt. Die grafische Form scheint für sie nicht so wichtig zu sein, generell werden die Formen *in den 90er Jahren*, *in den 90-er Jahren* und *in den neunziger Jahren* akzeptiert. Zu der Form *in 90.ger Jahren* hat sich z. B. die Normautorität im Interview I3 geäußert:

³⁵ Diese Formen wurden gewählt, weil die Suchoptionen es leider nicht ermöglichen, die Suchanfragen allgemeiner zu gestalten. Auf diese Weise können also Beispiele für die konkreten Verwendungen verglichen werden.

NA: <liest vor> *Unsere Universität wurde in neunziger Jahren gegründet.* (1s) *Wurde in DEN neunziger Jahren* (würde heißen) ja, hier ist natürlich kein Artikel. Und sonst ist es richtig, ja. (-) Artikelfehler. <liest vor> neunziGER, neunziG, das Ge ist schon in der Zahl.

JP: Aha, also solche, solche grafische Form, äh-

NA: Geht, aber ohne das Ge.

4.4.2. Gruppe 2 - In 2000 / Im 1992 / in Mai 1989

Diese Kategorie bilden 9 Beispiele, die eventuell noch differenziert werden können: Eine Subkategorie bilden folgende 4 Beispiele: *In 2000* (C2), *In 2004* (B1), *in 1920* (B44), *in 1924* (B44), die als Entlehnungen aus dem Englischen bezeichnet werden können. Weiter können zwei Beispiele genannt werden, die die englische Syntax im gewissen Sinne „verdeutschten“: *Im 1992* (C13), *Im 2000* (C13). Die letzte Gruppe bilden 3 Beispiele, in denen zwischen die Präposition *in* und die Jahreszahl noch die Monatsbezeichnung kommt: *in November 2005* (B4), *in Mai 1989* (B37, B38). Da die Beispiele die gleiche Problematik betreffen, folgt der Auswahl der Beispiele (B1, B37, C13) eine gemeinsame Analyse.

und teurer guter Ausbildung In 2000 ~~Wahl~~ - nur 60% von Menschen ~~wahlten~~ haben für Todesstrafe gewählt. Also es gibt fallens-

die Fällung des Wahlergebnis von ^{den} Kommunalwahlen im Mai 1989 und die blutige Unterdrückung der Demonstrationen für Menschenrechte und Demokratie

wird immer schwächer. Im 1992 war 76% dafür. Im 2000 nur 60%. Gegen sind meistens die Leute mit gute Lebensbedingungen

In den Kodizes können unterschiedliche Auffassungen gefunden werden. Duden - Die Grammatik (2005: 391) führt an:

„Die Angaben *das Jahr* und *im Jahr* werden vielfach weggelassen. Die Verwendung der Präposition *in* ist eine Entlehnung aus dem Englischen und wird nicht im ganzen deutschen Sprachraum akzeptiert:

Wir schreiben jetzt 2005 (= das Jahr 2005). Die UNO wurde 1945 (?in 1945) (= im Jahr 1945) gegründet.“

Die Monatsangaben werden folgendermaßen kommentiert (ebenda): „Die Jahreszahl wird an die Tages- und Monatsangaben unmittelbar angeschlossen: *Am 24. Mai 1949 konstituierte sich die Bundesrepublik Deutschland.*“ Duden - Richtiges und gutes Deutsch (2007: 463) geht in den bewertenden Kommentaren weiter:

„Die Präposition *in* wird nach englischem Vorbild - vor allem in der Journalistensprache - öfter mit einer Jahreszahl gebraucht: *In 2007 wird die Staatsverschuldung [...].* Standardsprachlich ist die Jahreszahl ohne Präposition oder die Fügung *im Jahre* + Jahreszahl: *Die Staatsverschuldung wird [im Jahre] 2007 eine Rekordhöhe erreicht haben.*“

Helbig/Buscha (1991: 429) führen nur die Variante *im Jahre* + Jahreszahl an und in der Anmerkung zu diesem Thema (ebenda) noch: „Steht die Jahreszahl ohne das Wort *Jahr*, dann fällt die Präposition weg.“ In einer neueren Auflage (Helbig/Buscha 2001: 296) lassen sie jedoch auch die Variante *in* + Jahreszahl zu:

„Zur Angabe der Jahreszahl [...] gebraucht man im Deutschen die Jahreszahl allein oder in der Verbindung mit *im Jahr(e)* (neuerdings auch *in* + Jahreszahl): Albert Einstein wurde 1879 / *im Jahr(e)* 1879 / *in* 1879 geboren.“

In den Korpora der geschriebenen Sprache erlauben die Suchoptionen nicht die Suche nach Wortarten oder mit der Eliminierung einiger Wörter. Es wurden also Kombinationen *im Jahr(e) 2000*, *in 2000* und *im 2000* gesucht. Die Varianten *in 2000 Meter* oder ähnliche konnten leider nicht ausgeschlossen werden. Für die Kombination *im Jahr(e) 2000* wurden insgesamt 40.074 Treffer gefunden; für die Kombination *in 2000* gibt es 2.032 Treffer und für die Kombination *im 2000* nur 203 Treffer. Es kann nicht genau bestimmt werden, ob alle diese Beispiele in der analysierten Bedeutung gebraucht werden; immerhin bleibt aber klar, dass die zwei letztgenannten Kombinationen wesentlich weniger vorkommen als die Form *im Jahr(e) 2000*. Es kann also konstatiert werden, dass die Form *im Jahr(e) 2000* bevorzugt wird. Um die Form *in Mai 1989* analysieren zu können, wurde in den Korpora der geschriebenen Sprache nach den Kombinationen *in Mai 1989* und *im Mai 1989* gesucht. Für die Form *in Mai 1989* wurden keine Belege gefunden; für die Kombination *im Mai 1989* dagegen 351 Treffer. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass diese letztgenannte Variante der Standardsprache entspricht.

Die Schreibung *in + Jahreszahl* bleibt von den Normautoritäten in einem Fall ungeachtet (B44), wobei die anderen drei Varianten (C2, B1, B44) bemerkt und bewertet werden. Die Kombination *in + Monatsangabe + Jahreszahl* wird in einem Fall markiert (also bemerkt und bewertet, B4) und in zwei Fällen (B37, B38) wird die Normabweichung nicht bemerkt. Die zwei Beispiele *im + Jahreszahl* (C13, C13) bleiben auch ohne jedwede Markierung, die signalisieren würde, dass die Normautorität die Normabweichung bemerkt und bewertet. Es scheint also, dass die Normautoritäten auch in dieser Hinsicht über die Standardvarianten im Zweifel sind.

Die befragten Normautoritäten behaupten, diese Normabweichungen sind Interferenzen aus dem Englischen, was meistens noch dadurch argumentativ unterstützt wird, dass die Studierenden oft Englisch als zweite Sprache haben. In den Follow-Up Interviews wurde oft zwischen den Formen *Im 1992* und *In 2000* unterschieden. Während die erstere für nicht korrekte Form (auch grammatisch) gehalten wird, kann bei der Form *In 2000* größere Toleranz festgestellt werden. Immerhin überwiegt jedoch die Meinung, es sei „kein richtiges Deutsch“, was z. B. folgende Passage aus Interview I3 belegt:

NA: <liest vor> *Im neunzehn zwei und neunzig war sechs und siebenzig Prozent dafür. Im zwei tausend nur sechzig. Gegen sind meistens die Leute mit gute Lebensbedingungen- ja. Also, es ist hier auf jeden Fall- Thematisieren der Zahlen. Das wird auch immer falsch gemacht. Und die Korrektur wäre entweder nur *neunzehn zwei und neunzig* zu schreiben oder *im Jahr* oder *im Jahre neunzehn zwei und neunzig*.[...]*

NA: Wird häufig falsch gemacht. *IN zwei tausend*. Ist Englische Version, ich weiß nicht.

JP: Ja, und wie bewerten Sie solche Form? Also diese *IM neunzehn zwei und neunzig*, das war so eindeutig falsch, ja?

NA: JA.

JP: [Und dies-]

NA: [Das ist für mich auch nicht-], das ist nicht eindeutig falsch, aber nicht deutsch. Sag ihnen, sie sollen es nicht machen. Es wird aber auch in Deutschland mehr und mehr gemacht, viele Leute machen das. Aber es klingt- äh- (-) und es ist nicht- nicht- nur eine Frage des Klanges, es ist KEIN richtiges Deutsch. Kann es nicht sagen eigentlich.

