

DEUTSCHLEHRER ALS NORMAUTORITÄTEN AN TSCHECHISCHEN MITTELSCHULEN

ALENA ČERMÁKOVÁ – ZUZANA HAJÍČKOVÁ

0. Zielsetzung

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist, die Ergebnisse einer Untersuchung¹ vorzustellen, die zu ermitteln versuchte, was Schülern an tschechischen Mittelschulen als Norm des Deutschen vermittelt wird, wer oder was über diese Norm entscheidet und zu welchem Zweck und wie diese Entscheidung aussieht. Die Untersuchung ging theoretisch-methodologisch auf das Normkonzept von Klaus Gloy zurück und bestand aus drei aneinander anknüpfenden Phasen, wobei jede Phase eine jeweils andere zentrale Frage stellte, dementsprechend von einer anderen theoretisch-methodologischen Basis ausging und Daten unterschiedlicher Art ermittelte. In der ersten Phase wurde das Ziel gesetzt, aufgrund von halbstrukturierten Interviews die Konfiguration des Modells des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät von Ulrich Ammon für den DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen zu ermitteln. In der zweiten Phase wurde mittels eines Sprachexperiments festgestellt, wie das Sprachmanagement der Deutschlehrer an tschechischen Mittelschulen aussieht, und danach wurde aus seiner Beschreibung die an tschechischen Mittelschulen durchgesetzte Norm der gewählten Erscheinungen der deutschen Sprache erschlossen. Ziel der dritten Phase war, Lehrer als argumentierende Kraft vorzustellen. Mittels Follow-up Interviews wurde festgestellt, wie die am Sprachexperiment teilnehmenden Lehrer über ihr Sprachmanagement reflektieren, mittels welcher Argumente sie als korrigierende Kraft ihr Verhalten verteidigen und welche Strategien sie dabei benutzen.

¹ Die erste Phase der vorliegenden Untersuchung verlief im Rahmen des Seminars „Sprachnormenforschung“, das PhDr. Vít Dovalil, Ph.D. im Sommersemester 2006 am Institut für germanische Studien der Karls-Universität in Prag leitete. Die zweite Phase ging aus einer Seminararbeit an demselben Institut hervor. Die dritte Phase wurde als Bestandteil einer Magisterarbeit durchgeführt. Ein Teil der hier präsentierten Untersuchung wurde bereits veröffentlicht (s. Dovalil 2011).

1. Der theoretisch-methodologische Ausgangspunkt der Untersuchung: die Auffassung der Sprachnorm von Klaus Gloy

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung stand die Sprachnorm. Im Rahmen der Sprachwissenschaft gehört sie zu den nicht unumstrittenen Phänomenen.² Von der Sprachnormauffassung, die als theoretisch-methodologische Basis einer Untersuchung gewählt wurde, hängen die jeweilige Datenerhebung, Datenauswertung und selbstverständlich auch deren Ergebnisse ab. Der hier vorgestellten Untersuchung lag das Sprachnormkonzept von Klaus Gloy (z. B. 1975, 1993, 1995, 1997) zugrunde.

Nach Klaus Gloy sind Sprachnormen keine unmittelbar in der Realität beobachtbaren Erscheinungen, denn man kann sie in keiner Grammatik, in keinem Wörterbuch finden, wie es allgemein geglaubt wird. Das ergibt sich aus ihrem Wesen. Sprachnormen sind nämlich ontologisch Bewusstseinsinhalte und als solche sind sie einer unmittelbaren Beobachtung unzugänglich. Es können nur ihre Auswirkungen in der Praxis beobachtet werden, aufgrund deren es erst möglich ist, auf die Sprachnorm an sich zu schließen. Sprachnormen sind dementsprechend ontogenetisch „Ergebnisse eines interpretierenden Schlussverfahrens“ (Gloy 1995: 80). Als Illustration hierzu kann folgendes Beispiel angeführt werden: Sofern in einem Test im DaF-Unterricht im Satz *Petr habt ein Auto* die Variante *habt* korrigiert wurde, kann man daraus schließen, dass diese Variante keiner normgemäßen Variante der deutschen Standardvarietät entspricht.

Das Wort *Bewusstseinsinhalte* bezeichnet genus proximum des Phänomens Sprachnorm, seine differentia specifica ist die „regulative Wirkung auf die Sprachproduktion ebenso wie auf die sprachlichen Erwartungen“ (Dovalil, im Druck).³ Die Normen regeln mithin das Sprachverhalten, und zwar hinsichtlich der normativen Erwartungen,⁴ die der Sprecher einerseits bezüglich des Sprachverhaltens seines Kommunikationspartners hegt und die er andererseits seinem Kommunikationspartner unterstellt. Die unterstellten Erwartungen sind ebenfalls von mindestens zweierlei Arten: Auf einer Seite betreffen sie das Sprachverhalten des Sprechers, auf der anderen Seite handelt es sich um Erwartungen, die der Kommunikationspartner bezüglich seines eigenen Sprachverhaltens dem Sprecher unterstellt. Die Erwartenserwartungen verlaufen reziprok. Ob die unterstellten den wirklichen Erwartungen entsprechen oder nicht, ist für das Funktionieren der Normen unwesentlich. Schon die Annahme an sich übt eine solche Wirkung aus, dass soziale Realität entsteht.⁵ Man kann sich als Beispiel hierzu etwa folgende Situation vorstellen: Der deutsche Bundespräsident benutzt in seinen Neujahrsansprachen nicht den Satz *Das war echt cool*, weil er erwartet, dass die Öffentlichkeit von ihm den Gebrauch der Wortverbindung *echt cool* nicht erwartet. Es kann aber sein, dass die Öffentlichkeit keine

² Siehe z. B. Bartsch (1985), Gloy (1993) oder Nebeská (1992).

³ Mit diesen Worten fasst Vít Dovalil kurz Gloys Sprachnormauffassung zusammen.