JP: Und Sie bewerten das auch so als einen Fehler?

NA: Ja, nicht ganz so streng wie DAS, das ist natürlich auch grammatisch falsch-. Grammatisch ginge es, aber es ist nicht- ich bewerte es als Fehler.

Die Normautorität im Interview 6 hat die Formen *in 1920* und *in 1924* kategorisch abgelehnt (I6):

Und das würd ich auch sicher nicht- äh- ein- (-) im Duden stehen, ja? Bin ich ganz sicher. Und es gehört korrigieren [...] Ein Muttersprachler, der sagt, dass- dass- es richtig sein kann, der hat absolut ÜBERHAUPT keine Ahnung von diesem ganzen {unklare Stelle}

weil der hat so im Hinterkopf, ja? Äh- Aha, das kenn ich, das sagt man ja, das hört man ja, English und so, na. Das ist nicht so {unklare Stelle} das steht im Duden auch. Aber es geht nicht, ja? Ich habe drüber in einem (Lehrer)Seminar einen Kommentar (-) von einem deutschen- äh- von einer deutschen Lehrerin gelesen, die gemeint hat, in Österreich- wäre das da toleriert. Ja? So war die {unklare Stelle} Schwachsinn, es wird auch in Österreich nicht toleriert- [...]

Nachdem der Normautorität die entsprechenden Passagen aus Helbig/Buscha (2001: 296) und Duden - Die Grammatik (2005: 391) vorgelegt wurden, hatte sie die ursprünglichen Aussagen ein wenig gemildert, wollte jedoch immerhin nicht glauben, dass solche Formen in den Kodizes tatsächlich vorkommen (I6):

Wenn- wenn- wenn es drin steht, dann das ist ja richtig. Ich sagte ja, dass- {unklare Stelle} ich hab das selber nie erlebt, aber- hab in dem Seminar gehört, dass das immer wieder auch in seriösen Medien vorkommt. Aber- also, ich kann mir kaum vorstellen, dass im Duden drinnen stehen würde, das ist {unklare Stelle} oder das ist richtiges Deutsch, ja. Sicher nicht. (-) [...]

5. Zusammenfassung der Analysen - Fokus: Sprachmanagement-Theorie

In diesem Kapitel werden die wichtigen Ergebnisse der Analysen aus der Perspektive der Sprachmanagement-Theorie komplex zusammengefasst. Wie oben bereits erwähnt wurde, kritisch ist die erste Phase des Sprachmanagements: Wird diese nicht durchgeführt (=Normabweichung wird nicht bemerkt), findet kein Sprachmanagement statt, denn für die Kommunizierenden gibt es keine Probleme, die gelöst werden sollten. Von Lehrern im Allgemeinen (und von Universitätslehrern umso mehr) wird aber erwartet, dass sie in ihrer Rolle der Normautoritäten genau in dieser entscheidenden Phase besonders „empfindlich“ sein werden, zumal sie zum *noting* professionell geschult wurden.

Die Analysen der ausgewählten sprachlichen Variablen zeigen jedoch, dass die Normautoritäten in ihrer Aufgabe eher versagen. Auf diese Weise können nämlich die gewonnenen Daten ausgewertet werden. Von den insgesamt 131 analysierten Beispielen wurden in 69 Fällen die Normabweichungen nicht bemerkt, d. h. mehr als 50% der Korrekturen wurden nicht durchgeführt. In Tabelle 1 werden die Daten nach den einzelnen Phasen des Sprachmanagements sowie nach den sprachlichen Variablen ausgewertet:

Tabelle 1: Auswertung der analysierten Beispiele:

Sprachmanagement	no noting		evaluation		adjustment design	
	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %	Anzahl	Anteil %
Variable						
Rechtschreibung - Fremdwörter	28	54,902	18	35,294	5	9,804
s-Schreibung	29	47,541	19	31,148	13	21,311
Temporalbestimmungen	12	63,158	6	31,579	1	5,263
insgesamt	69	52,671	43	32,824	19	14,503

Die Temporalbestimmungen ergeben sich als die problematischsten Variablen, denn der Anteil der nicht bemerkten Normabweichungen ist am höchsten (63,158%) und zugleich nur in einem Fall (das entspricht 5,263%) wurde das Sprachmanagement konsequent - unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Phase der Implementierung den Tests nicht entnommen werden kann - durchgeführt.

Bei der s-Schreibung in einheimischen Wörtern nach der Rechtschreibreform ist zwar der absolute Anteil der nicht bemerkten Normabweichungen am höchsten (29 Fälle), doch diese Kategorie ist die einzige, die unter der Grenze von 50% bleibt. Zugleich kann festgestellt werden, dass das Sprachmanagement in dieser Kategorie am konsequentesten durchgeführt wurde, was durch den Anteil von mehr als 20% (genauer 21,311%) bestätigt wird.

Im Falle der Rechtschreibung bei Fremdwörtern werden die Normabweichungen nicht bemerkt in 54,902% der Fälle. Das Sprachmanagement endet in der Phase des Bewertens (*evaluation*) zu 35,294%. Nur in 9,804% der analysierten Beispiele wurden die geeigneten Maßnahmen entwickelt, um die Probleme zu lösen.

Werden alle analysierten sprachlichen Variablen gemeinsam betrachtet, kann festgestellt werden, dass die Normautoritäten in 52,671% der untersuchten Fälle die Erwartungen, das sprachliche Handeln der Normsubjekte zu korrigieren, nicht erfüllt haben, in 32,824% der Fälle nur zum Teil (*noting, evaluation*) und in 14,503% der analysierten Beispiele haben sie das Sprachmanagement konsequent durchgeführt.

Es bietet sich die Frage, warum die Normautoritäten - entsprechend den sozialen Erwartungen, die die Sprachgemeinschaft gegenüber ihnen hat - nicht handeln, zumal sie dazu geschult wurden. Als mögliche Gründe bieten sich mehrere Umstände an. Entweder sind die Normautoritäten nicht geübt genug, was z. B. die vorgenommene Korrektur *Außen* > *Aussen* (B32) bestätigen könnte. Oder haben sie für das Korrigieren nicht die nötige Zeit, was die Qualität der durchgeführten Korrekturen bewirkt. Diese Hypothese scheint sehr wahrscheinlich zu sein. Oder aber halten sie die hier analysierten sprachlichen Variablen für untergeordnet. Um diese Fragen zu beantworten, wurden mit 6 Normautoritäten an zwei tschechischen Universitäten so genannte Follow-Up Interviews geführt.

6. Auswertung der Follow-Up Interviews

Die Interviews wurden mit insgesamt 6 Lehrern an zwei Universitäten in der Tschechischen Republik geführt; befragt wurden 3 Tschechinnen, zwei österreichische und ein deutscher Muttersprachler. Die ersten 4 Interviews wurden am 20. Oktober 2009 gemacht, die letzten zwei am 1. Dezember 2009. In beiden Fällen wurden Universitäten besucht, deren Tests in dieser Arbeit analysiert werden. Für die Zwecke der Gespräche wurden also zwei Sets der Testpassagen vorbereitet, die früher an der jeweiligen Universität korrigiert wurden. Diese Passagen wurden den Befragten vorgelegt, um ihre Kommentare zu gewinnen. Die Gespräche wurden entweder auf Tschechisch (mit tschechischen Lehrern) oder auf Deutsch (mit deutschsprachigen Muttersprachlern) geführt und digital aufgenommen; das Audiomaterial umfasst ungefähr 3:30 Stunden Tonaufnahme. Die vollständigen Tonaufnahmen sowie Transkripte der Gespräche³⁶ befinden sich auf der CD-ROM, die Bestandteil dieser Diplomarbeit ist.

In den Follow-Up Interviews wurden nicht nur Kommentare der bereits durchgeführten Korrekturen gewonnen. Beabsichtigt wurde, den Prozess des Sprachmanagements „online“, im Verlauf zu untersuchen und somit die gedanklichen Prozesse der Normautoritäten rekonstruieren zu können. Den Befragten wurden nicht nur Fragen nach allgemeinen Umständen des Korrigierens gestellt, sondern auch gezielte auf der Sprachmanagement-Theorie basierende Fragen (*theory driven questions*), die die vorgelegten Beispiele betroffen haben.