⁴ Der Terminus „normative Erwartung“ ist in Luhmann (z. B. 1989: 43f.) zu finden. Es werden darunter solche Erwartungen verstanden, die aufrecht erhalten bleiben, obwohl sie nicht in Erfüllung gegangen sind. Niklas Luhmann definiert sie als „kontrafaktisch stabilisierte Verhaltenserwartungen“ (Luhmann 1989: 43). Die Erwartungen, die in diesen Fällen hingegen aufgegeben werden, nennt er kognitive Erwartungen.

⁵ Vgl. das Thomas-Theorem: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas – Thomas 1928: 572).

Erwartungen bezüglich dieser Wortverbindung hegt. Sofern aber die Erwartungen nicht offen durchdiskutiert werden, wird der Präsident auf Seiten der Öffentlichkeit mit diesen Erwartungen rechnen und seine Sprachproduktion danach richten.

Aus dem oben Gesagten ergibt sich, dass die Existenz der Sprachnormen durch ein intersubjektives Handeln bedingt ist. Damit eine Erwartung des Sprechers zur Norm wird, nach der sich der Kommunikationspartner richten kann, muss sie von diesem Kommunikationspartner erwartet werden. Je mehr sich die Erwartungen des Sprechers mit denen des Kommunikationspartners decken, desto stabiler ist die Norm. Da jede Kommunikationssituation einzigartig ist (die Konstellation von Faktoren wie z. B. Kommunikationspartner, Kommunikationszweck, Kommunikationsbedingungen usw. kann nie hundertprozentig identisch mit einer anderen sein), muss die Norm für jede Kommunikationssituation – also die Übereinstimmung der Erwartungen aller Kommunikationsteilnehmer – immer wieder und neu hergestellt werden. Das Maß der Kompliziertheit dieses Prozesses hängt von den diskursiven Erfahrungen der Kommunikationsteilnehmer ab. Je diskursiv erfahrener sie sind, desto einfacher ist der Prozess. Daraus ergibt sich, dass die Norm aus einem aufgrund diskursiver Erfahrungen entstandenen Kern besteht, der aber jedes Mal einer konkreten, einzigartigen Kommunikationssituation angepasst wird. Dieses Variierende bildet den zweiten Teil der Norm, der gerade hergestellt bzw. ausverhandelt werden muss.

Wie in allen sozialen Prozessen spielt auch bei der Ausverhandlung der Norm die Macht die entscheidende Rolle resp. ihr Träger. Derjenige, der über die größte Macht verfügt, bestimmt nämlich schließlich, wie die Norm in der konkreten Kommunikationssituation aussieht. Um welche Art von Macht es sich dabei jeweils handelt, ob um politische oder ökonomische, um die Macht der Ausbildung oder eine andere, hängt von jeder konkreten Kommunikationssituation ab. Der mächtigste kann im Prozess der Normherstellung die Position des Normsetzers (z. B. Autoren eines Kodexes), des Normvermittlers (z. B. Lehrer beim Lehrvortrag) oder des Normüberwachers (z. B. Korrekturen) einnehmen – je nach Typ der Kommunikationssituation. Derjenige, dem die Norm „aufgezwungen“ wird, spielt die Rolle des Normempfängers (z. B. Schüler beim Lehrvortrag) oder der Normopfer (z. B. ein in seiner Sprachproduktion kritisiertes Moderator, der infolge dieser Kritik keine Prämie bekommt) (Gloy 1975: 34ff.).⁶

Die hier skizzierte Auffassung der Sprachnorm von Klaus Gloy stellt eine universale Theorie der Norm dar. Man kann sie als Ausgangspunkt für die Feststellung der Sprachnorm in jeder beliebigen Situation (sowohl die Sprachnorm von Jugendlichen auf einer Technoparty als auch diejenige von Abgeordneten im Bundestag), d. h. für die Ermittlung der Norm jeder Varietät benutzen. Es ist nämlich nötig, sich dessen bewusst zu werden, dass diejenige Norm, nach der Kommunikationspartner ihre Sprachproduktion und -rezeption richten, von ihnen immer *hic et nunc* hergestellt wird und dass jede Untersuchung der jeweiligen Sprachnormen dementsprechend von der Analyse konkreter Interaktionen ausgehen muss. Für die im vorliegenden Aufsatz vorgestellte Untersuchung bedeutete das, die Akteure des Prozesses der Normherstellung des Deutschen an tschechischen Mittelschulen zu identifizieren, ihre gegenseitigen (Macht-)Verhältnisse

⁶ Für eine ausführlichere Erklärung der Normdimensionen und ihrer Teile, zu denen Normsetzer, Normvermittler, Normüberwacher, Normempfänger und Normopfer gehören, siehe Gloy (1975, 34ff.).

zu erfassen und den Prozess der Normherstellung des Deutschen zu beschreiben und zu analysieren.

2. Erste Phase der Untersuchung: halbstrukturierte Interviews

2.1 Theoretisch-methodologische Basis: Ammons Modell des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät

Der ersten Phase der Untersuchung lag die Voraussetzung zugrunde, dass sich noch niemand mit der Norm des Deutschen im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen beschäftigt und dementsprechend niemand den Prozess der Normherstellung in dieser Kommunikationssituation zu beschreiben versucht hatte. Darum war zunächst nötig festzustellen, wer oder was sich an diesem Prozess beteiligt. Die theoretisch-methodologische Basis zur Identifizierung der normsetzenden Instanzen bietet das Modell des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät von Ulrich Ammon (Ammon 1995, 73ff.).

Ammons Schema zeigt die wichtigsten am Prozess der Gestaltung einer Standardvarietät teilnehmenden sozialen Kräfte: Sprachkodizes, Modellsprecher/-schreiber, Fachexperten und Normautoritäten. Sprachkodizes sind Grammatiken, Wörterbücher

Ammons Modell des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät

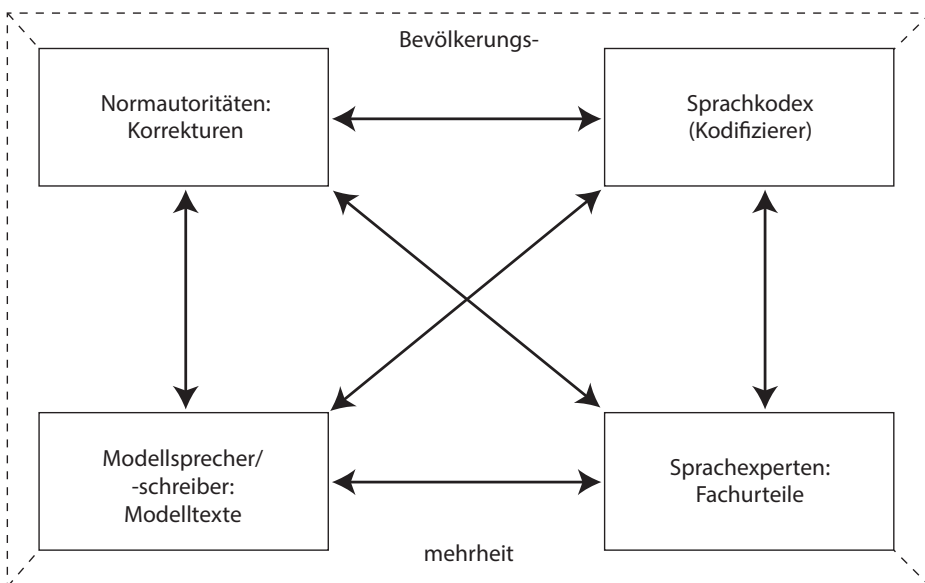


Abbildung 1. Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (übernommen von Ammon 2005: 33)

und Handbücher, in denen man im Falle eines Sprachproblems nachschlägt, wobei es unwesentlich ist, ob sie von ihren Autoren als deskriptiv oder präskriptiv verfasst wurden. Entscheidend ist, wie sie in der Praxis gebraucht werden. Modellsprecher/-schreiber sind Personen, auf deren Texte man sich in sprachlichen Zweifelsfällen mit Aussicht auf Erfolg berufen kann (z. B. Journalisten, professionelle Sprecher usw.). Für Fachexperten werden linguistisch ausgebildete Personen gehalten, die nicht als Kodifizierer tätig sind. Ihre Kenntnisse in der jeweiligen Sprache und über deren Entwicklung legitimieren sie u. a. zur Kritik und zum Zweifel am Gehalt der Kodizes. Die letzte normsetzende Instanz sind Normautoritäten. Es handelt sich hierbei um Personen, denen von ihren Kommunikationspartnern eine ausreichende Macht zum Korrigieren des Sprachverhaltens anderer Personen unterstellt wird (typischerweise Lehrer, Korrektoren, Redakteure usw.). Von Normautoritäten wird erwartet, dass sie die jeweils gültige Norm durchsetzen. Es kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass sie selbst die Norm auch *setzen*.

Angesichts dieses Schemas könnte es scheinen, dass diese vier Instanzen voneinander scharf getrennt sind, über dieselbe Entscheidungs- und Einwirkungsmacht verfügen und von derselben Anzahl von Einzelwesen vertreten werden. Dies stimmt aber nicht. Eine Person kann in verschiedenen Situationen eine andere soziale Kraft repräsentieren: z. B. sind Professoren der Germanistik zwar Fachexperten, aber wenn sie Seminararbeiten ihrer Studierenden korrigieren, dann treten sie in der Rolle einer Normautorität auf. Dabei hängen die Größe und der Machtbereich der Instanzen von jeweiligen sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen ab. In jeder Sprachgesellschaft können die sozialen Kräfte dementsprechend unterschiedlich groß und einflussreich sein.

Die genannten vier Instanzen wirken im Prozess der Herstellung einer Standardvarietät aufeinander ein (siehe die Pfeiler im Schema). So schlagen beispielsweise die Normautoritäten im Falle eines Sprachproblems in Grammatiken oder Wörterbüchern nach, die Kodifizierer werden von Modelltexten beeinflusst usw. Im Falle einer hinsichtlich des Standards unstrittigen Spracherscheinung stimmen alle vier Instanzen in ihrem Urteil über die Normgemäßheit/-widrigkeit überein. Wenn es sich aber um einen Grenzfall des Standards handelt, können ihre Meinungen voneinander abweichen. Dann ist entscheidend, wie groß die Macht ist, über welche die einzelnen Instanzen verfügen, und in welcher Konstellation sie sich befinden. Und das ist, wie schon gesagt wurde, immer von den jeweiligen sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen abhängig.

2.2 Modell des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen

Als Methode zur Feststellung der Gestaltung des Modells des sozialen Kräftefeldes der deutschen Sprache im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen wurde das halbstrukturierte Interview gewählt. Es wurden Gespräche mit 12 Lehrern geführt, die an unterschiedlichen Typen von Mittelschulen in der ganzen Tschechischen Republik tätig sind. Sie wurden befragt, wie sie im Unterricht den Gebrauch der Varianten *ich bin gestanden, während* + Substantiv im Dativ bewerten bzw. bewerten würden. Mit Absicht wurden solche Varianten gewählt, die hinsichtlich der deutschen Standardvarietät entweder strittig oder regional gefärbt sind. Sofern die Lehrer über die Strittigkeit oder

Regionalität dieser Varianten wussten, wurden sie befragt, wonach oder nach wem sie sich im Unterricht bei ihrer Entscheidung über die (Nicht-)Standardsprachlichkeit der jeweiligen Varianten richten bzw. wie sie im Unterricht die (Nicht-)Standardsprachlichkeit einer Variante begründen. Wenn die Befragten keine Zweifel hatten, wurde ihnen die Frage gestellt, was sie machen bzw. machen würden, falls ihre Schüler eine Variante gebrauchen bzw. gebrauchen würden, an deren Zugehörigkeit zur Standardvarietät sie selbst zweifeln bzw. zweifeln würden. Beide Fragen zielen mithin auf die Feststellung der Instanzen, die sich am Prozess der Herstellung der Standardvarietät im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen beteiligen.