Die Schlussfolgerungen werden in den folgenden Kapiteln zusammengefasst und mit schriftlichen Wiedergaben (Transkripten) der entsprechenden argumentativen Passagen aus den Gesprächen belegt. In den transkribierten Passagen werden Zeichen benutzt, die auf den Transkriptionskonventionen GAT nach Selting (1995) basieren (vgl. das Zeichenverzeichnis am Anfang dieser Arbeit).

³⁶ Aus Platz- und ökonomischen Gründen werden die transkribierten Gespräche dieser Arbeit nicht in Papierform angehängt. Ich habe mich bemüht, die Transkripte auf der CD-ROM womöglich vollständig anzufertigen, nicht alle Stellen waren jedoch verständlich.

6.1. Korrigieren im Allgemeinen

Fragen zur allgemeinen Korrekturpraxis, die den Befragten gestellt wurden, lassen sich in diesen Punkten zusammenfassen:

- Wie viel Zeit haben Sie etwa für das Korrigieren? (Die Vermutung war, dass viele Normabweichungen wegen Zeitmangel übersehen werden.)
- Gibt es Unterschiede darin, welche Tests von den Muttersprachlern und welche von den tschechischen Lehrern korrigiert werden? Werden die Tests auch gemeinsam vorbereitet / korrigiert?
- Welche Zeichen verwenden Sie zum Markieren der nicht korrekten Stellen in den Tests? Markieren Sie die nicht korrekten Passagen oder schlagen Sie auch Korrekturen vor?
- Werden die häufigen Probleme (von den Tests) in Lehrveranstaltungen noch einmal thematisiert?
- Ist es Ihnen schon mal passiert, dass ein Studierender Ihre vorgenommene Korrektur bezweifelt hat? Wenn ja, wie gehen Sie damit um?
- Wenn Sie Zweifel haben, ob eine bestimmte Variante korrekt ist, wo schauen Sie nach?
- Wie gehen Sie mit gefundenen Widersprüchen in den Nachschlagewerken um?

Erst nach dem Besprechen dieser Fragen wurden den Befragten die Testausschnitte vorgelegt, um ihre Kommentare zu gewinnen. Oft haben sich interessante Bemerkungen zu den allgemeineren Fragen beim Besprechen der einzelnen Varianten ergeben. Auf Grund der durchgeführten Follow-Up Interviews können folgende Neigungen rekonstruiert werden:

Was die **zeitlichen Umstände** betrifft, behaupten die Befragten, sie haben genug Zeit für die Korrekturen bzw. sie selbst entscheiden darüber, wie lange die Korrekturen dauern: „Já opravuju tak dlouho, dokud je třeba“ (I2), „V zásadě by měl mít [člověk] tolik času, kolik on sám si stanoví“ (I5). Die notwendige Zeit ist auch von der Form des Tests abhängig - Korrekturen von Essays dauern länger als Korrekturen von vorgefertigten

Aufgaben. Bei den Essays werden durchschnittlich etwa 2 bis 3 Minuten pro Seite angeführt (I3): „Es geht relativ schnell. Eine Seite Text (-) ich weiß nicht, zwei Minuten, drei Minuten? Ich erkenne die Fehler schnell [...]“. Das bestätigt auch die Normautorität im Interview 4 (I4):

[...] gramatický test toho času nevyžaduje až tolik, jo? Vzhledem k tomu, že (-) naši studenti většinou těch nižších ročníků mají ty možnosti relativně omezené, to znamená většinou se buď trefí do toho řešení, které jakoby je ideální, řekněme, a nebo tam mají nějakou úplnou hloupost, jo, takže to člověk prostě škrtná a málokdy opravdu má tam takové ty Zweifelsfälle, že musí hledat v nějakých příručkách, popřípadě konzultovat s roditelým mluvčím, jo? Takže tam, když řeknu dvoustránkový test, na dvě A čtverky, tam jsem schopná do pěti minut ten test určitě opravit, jo? U těch esejí je to už trošičku problematické, protože právě-, já si myslím, že aby člověk opravil esej správně nebo (-) nějakým způsobem uspokojivě, tak to potřebuje přečíst-, pročíst aspoň dvakrát.

Die ursprüngliche Hypothese, dass die Normabweichungen meistens aus Zeitmangel nicht bemerkt werden, hat sich in den Gesprächen nicht bestätigt. Die einzelnen Normautoritäten entscheiden meistens selbst darüber, wie lange die Korrekturen dauern werden.

Es hat sich auch gezeigt, dass die einzelnen Normautoritäten recht unterschiedliche Strategien beim Korrigieren und bei der Gesamtbewertung der Tests verwenden, besonders bei komplexeren Tests (z. B. Zwischenprüfungen) oder bei dem selbstständigen schriftlichen Ausdruck. Folgende Passagen machen es deutlich:

(I2): Ještě- opravuju tak, že opravuju vždycky jedno cvičení u všech testů. [...] Já si myslím, že to jde totiž rychleji. Já si vezmu všechny testy, seřadím si je, pokud je tam více skupin, a jenom to první cvičení. Udělám všechny↑ a pak druhé cvičení. [...] To má i ten důvod, že potom si myslím je ta objektivita větší. Protože pokud já opravím tři testy teď a tři testy si nechám na zítra, tak už můžu se na ten jeden problém dívat trošinku jinak, pokud není testovaná jenom jedna věc, ale třeba celá věta komplexně nebo nějaký problém komplexně, tak už můžu mít na to jiný názor, a tak si pamatuju odpovědi všech a dokážu je i vzájemně porovnat.

(I5): [...] a na konci jsem to hned nehodnotila ten test, ale v podstatě pak, když vlastně všechny texty, testy byly nahrubo opravené, tak v podstatě jako bych si to roztřídila do těch kategorií výborný (-) špatný test a pak jako něco mezi tím, a vlastně snažila jsem se i porovnáním dojít vlastně k výsledku toho hodnocení. Abych třeba někoho nepoškodila, protože pak už záleží na tom, který konkrétní jev ten student zvládne, nezvládne, opakují se tam chyby a tak dále, a jako tím porovnáním těch jednotlivých testů já se doberu k nějakému výsledku. Protože si NEmyslím jako, nebo já jsem nikdy nehodnotila testy tak, že bych za nima neviděla ty lidi, co jsem je učila, jo? Prostě nejsem ten normativní typ, který si řekne, prostě tohle je NORMA, takhle to BUDE, ale já jsem se třeba snažila zamyslet i nad tím, proč výborný student bude mít tady chybu, jo? Proč jako, když jindy třeba tam těch chyb bylo míň, takže asi tak.

Die Vorbereitung der Tests wird den Lehrern überlassen, die das jeweilige Seminar oder Sprachübung führen. Werden komplexere Tests vorbereitet (z. B. die

Zwischenprüfungen), arbeiten die Normautoritäten oft zusammen. Den Muttersprachlern werden eher die Korrekturen des selbstständigen schriftlichen Ausdrucks (Essays) überlassen, während die tschechischen Lehrer sich mehr auf die Grammatik konzentrieren, was folgende Passagen belegen: „Ich als Muttersprachlerin unterrichte vor allem die sprachpraktischen Fächer und die österreichspezifischen Fächer und da spreche ich mich nicht ab, wie ich das prüfe.“ (I1) oder „[...] ich versuche natürlich nicht nur auf die direkten Fehler zu achten, sondern auch- auf den Ausdruck. Und darauf, ob das, was geschrieben wird, auch (-) nach deutschem Ausdruck klingt.“ (I3). Die Normautoritäten tschechischer Herkunft bestätigen die Annahme, Muttersprachler widmen sich v. a. der Stilistik und dem Ausdruck, wobei sich die tschechischen Lehrer mehr auf Grammatik konzentrieren: „[...] rodilí mluvčí opravovali- ty části, které třeba se týkaly volného projevu, a nebo kde bylo třeba odpovídat (-) třeba celými větami a šlo o celkový dojem z věty [...]“ (I2), oder: „Já třeba konkrétně se zaměřuju na okruhy nebo na testy gramatické“ (I4). Auch die Normautorität im Interview 5 führt dazu (I5):

Takže pokud se jedná o testy v rámci jednotlivých předmětů, tak tam si samozřejmě každý vyučující ty testy sestavuje sám, a má na to, já bych řekla, taková autorská práva, jo. Ale zvlášť teda v případě (-) eh, té souborné postupové zkoušky, jo, po prvním bloku studia, tak vlastně na tom participovali vždycky určitě tak čtyři kolegové, přičemž volné téma, kde se skutečně hodnotí zacházení s tím jazykem jako v té největší komplexitě, to vždycky opravoval lektor. To nikdy neopravoval Čech. A test, kde se sledovala znalost gramatických kategorií, a nebo znalost jako, znalosti jako takové, to znamená německé dějiny, reálie, tak to připravovali a hodnotili čeští kolegové.