Aus den Interviews ging hervor, dass die entscheidende Rolle in diesem Prozess die Lehrenden – mit Ammons Worten: die Normautoritäten – spielen. In den meisten Fällen sind es eben gerade sie, die für ihre Schüler bestimmen, welche Variante der Norm des Standarddeutschen entspricht. Als einflussreich erwiesen sich auch Lehrbücher, was aus der häufig erfolgten Aussage der Lehrer „So steht das im Lehrbuch“ zu schließen war. Lehrbücher werden mithin im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen für eine Art Kodex gehalten. Unter den Publikationen, die allgemein als Kodex bezeichnet werden, nehmen Wörterbücher eine wesentlich weniger wichtige Position ein, wobei meistens kein Unterschied zwischen einem Übersetzungs- und einem einsprachigen Wörterbuch gemacht wird. Grammatiken dienen nur selten als Nachschlagewerk in sprachlichen Zweifelsfällen. Einige Lehrer richten sich auch nach dem Sprachgebrauch von Muttersprachlern alias Modellsprechern/-schreibern und argumentieren damit auch im Unterricht. Hierbei berücksichtigen sie allerdings nicht, inwieweit diese Muttersprachler im Deutschen ausgebildet sind.

Für die Fortsetzung der hier vorgestellten Untersuchung war die Feststellung bestimmend, dass die Lehrenden die entscheidende Rolle im Prozess der Herstellung der Norm des Deutschen im DaF-Unterricht an tschechischen Mittelschulen spielen. Die nächsten Phasen der Untersuchung orientierten sich also an ihrer Tätigkeit. Im zweiten Teil wurde ihre Aktivität als Korrektoren beschrieben und interpretiert.

3. Die zweite Phase der Untersuchung: ein Sprachexperiment

Als theoretische Basis für die Beschreibung und Analyse der Tätigkeit der Lehrer wurde die Theorie des Sprachmanagements resp. einige ihrer Kernaussagen gewählt. Die erhobenen Daten wurden dabei nicht in authentischen Interaktionen, sondern mittels eines Sprachexperiments gewonnen.

3.1 Theoretisch-methodologische Basis: Die Theorie des Sprachmanagements⁷

Die Theorie des Sprachmanagements (weiter nur SpMT) wurde in den 1980er Jahren aus der Theorie der Sprachplanung entwickelt. Als Grundlagen-Aufsatz zu ihr gilt der Arti-

⁷ Bearbeitet nach Jernudd – Neustupný (1987), Nekvapil – Neustupný (2003: 184ff.).

kel *Language planning: for whom?* von B. H. Jernudd und J. V. Neustupný (1987), obwohl J. V. Neustupný die Hauptpunkte der Theorie schon früher (1983, 1985) thematisierte.

Im Mittelpunkt der SpMT steht das Sprachproblem. Unter diesem Begriff werden etwa im Gegensatz zur Theorie der Sprachplanung nicht nur Probleme, die die Sprache im engeren Sinne des Wortes (z. B. die korrekte Form des Komparativs von *alt*) betreffen, sondern auch solche zusammengefasst, die sich auf den Umgang mit der Sprache im weiteren Sinne des Wortes (z. B. Ausdruck von Höflichkeit, Gebrauch einer Minderheitssprache, interkulturelle Kommunikation, Standardisierung usw.) beziehen. Was ein Sprachproblem ist, kann nicht objektiv gesagt werden. Es handelt sich hierbei nämlich um eine direkt in einer konkreten sprachlichen Interaktion entstandene Größe, die an diese konkrete Kommunikationssituation gebunden ist. Ontologisch sind Sprachprobleme Abweichungen von Normerwartungen der Kommunikationsteilnehmer im Sinne von Klaus Gloy. Als Sprachmanagement werden dann alle metalinguistischen Aktivitäten bezeichnet, die Sprachprobleme betreffen, d. h. Aktivitäten, die auf Diskursproduktion und -rezeption abzielen.

Das Sprachmanagement ist ein Prozess, der aus mehreren Phasen bestehen kann. Er setzt ein, wenn ein Sprachproblem auftritt, d. h. in dem Moment, wenn der Kommunikationsteilnehmer (weiter nur KT) A bemerkt, dass der Sprachgebrauch des KTs B von der Norm im Sinne von Klaus Gloy, d. h. von der Erwartung des KTs A abweicht. Der KT A muss nicht, kann aber die Normabweichung bewerten. Die Bewertung kann positiv, negativ oder neutral ausfallen. Der Bewertung müssen nicht, können aber Maßnahmen zur Beseitigung der negativ bewerteten Abweichungen oder zur Festigung der positiv bewerteten Abweichungen folgen. Diese Maßnahmen müssen nicht, können aber in Sprachinteraktionen umgesetzt werden. Wenn die Maßnahmen nicht erfolgreich realisiert werden, d. h. wenn das Sprachproblem nicht gelöst ist, wiederholt sich das Sprachmanagement. Wie schon oben angedeutet wurde, muss der Prozess des Sprachmanagements nicht vom Anfang bis zum Ende verlaufen. Er kann in jeder seiner Phasen abgebrochen werden: Der DaF-Lehrer kann z. B. beim Gespräch mit seinem Schüler bemerken, dass der Schüler eine falsche Variante der Wortfolge im Nebensatz benutzt. Trotzdem korrigiert er seinen Schüler nicht, weil er im Falle des Sprechens für wichtiger hält, dass der Schüler fähig ist, schlagfertig zu reagieren. Das Sprachmanagement endet in diesem Falle schon in der Phase der Bemerkung der Normabweichung.

Um ein Sprachproblem zu beseitigen, reicht es nicht, Maßnahmen nur vorzuschlagen, sondern sie müssen umgesetzt werden. Dazu ist es nötig, über Macht zu verfügen (vgl. die Erklärung von Ammons Modell des sozialen Kräftefeldes einer Standardvarietät). Ihre Größe, ihr Einflussbereich und Charakter hängen von dem konkreten Sprachproblem ab. Zur Umsetzung der Maßnahmen beim Sprachmanagement im Rahmen des Sprachunterrichts an Mittelschulen genügt oft allein die Macht, die sich aus der Position des Lehrers ableitet. An der Universität braucht man dazu hingegen meistens die Macht des Wissens.

Die SpMT unterscheidet zwei Typen des Sprachmanagements: das einfache Sprachmanagement und das organisierte Sprachmanagement. Das einfache Sprachmanagement verläuft in einer individuellen Interaktion (z. B. beim Korrigieren von Tests im Sprachunterricht, beim Korrigieren von Zeitungsaufsätzen usw.), d. h. auf der Mikroebene. Das organisierte Sprachmanagement zielt hingegen darauf ab, ein Sprachproblem in

einem Typ der Interaktionen, d. h. auf der Makroebene zu lösen (z. B. Festsetzung von Amtssprache(n), Kodifizierung der Rechtsschreibung, Festsetzung der offiziellen Sprache in einem internationalen Betrieb usw.). Das organisierte Sprachmanagement kann in Abhängigkeit vom Typ des zu lösenden Sprachproblems verschiedene Formen annehmen. Trotz dieser Mannigfaltigkeit gibt es bestimmte Merkmale, die für alle Formen charakteristisch sind: Teilnahme von mehr als einer Person an diesem Sprachmanagement, sehr oft auch Teilnahme verschiedener Organisationen, Existenz eines Diskurses über das Sprachmanagement, Einfluss von Ideologien, Systematik und Steuerung vom Sprachmanagement.

Diese beiden genannten Typen des Sprachmanagements sind nicht voneinander getrennt, sondern sie bilden im idealen Fall einen Zyklus. Dieser beginnt mit der Bemerkung eines Sprachproblems in einer individuellen Interaktion, d. h. auf der Mikroebene. Von dort aus wird das Sprachproblem auf die Makroebene delegiert, womit das organisierte Sprachmanagement in Bewegung gesetzt wird. Die auf der Makroebene gefundene Lösung des Sprachproblems – d. h. Maßnahme – muss dann in individuellen Interaktionen realisiert werden. Erst dann ist der Zyklus erfolgreich beendet, d. h. das Sprachproblem beseitigt.

Wie oben geschrieben wurde, wird unter dem Begriff des Sprachproblems mehr als ein linguistisches Problem verstanden. Daraus ergibt sich, dass zur Lösung solcher Probleme das bloße linguistische Management nicht reicht, sondern auch sozioökonomische Bedingungen und kommunikatives Verhalten geändert werden müssen. Darum unterscheidet die SpMT das sozioökonomische, kommunikative und linguistische Management. Die Reihenfolge, in der sie hier angeführt sind, entspricht ihrer Hierarchie, obwohl nicht gesagt werden kann, dass sich z. B. das linguistische Management immer automatisch aus dem sozioökonomischen entwickelt. Sehr oft ist aber ein Sprachproblem erst dann gelöst, wenn Maßnahmen aller drei Managementarten umgesetzt sind.

3.2 Sprachmanagement der Lehrer und die Norm der gewählten Sprachvariablen im DaF-Unterricht im Fokus

3.2.1 Methodologie der zweiten Phase der Untersuchung

Wie es sich aus der Erklärung der SpMT ergibt, ist das Sprachmanagement immer an eine konkrete Interaktion gebunden. Im Falle unserer Untersuchung handelte es sich um keine authentische Kommunikationssituation, sondern um ein Experiment. Es wurden (meistens per Post, in einigen Fällen auch persönlich) etwa 320 Lehrer aller Mittelschul-typen in der ganzen Tschechischen Republik gebeten, im Rahmen einer Untersuchung drei Versionen eines Tests zu korrigieren. Dieser Test wurde speziell für die vorliegende Untersuchung zusammengestellt. Er bestand aus neun Aufgaben, in denen lexikalische, orthographische, syntaktische und morphologische Variablen des Deutschen geprüft wurden.⁸ Die drei zu korrigierenden Versionen des Tests wurden nicht von Schülern,

⁸ Die getesteten Variablen waren z. B. Großschreibung bei Adjektiven, Form des Superlativs in prädi-kativer Stellung, Komparation der Adjektive mit oder ohne Umlaut, Akzeptanz von verschiedensten Übersetzungsmöglichkeiten bei Wortverbindungen *jako vždýcky, už od 50. let, i když*, Unterschied

sondern strategisch von den Mitgliedern des Forschungsteams⁹ ausgefüllt (was den Lehrern nicht mitgeteilt wurde). Dabei war in jeder Version meistens eine andere Variante der getesteten Variablen angeführt. Die geprüften Varianten waren hinsichtlich der Standardsprachlichkeit von unterschiedlichem Charakter (standardsprachliche, umgangssprachliche Varianten und solche, die zu den so genannten Zweifelsfällen der deutschen Standardvarietät gehören, aber auch Varianten, die in keiner Varietät des Deutschen normgemäß sind).

Aufgabe der Lehrer war, alle drei Tests anonym so zu korrigieren und die einzelnen Aufgaben so mit Punkten zu bewerten, als würde es sich um authentische Tests ihrer Schüler handeln. Diese Daten wurden auf der Basis der SpMT analysiert, d. h. es wurden Sprachprobleme und ihre Lösungen identifiziert, und zwar so, dass aufgrund der festgestellten Maßnahmen zur Behebung der Normabweichung (von Lehrern angeführte richtige Lösungen der Aufgaben), anhand der Bewertung der Normabweichung (Punktabzüge) oder aufgrund des bloßen Bemerkens der Normabweichung (von Lehrern unterstrichene Varianten in den Tests) die den Lehrern vorschwebende Norm an sich rekonstruiert wurde. Damit der Korrekturvorgang der Lehrer ihrer alltäglichen Korrekturtätigkeit weitestgehend entsprechen konnte, wurde den Probanden das eigentliche Ziel der Untersuchung – die Ermittlung der verlangten Norm – verschwiegen. Sie wurden in dem Glauben gelassen, das Sprachexperiment ziele darauf ab, das Gewicht festzustellen, das im Deutschunterricht einzelnen Sprachebenen zugeschrieben werde.