Die Normautorität im Interview 4 macht noch auf die Lexik aufmerksam (I4):

A myslím si, že je obrovský rozdíl, jestli opravuje rodilý mluvčí nebo opravuje nerodilý mluvčí. Protože určitě rodilý mluvčí se- řekla bych- spíše soustřeďuje na ty řekněme lexikální chyby, které ten nerodilý mluvčí není vždycky schopen třeba rozpoznat.

Das wichtigste Kriterium für die Korrekturen von Essays scheinen bei beiden Gruppen die Verständlichkeit der Äußerung und die Ausdrucksfähigkeit zu sein, wie z. B. die folgenden Passagen deutlich machen:

(I4): Já si myslím, že u těchto esejí, JÁ osobně preferuju spíše tu stylistickou stránku a tu (-) ten celek jako text, jo? Jestli tam je nějaká myšlenka, protože ten písemný projev - pokud je to esej, pokud to není samozřejmě nějaký (-) dopis, jo, eh (-) kde se jedná o nějakou Fachsprache a podobně. Jo? Bavíme se o esejích na nějaké téma, dennodenní, tak tam je důležitá ta myšlenka, že ten člověk tu myšlenku umí jazykově vyjádřit, že ji umí ztvárnit tak, aby eh- ten esej měl hlavu a patu, jo? A ty gramatické jevy si myslím, že tam ustupují do pozadí. Jo? To znamená, že zase- já tady stojím před tím problémem, KTERÝ ten gramatický jev je natolik závažný, že (-) je schopen narušit srozumitelnost toho textu, a který toto nedělá....

(I3): Und Hauptsache, es gibt Verständnis. Das ist eigentlich der wichtigste Punkt. Und deswegen korrigiere ich jetzt- äh- wenn Studenten sprechen, wenn sie Präsentation halten, korrigiere ich sie fast nie.

Besonders die orthographischen Normabweichungen stehen im Hintergrund, sie sind Normabweichungen des zweiten Ranges, „untergeordnet“. Die Befragte im Follow-Up Interview (I5) machte dies deutlich beim Kommentieren der Schreibung *Diskussion*:

Ale z hlediska SDĚLENÍ, z hlediska sdělení, toho, jak to prostě, tak bych tomu přikládala MARGInální význam. Protože PRO MĚ je důležité to, co tam napíše myšlenkově, jestli se neuhne od tématu, jestli píše k tématu, jestli je to něco, co se nadržil nazpaměť, nebo jestli je v tom i jeho vlastní osoba, že opravdu je to jeho vlastní myšlenka, a spíš bych teda se zaměřila na jevy gramatické, stylistické, slovosled, a to že *Diskussion* nenapsal dvě s - protože když to o- když bude mluvit↑, tak já to nepoznám [...]

Dieses Abzielen auf die Verständigung, auf das Gelingen der Kommunikation, ohne auf die Normabweichungen zu achten, die die Kommunikation nicht völlig stören, deutet an, das Hochschulstudium der deutschen Sprache in der Tschechischen Republik nähert sich im gewissen Sinne der Aneignung von einer *lingua franca*. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dass die Normautoritäten oft keinen Unterschied zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache machen, bzw. dass sie bei den Korrekturen des Geschriebenen nach gleichen Kriterien vorgehen, wie beim Korrigieren mündlichen Ausdrucks.

Was die **Markierungen** der Problemfälle und die gebrauchten Markierungszeichen betrifft, haben die Tests bereits gezeigt, dass es relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Normautoritäten gibt, was auch die Interviews bestätigt haben, z. B. I2:

No, mám dvě značky ((smích)) [...] Jednu, když je to špatně, tak si udělám na začátek řádku takovou čárku, jako kdybych přeškrkávala, a potom na konci sečtu všechny ty čárky a dávám mínus body. A druhá značka je, že podtrhávám vlnovkou, pokud (-) se ten student dopustil chyby, která není vážná a (-) kterou třeba bych nechtěla opravit jako chybu v ten moment, ale chci ho na to upozornit. Jo a ještě mám otazník. Pokud to nedává smysl, to co napsal, a nebo když to nejde přečíst.

Die Normautorität im Interview I1 bevorzugt es, die „richtige“ Variante in den Test zu schreiben, ähnlich, wie die meisten anderen. Außerdem wird hier deutlich, dass sich die Normautorität dessen bewusst ist, dass das Korrigieren der Tests auch psychologische Auswirkungen haben kann:

Ich schreib- ich schreib die korrekte Variante meistens dazu, weil (-) vor allem wenn es ein bissl niedrigeres Sprachniveau ist, keinen Sinn macht sonst. Also das- Ich schreib dann relativ viel auch dazu und die korrekte Variante des Satzes dazu- [...] (--) und ich mache DAS- mit Bleistift, ja? Damit es nicht so (-) ja (-) wenn man so einen Text bekommt, der

dann drüber und rüber rot ist, dann ist das nicht angenehm für den Studierenden denk ich mir und Bleistift wirkt halt weniger dramatisch, ja-

Die Normautorität vom Interview I4 hat jedoch andere Meinung, was die **Vorschläge der „richtigen“ Varianten** betrifft:

Tak tady jsem v tomto celkem striktní a to sice, že tu chybu jenom označím a (-) potom samozřejmě ty testy u nás fungují takto, že pokud se test píše během semestru, tak potom, jakmile je ten test opravený, ty testy přinesu do hodiny, a společně jakoby navrhujeme různá možná správná řešení toho testu, a samozřejmě studenti mají potom možnost té konzultace individuální, proč je tady tohle označeno jako chyba, jak bych to mohla říct jinak a podobně.

Hier wird deutlich, dass sie die Probleme, die in den Tests vorkommen, nachträglich in ihren Lehrveranstaltungen noch thematisiert und die möglichen Varianten gemeinsam mit den Studierenden sucht. Auch die anderen Normautoritäten widmen sich in ihren Seminaren oder Sprachübungen den Problemfällen, die sie für wichtig halten oder die in den Tests oft vorkommen, wie z. B. die Befragte im Interview I1 bestätigt:

Ich bespreche ganz kurz beim Zurückgeben, was war, was war gut, was könnte man verbessern, beim Essay, strukturell↑. Und dann für alle machen wir äh- die Rechtschreib- und Grammatikfehler, die häufig vorgekommen sind. [...] Also die zehn oder fünfzehn wichtigsten Fehler, ganz kurz nochmal besprechen und Übungsblatt oder Lückentext, irgendwas in der Art, um es zu festigen noch-

Andere bevorzugen die individuelle Konsultation; oft beschweren sie sich jedoch, dass diese Möglichkeit von den Studierenden nur relativ wenig ausgenutzt wird, was z. B. folgende Passagen aus Gesprächen I3 und I4 belegen (im Interview I4 werden auch die möglichen Gründe erwähnt):

(I3): Und ich gebe den Studenten die Möglichkeit, dass sie sich ihre Fehler ansehen und mich fragen, was sie falsch gemacht haben, und wenn die da nicht verstehen, auch reagieren. Leider muss ich sagen, dass diese Chance nicht genutzt wird von den Studenten.

(I4): Ale zase bohužel, těch studentů je relativně málo, kteří opravdu aktivně přijdou se zeptat, [jako proč je tady to označeno jako chyba.] [...] Protože, prostě pro ně je důležité, ten počet bodů. Jo? Já vím, že potřebuju minimum dvacet a jakmile mám dvacet jedna, tak prostě mě to nezajímá, co jsem tam udělala za chyby.