Von den 320 verschickten Testsätzen (ein Testsatz bestand aus drei unterschiedlich ausgefüllten Versionen des Tests) liefen 66 Testsätze zurück, d. h. 198 Tests. Die Anzahl der ausgewerteten Tests erreicht bei einzelnen Übungen jedoch meistens nicht 198, weil einige Variable in einigen Tests unklar oder nicht korrigiert sind.

Aus dem Charakter der gewonnenen Daten ergibt sich, dass einige Punkte der oben vorgestellten SpMT bei der Auswertung der Tests nicht anzuwenden waren. Die Korrektur der Tests im Rahmen des Sprachunterrichts ist ein typisches Beispiel für das einfache Sprachmanagement, das meistens keine Fortsetzung im organisierten Management hat. Da es sich um bloßes Korrigieren der Tests im Rahmen eines Sprachexperiments handelte, konnte nicht festgestellt werden, in welcher Phase das Sprachmanagement im DaF-Unterricht gewöhnlich endet, ob in der Phase des Bemerkens (Unterstreichung der Variante), der Bewertung (Punktvergabe bzw. Punktabzüge), der Ergreifung von Maßnahmen (Anführung der normgemäßen Variante) oder der Umsetzung der Maßnahmen (Gebrauch der angeführten normgemäßen Variante in der folgenden Sprachproduktion der Schüler). Eine solche Feststellung wäre erst aufgrund der Analyse der dem Test folgenden Unterrichtsstunde oder aufgrund von Follow-up-Interviews möglich.

Darüber hinaus muss damit gerechnet werden, dass das authentische Korrigieren der Lehrer wohl etwas anders abläuft: Einerseits ist es möglich, dass sie im Schulalltag sorgfältiger korrigieren oder dass sie im Gegenteil infolge des Bewusstseins, getestet zu werden, akribischer korrigiert und z. B. mit Kodizes gearbeitet haben, was sie normalerweise nicht machen müssten.

zwischen *bald* contra *früh*, Benutzung von *es* als formales Subjekt, Wortfolge im Vergleichssatz mit *als*, Hilfsverben im Perfekt bei Bewegungsverben usw.

⁹ Diese waren Vít Dovalil (Leitung), Alena Čermáková, Zuzana Hajičková, Martina Malimánková-Chudobová, Hana Ondráčková-Chrástová und Alena Pufflerová.

3.2.2 Beispiele der Datenauswertung: das Hilfsverb beim Partizip II von *stehen* und die Rechtsschreibung von *seit den 50er Jahren*

Die Beschreibung und die Analyse der gewonnenen Daten werden an den Variablen Hilfsverb im Perfekt bei *stehen* und Rechtsschreibung von *seit den 50er Jahren* demonstriert. Zunächst wird angeführt, wie deutsche Kodizes diese Variablen beurteilen und wie sich Modellschreiber ihnen gegenüber verhalten, d. h. welche Varianten dieser Variablen in deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften zu finden sind. Folgend wird das Sprachmanagement der Lehrer beschrieben und analysiert und schließlich werden die Normen dieser drei sozialen Kräfte verglichen.

3.2.2.1 Das Hilfsverb beim Partizip II von *stehen*

Sprachkodizes

Was das Hilfsverb beim Partizip II von *stehen* betrifft, sind sich die deutschen Kodizes einig. Obwohl dieses Verb (genauso wie *sitzen* und *liegen*) keine Orts- oder Zustandsveränderung bezeichnet (genau im Gegenteil), sodass man erwarten würde, dass es im Perfekt immer mit *haben* stehen müsse, geben deutsche Grammatiken und Wörterbücher an, dass *stehen* im Perfekt nördlich der deutschen Mittelgebirge zumeist mit dem Hilfsverb *haben*, in Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz zumeist mit *sein* verwendet werde (vgl. Helbig – Buscha 2005, 126; Duden 1998, 121f.; Duden 2003, 1511; Duden 2005, 472; IDS 1997, 1874; Götz u. a. 2008, 1017).

In den Wörterbüchern, die in der Tschechischen Republik herausgegeben wurden, findet sich ohne weitere Bemerkungen, dass dieses Verb im Perfekt sowohl mit *haben* als auch mit *sein* gebraucht werden könne (vgl. Siebenschein 2006, 1249f.; *Německo-český/česko německý slovník*, 2002–2003, 510, 1212f.). Das verbreitete Lehrbuch *Sprechen Sie Deutsch? – 1. díl* (Dusilová u. a. 2007, 136) gibt an, dass *stehen* das Perfekt mittels des Hilfsverbs *haben* bilde. Im Abschnitt für die Lehrenden wird vermerkt, dass die Perfektform von *stehen* regional schwanke, in Süddeutschland, Österreich und in der Schweiz das Hilfsverb *sein* benutzt werde, dass aber in die Übersicht des Lehrbuches regionale Varianten nicht eingeschlossen würden.

Modelltexte¹⁰

In Modelltexten wurden insgesamt 561 Belege (100 %) der Verbform *Hilfsverb + gestanden* gefunden. In 387 Belegen (69 %) stand als Hilfsverb *haben*, in 174 Beispielen

¹⁰ Als Modelltexte dienten Texte des Korpus DeReKo (W-Archiv der geschriebenen Sprache, Cosmas II Client-Version 1.7.1). Die Daten zur Untersuchung stammten nicht aus dem ganzen Archiv, sondern nur aus seiner Zufallsauswahl, bei der das Archiv auf 1 % (d. h. auf ca. 39,3631 Millionen Wortformen) reduziert wurde. Die Texte wurden nach Regionen aufgeteilt, in denen die Zeitungen erschienen, aus denen die Texte stammten, und zwar folgendermaßen: norddeutsche Presse – *Braunschweiger Zeitung*, *Hannoversche Allgemeine*, *Hamburger Morgenpost*, *Die Zeit*, *Der Spiegel*, *VDI Nachrichten*; mitteldeutsche Presse – *Berliner Morgenpost*, *Mannheimer Morgen*, *Frankfurter Rundschau*, *Rhein-Zeitung*, *Spektrum direkt*, *Bild*; oberdeutsche Presse – *Nürnberger Nachrichten*, *Nürnberger Zeitung*; österreichische Presse – *Burgenländische Volkszeitung*, *Tiroler Tageszeitung*, *Kleine Zeitung*, *Salzburger Nachrichten*, *Niederösterreichische Nachrichten*, *Neue Kronen-Zeitung*, *Die Presse*, *Vorarlberger Nachrichten*, *Oberösterreichische Nachrichten*; schweizerische Presse – *St. Galler Tagblatt*, *Zürcher Tagesanzeiger*, *Die Südostschweiz*; indifferent – *Handbuchkorpus*, *LIMAS-Korpus*, *Wikipedia*.