Die befragten Normautoritäten haben auch Erfahrungen damit, dass die Studierenden ihre **Korrekturen** nicht akzeptieren wollen bzw. ihre Legitimität **bezweifeln**. Die Muttersprachler werden dabei nicht so oft in Frage gestellt wie ihre tschechischen Kollegen, wie es scheint. Die Normautorität vom Gespräch I1 äußert sich dazu:

Das hängt auch daran, damit zusammen, dass ich Muttersprachlerin bin. Dass da vielleicht die Hemmschwelle, mich zu fragen oder das, was ich korrigiert habe, in Frage zu stellen, größer ist, könnt ich mir vorstellen.

Die Normautorität im Interview I3 führt dazu Folgendes an: „Das sind aber meistens Alternativvarianten. Da war meine auch richtig, aber es gibt eben das Andere auch.“ Und weiter gibt sie zu, dass sie auch selbst Fehler machen kann: „Aber es kommt auch vor, das ich Fehler mache, halt [...] (dann korrigiere ich es, wenn es mein) Fehler ist, natürlich.“ (I3). Auch die tschechischen Normautoritäten erwähnen Situationen, in denen der Studierende ihre Korrektur bezweifelt hat. Die Normautorität im Interview I4 spricht besonders von solchen Fällen, in denen es um Unterschiede zwischen der deutschen und der österreichischen Varietät geht. Sie führt an, es sei schwierig, in solchen Fällen die Entscheidung zu treffen, welche Korrekturen eventuell zurückzunehmen sind und welche nicht. Weiter gibt sie zu, solche Fälle können nicht mehr völlig objektiv bewertet werden:

Ono je těžko tady tento případ nějakým způsobem vyřešit, protože vy řeknete, dobrá, dokonce někdo donese i text, že to četl v nějakých novinách rakouských, že tam donese jakoby důkaz toho. Jo? A teďka, jakmile mu to uznáte, tak přijde další a řekne, no a proč by tady tohle taky nemohlo být. Já bych to určitě TAKY někde našel. Jo? To znamená, tam člověk musí dát podle mě nějaké hranice. Jo? Eh. Jo, většinou, většinou se to řeší potom individuálně, jo, pokud je to člověk, kterému chybí řekněme do té kvóty, do nějaké té minimální hranice jeden bod, a přijde s něčím takovým, jo? Tak si myslím zas, že je individuálně třeba ocenit to, že vůbec jako se zajímá, jo? [...] Jo, tam už vyložené jako ten opravující k tomu musí přistupovat subjektivně.

Haben die Normautoritäten **Zweifel**, welche Variante als korrekt und welche als nicht korrekt zu bewerten ist, verwenden sie meistens Wörterbücher als Nachschlagewerke, konkret werden DUDEN und Österreichisches Wörterbuch erwähnt. Als neue Quelle ergibt sich das Internet, besonders die Google-Suche (I1):

Äh- na ja, ich nehme (-) eigentlich als Österreicherin, ist für mich das Österreichische Wörterbuch maßgeblich (-) äh- das ist aber (-) in den allermeisten Fällen iDENT mit der Rechtschreibung des Duden, den ich auch zur Hand nehme. Aber ich hab eigentlich als-, ich korrigiere meistens zu Hause und da hab ich das Österreichische Wörterbuch. Also das ist meistens die Grundlage. Ja, (und auch wenn ich) vor dem PC sitze, dann google ich, es gibt da auch Korrekturseiten und es geht halt auch schneller als das Buch zur Hand zu nehmen, und da ist auch meistens Duden, was man im Internet findet.

Mit Grammatiken wird weniger gearbeitet. Die Muttersprachler verwenden sie selten, die tschechischen Normautoritäten erwähnen sie häufiger als ihre ausländischen Kollegen. Die stärkste Relevanz hat aber für beide Gruppen ein (kompetenter) Muttersprachler. Auch bei eventuellen **Widersprüchen in Nachschlagewerken** neigen sie

dazu, das konkrete Problem mit einem Muttersprachler zu besprechen und seine Meinung als die richtige zu bevorzugen. Die tschechischen Normautoritäten wenden sich also an ihre ausländischen Kollegen, die Muttersprachler fragen ihre muttersprachlichen Kollegen an der Universität oder kontaktieren die Kollegen an ihrer Heimatuniversität. Die Normautorität vom Gespräch I6 hierarchisiert die einzelnen Gruppen ganz deutlich:

Sie müssen alle Probleme, die in einem Text sind, KLÄREN. Entweder mit- entweder ALLEINE, oder mit anderen, oder mit Mitteln, oder halt, wenn's GAR nicht mehr geht, mit MIR.

Diese Passage deutet an, dass der Muttersprachler so zu sagen als die letzte Instanz gilt, an die sich der Studierende wenden soll, wenn alle anderen Quellen, d. h. die eigenen Kenntnisse, Kenntnisse anderer Studierenden und Nachschlagewerke als Hilfe versagen. Es scheint, dass diese Hierarchie auch unter den Normautoritäten selbst ihre Geltung hat, was die folgende Passage aus dem Follow-Up Interview I3 belegt:

Ob die Variante geht oder nicht? Im Duden natürlich, im Duden, und sonst muss ich andere- AM BESten ist es, andere Muttersprachler zu fragen. Kollegen aus Deutschland zu fragen.

Aus den Follow-Up Interviews geht auch indirekt hervor, dass das Sprachniveau der Studierenden nicht so hoch ist, wie es noch vor einigen Jahren der Fall war. Bei der Zwischenprüfung erwähnen die Normautoritäten oft die Stufe B1 oder B2 (I6):

Und bei der postupka im zweiten Jahr haben wir zum Beispiel so als Minimum (-) äh- Be eins, nach dem zweiten Jahr. Das ist das- das müssen sie haben, damit sie (-) äh- bei ihren Texten (-) äh- damit sie ihre Texte positiv bewertet kriegen.

Äh- vielleicht auch deshalb, weil ich ein Sprachniveau unterrichte, das ist meistens Be eins, Be zwei, wo ich mir denke, dass da einfach noch andere Dinge noch wichtiger sind. Wenn man Niveau Ce eins, solides Ce eins Niveau, Ce zwei Niveau hat, ist das was anderes denke ich. (I1)

Diese Passage aus dem Interview 1 betrifft konkret die Problematik der Orthographie und die Normautorität macht hier deutlich, dass sie die Tiefe der Korrekturen auch davon ableitet, welches Niveau die Studierenden haben. Bei der Stufe B1 und B2 bleibt die Rechtschreibung außer Acht, wenn es sich um C1 und C2 handelt, sind auch diese Normabweichungen wichtig und haben Einfluss auf die Gesamtbewertung.

Erst als die Gespräche nicht mehr aufgenommen wurden, haben einige der Normautoritäten zugegeben, dass das Sprachniveau der Studierenden tatsächlich eine sinkende Tendenz aufweist und dass es schwierig ist, die Mängel, die sich die

Studierenden von den Mittelschulen mitbringen, an der Universität zu beseitigen. Indirekt wurde dadurch also bestätigt, dass Universitäten im gewissen Sinne die Mittelschulen substituieren, indem sie zum Teil die Rolle übernehmen, die Sprachkompetenz der Studierenden zu erhöhen. Die Ansprüche der Normautoritäten gegenüber den Studierenden sind also niedriger, als es früher der Fall war. Das kann aber auch als Versagen der universitären Normautoritäten interpretiert werden, besonders dort, wo neue Generation Deutschlehrer ausgebildet werden soll, also genau an pädagogischen und philosophischen Fakultäten.

Die rekonstruierbaren Prozesse des Sprachmanagements enden oft früher, als es zu den Phasen *adjustment design* oder *implementation* kommen kann. Die Gründe sind dabei recht unterschiedlich und können in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Die Normabweichungen werden absichtlich nicht bewertet, um die Studierenden nicht zu demotivieren
- Die Normabweichungen werden absichtlich nicht bewertet, weil sie von der Normautorität für untergeordnet gehalten werden
- Die Normabweichungen werden nicht bewertet, weil sie überhaupt nicht bemerkt wurden (unzureichende Kompetenz der Normautorität?)

Es ist aber auch möglich, dass die Phasen *noting*, *evaluation* und *adjustment design* durchgeführt werden, aber die Normautorität nicht die nötige Macht hat, um die entwickelten Maßnahmen durchzusetzen (*implementation*). Für die Auswirkungen haben die Gründe aber keine Relevanz. In allen diesen Fällen hat das nicht konsequente Sprachmanagement ein und dasselbe Ergebnis: eine Norm, die sich von der Kodifikation unterscheidet.

6.2. Die besprochenen Testpassagen

Vollständigkeitshalber werden an dieser Stelle noch zwei Phänomene analysiert, die in den jeweiligen Follow-Up Interviews besprochen wurden. An der Universität C wurden bereits in den von der Normautorität vorbereiteten Aufgabenstellungen Normabweichungen gefunden; an der Universität B hat eine Normautorität in den Kommentaren zu einem Test die Anrede „Du“ verwendet.

6.2.1. Normabweichungen in der Aufgabenstellung

Blatt C7:

4. Schreiben Sie die Sätze um, indem sie den Instruktionen in den Klammern folgen.

Petra weiß von dem Fehler, den sie macht. (das Adj. *bewusst* benutzen)

Petra ist des Fehlers bewusst, den sie macht

5. Ersetzen Sie die fett gedruckten Wörter mit synonymen ausdrücken, bzw. erklären Sie ihre Bedeutung.

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

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

Als diese Passagen drei von den insgesamt vier befragten Normautoritäten an der Universität C vorgelegt wurden, hat nur eine (Muttersprachler) die Normabweichung *weiß* bemerkt. Sie hat diese Normabweichung für einen Tippfehler gehalten. Die anderen zwei tschechischen Normautoritäten mussten auf die Normabweichung aufmerksam gemacht werden, weil sie sich auf den Satz des Studierenden konzentriert haben und den Satz in der Aufgabenstellung kaum gelesen haben. Die Normautorität im Interview I4 hat auf folgende Weise reagiert:

JP: A to sloveso wissen? Petra *weiß*, s tím T?

NA: AHA! Vidíte, to jsem si vůbec nevšimla. Hm. [...] Hm. Hm. Určitě no, to téčko, jo, že- NO. No, to je prostě, jo- těžko říct teďka, jestli to je chyba, kterou udělal ten učitel prostě z přehlédnutí, nebo to pravidlo prostě nezná, jo, nebo prostě nezná, že sloveso wissen má ve třetí osobě stejnou formu jako v první osobě, jo. ALE, jo? Vidíte PRÁVĚ, jak jsem to teďka četla↑, tak jsem si toho vůbec nevšimla, protože jsem se soustředila na tu- na tu vazbu toho „sich etwas- sich einer Sache bewusst sein“. Jo? Takže tohle jsem prostě úplně překroč- přeskočila. Jo, zase, ono to je vždycky, jak u toho vyučujícího, respektive u toho, co opravuje, tak u toho studenta, o tom, na co se v té větě soustředím. Jo? A- jo? Zase. Jo, je to sice řekněme hrubá gramatická chyba, ale nějakým způsobem neovlivňuje bych řekla porozumění té větě. Jo?

Die Normabweichung *ersetzen mit* wurde von keiner der befragten Normautoritäten bemerkt. Für problematisch haben sie alle den Satz *Die bereits **vorhandenen** Möbel*

müssen wir umziehen gehalten, jedoch aus verschiedenen Gründen³⁷. Als sie an die Reaktion des Verbs in der Aufgabenstellung aufmerksam gemacht wurden, haben beide tschechischen Normautoritäten damit argumentiert, den Test hatte eine Lektorin aus Österreich vorbereitet, und deshalb hatte sie die Reaktion *ersetzen mit* gebraucht, weil für richtig gehalten. Die befragte Muttersprachlerin aus Österreich (mit der Autorin des Testes nicht identisch) hat die Normabweichung auch nicht bemerkt und hat sich ebenfalls wie ihre Kolleginnen der Normabweichungen im Modellsatz gewidmet. Das wird so interpretiert, dass für sie die Fügung *ersetzen mit* kein zu lösendes sprachliches Problem darstellt.

6.2.2. Du-Anrede in der Kommunikation mit den Studierenden

Blatt B63:

Datum... 29.1.07.....
 Postupová zkouška z germanistiky
FREIES THEMA (mindestens 150 Wörter)
 Gewalt unter Minderjährigen – ein Problem unserer Zeit?
 Es wird darauf hingewiesen, dass die

[Hättest du in der Seminararbeit in KULT auch so ordentlich gearbeitet, hätten wir uns viel Ärger erspart!]

Blatt B75:

Wörter
 (Ich hoffe, etwas differenzierter als du!....)

Das Thema der Anrede in der Kommunikation zwischen der Normautorität und den Studierenden wurde bereits im Kapitel 3.2.1. behandelt. Die Hoffnung, diese interessante Praxis mit der konkreten Normautorität besprechen zu können, hat sich erfüllt. Aus dem Gespräch ist hervorgegangen, dass die Anrede „Du“ von der Normautorität für üblich gehalten wird, dass sie aber das Duzen gegenüber ihren Studenten nicht mehr gebraucht,

³⁷ Aus Platzgründen wird hier der Satz *Die bereits vorhandenen Möbel müssen wir umziehen* nicht analysiert.

weil der Altersunterschied zwischen der Normautorität und den Studierenden größer als früher ist. Weiter hat die Normautorität damit argumentiert, dass sie von einer anderen muttersprachlichen Kollegin gebeten wurde, den Studierenden zu siezen, damit alle Muttersprachler die gleiche Anredeform gebrauchen. Dass die gegenseitige Du-Anrede den Verlust der Autorität in den Augen der Studierenden, eventuell andere Verschiebungen in dem Verhältnis Normautorität - Normsubjekt signalisieren könnte, scheint für die Normautorität kein Problem zu sein. Obwohl die Passage zu Anredeformen relativ umfangreich ist (etwa 4 Minuten), sei sie hier vollständig angeführt (I6):

Ich hab selber- ich hab es auch äh- {unklare Stelle} Gespräch durch- blicken lassen- äh- ich hab zu den Studenten früher als Lektor Du gesagt. In sämtlichen Seminaren, aber auch in den anderen- Und- (-) in meinem zweiten {unklare Stelle} ebenfalls- weil es sich halt so ergeben hat, auch durch die anderen Aktionen, die wir gemacht haben, Nebenseminare, Theater, Stammtisch und so weiter. {unklare Stelle} und da ist es besser, gleich man duzt alle und das Du auch zurückbekommt. Jetzt (wird ich darauf bissl) {unklare Stelle} und hab das- auch- äh- (gab es) mittlerweile eine Bitte deutscher Kollegin, die- äh- ein bissl ein ruhigerer Typ ist und die- hat das- bissl das Gefühl bekommen hat, dass die Studierenden dann zu ihr ein reservierteres Verhältnis haben, wenn sie siezt, ja? Aber sie möchte (gerade) nicht duzen, weil sie dann meint, dass sie irgendwie vielleicht- als (-) kleinere zärtere Frau Respekt verliert, ne. Und- dass {unklare Stelle} natürlich vollkommen. Ich hab deshalb nie mit Respekt Problem gehabt, ich war da- sogar (-) froh, dass sie dann mit dieser Bitte an mich herangetreten ist, weil- ich finde es am besten, äh- zwei Jahren- drei Jahren auch {unklare Stelle}, dass die Studierenden, vor allem die NEUEN, obwohl ich sie duze, mich dann doch siezen, und dann bin ich unangenehm. Und deshalb seit zwei Jahren sieze ich sie auch. Äh- allerdings hier ist gerade diese Gruppe (von de- die) Staatsexamensleute, die kenn ich seit fünf Jahren und die {unklare Stelle}, wäre blöd- dann plötzlich so wie an dem Gymnasium, bei den fünfzehnjährigen von Du auf Sie umzuspringen, hm. Äh- (-) aber das- die werden jetzt langsam- weg sein und in ein zwei Jahren (da wird's) kein Du mehr geben und das wird auch dem Alter entsprechen glaub ich. Aber das ist- das finde- keine Besonder- ich hab {unklare Stelle} Kollegen und Kolleginnen, die das so machen, und das ist auch im Institut bekannt, und überhaupt kein Problem. Die TSCHECHischen Kollegen, die machen es nicht. Auch die GANZ jungen. [{unklare Stelle} mit den-]

JP: Ja, und wenn Sie jetzt- äh- von- auch von den anderen Kollegen sprechen- ist das immer so gegenseitiges Duzen? Also auch- [auch die Studenten, gegenüber so ihnen-]

NA: [wie- wer- {unklare Stelle}]

JP: [die Du-Anrede?]