(31 %) *sein*. In der norddeutschen Presse wurde das Partizip II von *stehen* in 74 Sätzen und Satzgefügen (100 %) verwendet, und zwar immer mit dem Hilfsverb *haben*. In der mitteldeutschen Presse war diese Variable in 213 Belegen (100 %) zu finden, wobei nur fünf davon (2,35 %) die Verbform mit *sein* bildeten. Alle diese Beispiele fanden sich im Mannheimer Morgen. In der Presse, die im südlichen Teil des deutschsprachigen Raumes erschien, kam diese Variable in 271 Fällen vor. 169 davon (62,36 %) wurden mit dem Hilfsverb *sein* gebildet, nur 102 Belege (37,64 %) mit *haben*. Im Rahmen der oberdeutschen Presse gibt es aber noch weitere Differenzen. Während die Zeitungen aus dem bundesdeutschen Anteil nur in elf (18,64 %) von 59 (100 %) Sätzen und Satzgefügen *sein* anführten, wurde dieses Hilfsverb in der schweizerischen Presse in 43 (52,44 %) von 82 Belegen (100 %) verwendet. Noch markanter ist der Unterschied in österreichischen Zeitungen und Zeitschriften. Hier war *sein* sogar in 115 (88,46 %) von 130 Fällen (100 %) benutzt. In der hinsichtlich der Regionalität indifferenten Presse waren nur drei Beispiele zu finden, alle waren mit *haben* gebildet worden (Malimánková 2008).

Lehrer als Normautoritäten

Im Rahmen des Tests erschien diese Variable im folgenden Satz, der übersetzt werden sollte:

Jste mokřejší, protože jste stáli celou dobu jen pod stromem.

Den Lehrern wurden in den ausgefüllten Versionen des Tests folgende Varianten angeboten:

- 1.1 *Sie sind nasser, weil Sie **haben** ganz Zeit nur unter Baum **gestehen**.*
- 1.2 *Ihr seid nasser, weil ihr die ganze Zeit nur unter dem Baum **gestanden habt**.*
- 1.3 *Ihr seid nasser, weil ihr die ganze Zeit nur unter dem Baum **gestanden seid**.*

Alle diese Varianten sind, was das Hilfsverb (nicht die Wortfolge) betrifft, laut den deutschen Kodizes korrekt.

In die Datenverarbeitung dieser Übung wurden von den 66 zurückgeschickten Testsätzen nur 60 einbezogen. In den übrigen sechs erwies sich die Auswertung der Variable als unmöglich. Unberücksichtigt bleibt auch die Variante 1.1, und zwar aus folgenden Gründen: 1) Hinsichtlich des Hilfsverbs ist sie identisch mit der Variante 1.2.2. Die meisten Lehrer (unter)strichen das, was ihrer Meinung nach nicht der deutschen Norm entspricht, ohne die nach ihnen normgemäße Lösung anzuführen. Infolgedessen ist es nicht möglich, eindeutig zu sagen, ob die Lehrer in dieser Version des Tests die Verbform oder ihre Wortstellung für falsch hielten. Was das Sprachmanagement der Lehrer betrifft, sind im Zusammenhang mit der Variante 1.1 nur zwei Aspekte zu erwähnen. Erstens ist an der Unmöglichkeit, diese Variante eindeutig auszuwerten, zu sehen, dass die Lehrer in den Tests nicht alle Phasen des Sprachmanagements durchführten. Die meisten von ihnen bemerkten (Streichung oder Unterstreichung der Variante) und bewerteten (Punktabzug) zwar die Normabweichung (höchstwahrscheinlich hielten sie die Wortstellung, nicht die Verbform für falsch), aber nur einige von ihnen trafen eine Maßnahme (Anführung der normgemäßen Variante). Zweitens wurde in einem Testsatz die Inkonsistenz der Normautorität beim Korrigieren festgestellt: Ein Lehrer akzeptierte *haben* in der Variante 1.1, aber er lehnte es in der Variante 1.2 ab.

Bei der Datenverarbeitung gab es bis auf acht Fälle¹¹ keine Unklarheiten. Die Ergebnisse, die sich direkt auf die geforderte Norm des Deutschen beziehen, sind übersichtlich in der unten angeführten Tabellen zusammengefasst. Die Analyse des Sprachmanagements wird im folgenden Absatz beschrieben.

Tabelle 1 bietet eine Gesamtübersicht über die Varianten, die von den Lehrern in den Tests akzeptiert oder abgelehnt wurden.

Tabelle 1. Akzeptierte und abgelehnte Varianten in Übersicht

	absolute Anzahl		in %	
	<i>haben</i>	<i>sein</i>	<i>haben</i>	<i>sein</i>
insgesamt	60	60	100	100
akzeptiert	56	28	93,33	46,66
abgelehnt / davon eindeutig nicht sanktioniert	3	32/4	5	53,33 / 6,66
unbewertet	1	0	1,66	0

Die Variante *haben* wurde in 60 Tests als Lösung angeboten. In 56 Tests (93,33 %) wurde sie akzeptiert, in drei Tests (5 %) abgelehnt. Ein Test wurde nicht korrigiert. Die Variante *sein* wurde auch in 60 Tests angeführt. Sie wurde in 28 Tests (46,66 %) belassen, in 32 Tests (53,33 %) als unkorrekt bezeichnet.