NA: Wer?

JP: Also, SIE und IHRE Studenten, oder ihre Kollegen, auch- auch Lektoren, und- und ihre Studenten. Ist das immer gegenseitig? Oder- also ja, wir haben bereits gesagt, dass- äh- dass jetzt in der letzten Zeit die- die Studenten-

NA: EBEN. {unklare Stelle} Mit diesen, die neu sind- die natürlich nicht, die wir seit fünf Jahren haben, mit denen {unklare Stelle}. Aber die NEUEN. Die erst in dem ersten zweiten Jahr sind- äh- äh- auch wenn ich sie (-) in den letzten Jahren noch geduzt habe, ja, hab ich schon gemerkt, dass sie mich trotzdem siezen, ne. Und das ist sehr unangenehm. Und drum ist mir dieser Wunsch meiner Kollegin gerade recht gekommen, ja, weil sie hat (mich das so unterstärkt, damit ich sie auch unterstärk-) ja. Aber das ist-ja- finde ich- ausschließlich

eine Sache des Alters- äh- (weil mit den Jahren) waren das für die Studenten- da waren die Studenten eher- eher- äh- ängstlicher, ja. {unklare Stelle} viel weniger ruhig gesiezt, aber haben {unklare Stelle} noch gewagt, wenn sie selber ein paar jünger waren als ich, ne. (Und jetzt sind einige Jahre) dazwischen- und das ist absolut normaler Prozess und absolut in Ordnung, ja? Und die- und- meine deutsche DeAADe-Kollegin, die ganz jung ist, pardon- die DeAADe-Assistentin, die duzt die Leute auch. Die DeAADe-Lektorin ist zwar auch- äh- zehn Jahre jünger als ich, aber die besteht immer auf dem Siezen. Und- durch ihren- Charakter- (-) und ihr Wesen- (ist es auch glaub ich ganz schlüssig mit ihr). So, wie sie redet mit den Leuten, so wie sie sich gibt, passt es auch besser, ja. Und ist natürlich für sie angenehmer, wenn- wenn- ihr österreichischer Kollege- die Studenten gleich anspricht, wie sie, ja. Auch am Stammtisch, aber nicht sie duzt, natürlich sie siezt, das wäre nichts, ne.

Es ist deutlich, dass die Muttersprachler auch in dieser Hinsicht einen Sonderstatus haben, im Vergleich mit ihren tschechischen Kollegen. Wie es scheint, ändert sich die Situation auch in Abhängigkeit davon, wie alt die Normautorität ist bzw. wie sie von Natur her ist. Das Duzen wird wahrscheinlich auch von den Studierenden nicht als problematisch angesehen. Diese Annahme konnte leider nicht verifiziert werden, weil keine Interviews mit Studierenden durchgeführt wurden.

Die Follow-Up Interviews stellen eine höchst interessante Datenquelle dar. Ihre Analysen haben gezeigt, welche Aspekte für die befragten Normautoritäten von Bedeutung sind und welche nicht, wenn sie Tests korrigieren. Der Prozess des Sprachmanagements in der sozialen Praxis wurde somit anschaulich gemacht.

7. Fazit

Die Analysen der gewonnenen Daten haben interessante Ergebnisse gebracht. Aus den analysierten authentischen Tests aus drei verschiedenen Universitäten in der Tschechischen Republik geht hervor, dass die einzelnen Normautoritäten verschiedene Strategien benutzen und dass sie den jeweiligen sprachlichen Ebenen unterschiedliche Werte beimessen. Verallgemeinernd kann hier die Schlussfolgerung gezogen werden, die wichtigsten Kriterien sind die Ausdrucksfähigkeit des Studierenden sowie die Verständlichkeit des von ihm produzierten Textes, wenn die Normautoritäten über die Gesamtnote entscheiden sollen. In dieser Hinsicht gibt es nicht so große Unterschiede zwischen Normautoritäten tschechischer Herkunft und ihren muttersprachlichen Kollegen. Feinere Normabweichungen, z. B. auf der Ebene der Rechtschreibung, werden oft als untergeordnet, zweitrangig bewertet. Es können Unterschiede festgestellt werden in dem, was die tschechischen Normautoritäten und was die Muttersprachler unterrichten und somit auch überprüfen. Den ausländischen Normautoritäten werden eher die sprachpraktischen Veranstaltungen anvertraut (die übliche Form der Überprüfung der Kenntnisse sind so genannte Essays), wobei sich ihre tschechischen Kollegen mehr auf grammatische Phänomene konzentrieren (grammatische Tests). Für das Bewerten der Normabweichungen ist weiter von Bedeutung, ob das konkrete Phänomen mit der korrigierenden Normautorität vorher in der Lehrveranstaltung thematisiert wurde oder nicht. Wurde das Problem nicht thematisiert, hat die eventuelle Normabweichung meistens keine Auswirkung auf die Bewertung des ganzen Testes.

Die Analysen und besonders die Follow-Up Interviews haben bestätigt, dass die Normautoritäten mehr Toleranz aufweisen und somit größere Variation zulassen, als z. B. die Kodifikation. Bei Zweifeln, ob eine bestimmte Variante als korrekt zu bewerten ist oder nicht, suchen die tschechischen Normautoritäten Unterstützung besonders bei ihren muttersprachlichen Kollegen, weniger dann in Grammatiken oder Wörterbüchern. Mit Modelltexten wird kaum gearbeitet; allmählich setzen sich neue Medien, v. a. das Internet als Quelle möglicher Referenz durch. Die Muttersprachler konsultieren ihre Zweifel am meisten ebenfalls mit anderen muttersprachlichen Kollegen, mit dem Kodex arbeiten sie weniger. Werden Widersprüche zwischen den jeweiligen Instanzen gefunden, neigen besonders die tschechischen Normautoritäten dazu, sich der Meinung des muttersprachlichen Kollegen anzuschließen. Wenn die unternommene Korrektur einer

Variante von dem betroffenen Studierenden überhaupt bezweifelt wird, geschieht dies eher im Falle der tschechischen Normautoritäten. Die Muttersprachler bzw. ihre Korrekturen werden nicht so oft in Frage gestellt, was in den Follow-Up Interviews mit Muttersprachlern erwähnt wurde. Alle diese Feststellungen bestätigen, dass 1/ die einzelnen Instanzen nach Ulrich Ammon nicht als gleichwertig gelten (die Normautoritäten haben größere Macht als Kodex oder Modelltexte) und dass 2/ die Normautoritäten selbst noch differenziert werden: in der imaginären Hierarchie stehen die Muttersprachler über ihren tschechischen Kollegen, was nicht nur die Studierenden, sondern auch die Normautoritäten anerkennen.

Die ursprüngliche Hypothese, die Normabweichungen werden am meisten aus Zeitmangel nicht bemerkt und bewertet, hat sich nicht bestätigt. Die Normautoritäten führen andere Gründe der nicht durchgeführten Korrekturen an. Das absichtliche Nicht-Einbeziehen der nicht getesteten Phänomene wurde bereits erwähnt. Als weiterer Grund wird sehr oft der Faktor „Motivation“ genannt: Besonders in komplexeren Texten, die die Studierenden im Rahmen ihrer Prüfungen verfassen, werden die Normabweichungen auf der Ebene der Rechtschreibung oder Morphosyntax oft absichtlich nicht in Betracht gezogen, weil das Markieren aller Normabweichungen von den Normautoritäten als demotivierend bezeichnet wird. Weiter führen die Normautoritäten an, dass sie eine sich in einem Test mehrmals wiederholende Normabweichung nur einmal markieren, um sie nicht in die Gesamtbewertung mehrmals mit einzubeziehen. Einige Beispiele der Korrekturen haben jedoch auch gezeigt, dass es sich in einigen Fällen um unzureichende Kompetenz der Normautoritäten handeln kann (z. B. die oben angeführte Analyse der Korrektur *Außen* > *Aussen*) oder dass dem Korrigieren nicht immer die notwendige Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Abgesehen von allen bereits erwähnten Gründen kann aber diese Praxis sehr weitreichende Auswirkungen haben: Das universitäre Studium ist eigentlich die letzte mögliche Stufe der Ausbildung, und wenn die Normautorität auf dieser Stufe nicht im Einklang mit ihrer Rolle handelt, führt es notwendig zum Verfall der allgemeinen sprachlichen Kompetenz der ganzen Bevölkerung. Und dies umso wahrscheinlicher, als die Normsubjekte oft nach dem Studium selbst als Normautoritäten in Grund- und Mittelschulen tätig werden.

8. Résumé

The data analysis brought interesting results. From the analysed authentic tests from three different universities in the Czech Republic comes out, that the respective normative authorities use different strategies and that they attach different values to the constituent levels of language. A general conclusion can be drawn, that the most important principles for the evaluation are the expression competencies of their students as well as the comprehensibility of the texts (essays) produced by them. In this respect, the differences between Czech and native speaking normative authorities are not that significant. They both usually consider the deviations on the orthographic level to be secondary, not important. But there are divergences in the fields they concentrate on: whereas the native speakers usually focus on practically oriented courses (form of testing: writing essays), their Czech colleagues correct mostly grammar (grammar tests). For the evaluation of each test, it is also significant if the given phenomenon has been subject of previous lessons or not. If not, the potential deviation from language norm usually has no impact on the evaluation of the whole test.

The analysis and especially the follow-up interviews have proven that the normative authorities usually show a higher degree of tolerance and allow more variation than codification. If native Czech teachers are uncertain about the correctness of a given variant, they ask their native-speaking colleagues more often than they look to dictionaries or grammar books. Model texts are usually not used; the Internet is already a new source of possible reference. Teachers from German speaking countries consult problems with their native-speaking colleagues, they use grammar books less. In the event of a conflict between dictionary sources and grammar books, Czech teachers (but not only them) give greater weight to the opinion of their native-speaking colleagues. When students have contests against corrections, it is more likely in the case of Czech authorities. Corrections made by native-speakers are not in question so often. This was explicitly said in the interviews with native-speakers. All these findings confirm two conclusions: 1/ the social groups by Ulrich Ammon do not have equal social power (normative authorities have greater power than codification or model texts) and 2/ even the normative authorities themselves are different: in the imaginary hierarchy, the native-speaking normative authorities stand higher than their Czech colleagues. This fact is generally accepted, both among students and normative authorities.

My original hypothesis that language management does not take place due to a lack of time was not confirmed. The authorities give other reasons for not correcting: as already mentioned above, when testing given phenomena, they do not intentionally evaluate deviations from the norm by other phenomena. “Motivation” is another factor they mention very often. Especially in essays that the students write as a part of the exam, deviations from the norm on the orthography or morphology level are intentionally not marked because norm authorities consider this to be de-motivating. When a given deviation occurs repeatedly in one test, it is also marked only once (to be counted once and not many times). But some of the examples have already shown that sometimes, general lack of qualification (e.g. the above mentioned correction *Außen* > *Aussen*) or inattention when correcting tests could be the reasons.

Regardless of the real reasons for not correcting according to codified forms, this practice has a crucial impact: Studying at university is the highest level of education attainable. If normative authority fails in its role at even this last level, it leads to a decrease in the general level of mastery of the German language in the whole of society (due to the fact that as the normative subjects are often students who will later assume their role as normative authorities in elementary and secondary schools).

9. Literatur- und Quellenverzeichnis:

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

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

BARTSCH, RENATE (1987): *Sprachnormen: Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer.

DOVALIL, VÍT (2006): *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang Verlag.

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

GLOY, KLAUS (¹1987): *Norm*. In: HSK Soziolinguistik. Bd. 3.1, Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 119-124.

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

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

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 (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 (1995): *Zur Methodologie der Sprachnormen-Forschung*. In: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft I*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 73-93.

- HARTUNG, WOLFDIETRICH (1977): *Zum Inhalt des Normbegriffs in der Linguistik. In: Normen in der sprachlichen Kommunikation.* Berlin: Akademie Verlag, S. 9-69.
- HAVRÁNEK, BOHUSLAV (1932): *Úkoly spisovného jazyka a jeho kultura.* In: Havránek, Bohuslav / Weingart, Miloš (Hrsg.): *Spisovná čeština a jazyková kultura.* Praha: Melantrich, S. 32-85.
- JERNUDD, H. BJÖRN (2000): *Language Management and Language Problems (Part 1).* In: *Journal of Asian Pacific Communication.* Vol. 10:2. S. 193-203.
- JERNUDD, H. BJÖRN (2001): *Language Management and Language Problems (Part 2).* In: *Journal of Asian Pacific Communication.* Vol. 11:1. S. 1-8.
- JERNUDD, B. H. / NEUSTUPNÝ, J. V. (1987): *Language planning: for whom?* In: *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning,* ed. by L. Laforge. Québec: Les Presses de l'Université Laval, s. 69 - 84.
- LEVINSON, STEPHEN C. (1994): *Pragmatik.* Ins Deutsche übersetzt von Ursula Fries. 2., unveränderte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- NEBESKÁ, IVA (1992): *Dvojjí poloha pojmu jazyková norma.* In: *Naše řeč* 75, 22-27.
- NEBESKÁ, IVA (1989): *K současnému pojetí normy v české lingvistice.* In: *Slovo a slovesnost* 50, 152-167.
- 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. / NEKVAPIL, JIŘÍ (2003): *Language Management in the Czech Republic.* In: *Current Issues in Language Planning,* Vol. 4, No. 3 & 4, S. 181-366.
- NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V. (1999): *Následné (follow-up) interview.* In: *Slovo a slovesnost* 60, S. 13-18.
- SELTING, MARGRET (1995): *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation.* Tübingen: Niemeyer.
- VON WRIGHT, GEORG HENRIK (1979): *Norm und Handlung.* Königstein: Scriptor Verlag.

9.1. Kodizes

DUDEN - Deutsches Universalwörterbuch (2001) - elektronisch

DUDEN - Die deutsche Rechtschreibung (²³2004), Bd. 1, Dudenverlag, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.

DUDEN - Die Grammatik (⁷2005), Bd. 4, Dudenverlag, Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich.

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

GRIMM, HANS-JÜRGEN (²1989): Lexikon zum Artikelgebrauch, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

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

HELBIG, GERHARD / BUSCHA, JOACHIM (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Berlin u. a.: Langenscheidt.

LINGEA - Lexicon 2002, ver. 4.10 - elektronisch

NĚMECKO - ČESKÝ SLOVNÍK 1988, 4. Ausgabe, Praha: SPN.

ÖSTERREICHISCHES WÖRTERBUCH (³⁹2003), Wien: Verlag Jugend & Volk.

9.2. Andere Quellen

Korpora des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim:

COSMAS II, C2API-Version 3.8.0.8 / 3.8.0.8b W-öffentlich - alle öffentlichen Korpora des Archivs W

COSMAS II CLIENT, Version 3.8, W-öffentlich - alle öffentlichen Korpora der geschriebenen Sprache

http://de.wikipedia.org/wiki/Transmission_Control_Protocol

10. Anlagenverzeichnis:

Die hier angeführten Anlagen befinden sich in digitaler Form auf der CD-ROM und werden aus ökonomischen und ökologischen Gründen nicht in Papierform abgegeben:

Tabelle mit Auflistung aller analysierten Variablen

10.1. Korpusbelege

Affaire

Äffaire

Äffare

Äffäre

Atraktionen

Aussen

Bischen

Boykotieren

Diskusion

Diskussion

Diskussion

E-Mailen

E-mails

Emails

Flüße

Fotographie

Großbritannien

Handies

In den 90ger Jahren

In den 90gern

Interesieren

Internazional

Interessant

Interresse

Irland

Kolegen

Kolektiv

Konkurrenz
Konkurrenzfähig
Kontrollieren
Masaker
Photografie
Presentieren
Procent
Profesionell
Proffessorin
Protokol
Representativ
Schokieren
Terorismus
unprofessionell
Visaaffäre
Weiss

10.2. Testpassagen für die Interviews

Set 1 - Universität C

Set 2 - Universität B

10.3. Transkripte der Interviews

Interview 1

Interview 2

Interview 3

Interview 4

Interview 5

Interview 6

10.4. Tonaufnahmen der Interviews

Interview 1

Interview 2

Interview 3

Interview 4

Interview 5

Interview 6