Tabelle 2 bietet eine Gesamtübersicht darüber, wie viel Lehrer welche Norm durchsetzten.

¹¹ Die Uneindeutigkeiten betrafen die Variante 1.3, waren von vielerlei Arten und wurden folgenderweise gelöst: 1) Sofern zu *seid* das Wort *habt* hinzugefügt wurde, ohne dass *seid* wie andere eindeutige Normabweichungen markiert ist (Unterstrich, Streichung) oder ohne dass aus den Punktabzügen zu schließen ist, dass es sich um eine Normabweichung handelt, wurde *seid* als korrekt alias normgemäß ausgewertet. 2) Wenn *seid* als andere eindeutige Normabweichung markiert wurde, ohne dass dafür Punkte abgezogen wurden, wurde dieses Beispiel in die abgelehnten Belege miteinbezogen. In diesem Falle geht es um das Sprachmanagement, in dem die Normabweichung zwar bemerkt, aber nicht bewertet wurde. 3) In einem Beispiel wurde zu *seid* „rakouská němčina“ („österreichisches Deutsch“) hinzugefügt, ohne dass *seid* gestrichen wurde. Angesichts dessen, dass in diesem Test nicht einzelne Sätze mit Punkten bewertet wurden, sondern die Übung als Ganzes, wurde dieser Beleg in die akzeptierten miteingeschlossen. 4) In einem Test steht bei *seid* der Kommentar „považováno za nespisovnou formu“ („als nicht standardsprachliche Form betrachtet“). Obwohl für diese Variante kein Punkt abgezogen wurde, wurde sie in die Gruppe der unkorrekten Beispiele eingereiht, weil in der Schule (im Bereich der Morphologie) primär die Standardvarietät unterrichtet wird. Schließlich ist es nötig zu bemerken, dass die Datenauswertung von der Voraussetzung ausgeht, dass die Lehrer nur zwischen zwei Varianten – *haben* und *sein* – entschieden. Sofern z. B. *seid* gestrichen wurde (d. h. als Normabweichung bemerkt wurde), ohne dass eine nach dem Lehrer normgemäße Lösung angeführt wurde (d. h. eine Maßnahme getroffen wurde), wurde bei der Datenauswertung automatisch vorausgesetzt, dass der Lehrer *haben* für normgemäß hält und umgekehrt.

Tabelle 2. Die Lehrer und die von ihnen durchgesetzte Norm – quantitative Aspekte

	absolute Anzahl	in %
insgesamt	60	100
beides korrekt	26	43,33
nur HABEN / davon inkonsequent	31/1	51,66 / 1,66
nur SEIN	2	3,33
nicht zu vergleichen	1	1,66

Diese Variable wurde von 60 Lehrern (100 %) ausgewertet. 26 Lehrer (43,33 %) akzeptierten als Norm beide Varianten. 31 Lehrer (51,66 %) hielten nur die Variante *haben* für normgemäß. Von diesen korrigierte ein Lehrer (1,66 %) die Tests inkonsequent: Während er diese Variante in der Version 1.1 beließ, lehnte er sie in der Version 1.2 ab. Zwei Lehrer (3,33 %) hielten nur die Variante *sein* für normgemäß. Bei einem Lehrer war es nicht möglich, diese Auswertung durchzuführen.

Sprachmanagement

Die Variante 1.2 *habt* wurde von den meisten Lehrern (93,33 %) als normgemäß belassen. Nur drei Lehrer markierten sie als normwidrig, wobei nur einer von ihnen eine Maßnahme zur Beseitigung dieser Normabweichung traf. Er notierte *seid* als Korrektur. Die übrigen zwei beendeten ihr Sprachmanagement in der Phase des Bemerkens bzw. der Bewertung der Normabweichung. Einer von ihnen war der schon oben erwähnte Lehrer, der sich als Normautorität inkonsequent verhielt. Ein Lehrer bezeichnete *habt* zuerst als normwidrig, dann strich er seine Unterstreichung, um zu markieren, dass diese Variante doch normgemäß sei. Dieser Fall ist ein Beispiel für „Metasprachmanagement“.

Die Variante 1.3 *seid* rief in 32 Fällen ein Sprachmanagement hervor. In drei von diesen Tests wurde nur seine erste Phase – das Bemerkens der Normabweichung – durchgeführt, ohne dass die Normabweichung bewertet wurde, d. h. ohne dass dafür Punkte abgezogen wurden. Die meisten korrigierenden Lehrer beendeten ihr Sprachmanagement schon in der Phase der Bewertung. Die Form dieser Phase ist bei vielen Lehrern bemerkenswert. Manche bewerteten nämlich die Übung als Ganzes mit Punkten, nicht ihre einzelnen Sätze, sodass es nicht möglich ist, aus den korrigierten Tests zu schließen, welches Maß an Wichtigkeit die Lehrer dieser Normabweichung zuschreiben. Nur in sieben Fällen trafen die Lehrer eine Maßnahme zur Behebung der Normabweichung und führten im Test die ihrer Meinung nach normgemäße Variante *habt* an. Wie schon in Fußnote 11 erwähnt, steht in einem Test bei *seid* die Bemerkung „považováno za nespisovnou formu“ („als nicht standardsprachliche Form betrachtet“), ohne dass für diese Variante Punkte abgezogen wurden und ohne dass die für standardsprachlich gehaltene Variante angeführt wurde. Hier endet das Sprachmanagement in der Phase der Bewertung der Normabweichung, wobei nur schwer zu erschließen ist, ob es sich um eine negative Bewertung handelt. Ein Lehrer fügte zu *seid* „rakouská němčina“ („österreichisches Deutsch“) hinzu. Angesichts dessen, dass dieser Lehrer zu denjenigen gehört, die nicht einzelne Sätze mit Punkten bewerteten, kann nicht gesagt werden, ob er die Variante für normwidrig oder normgemäß hielt. Auch sein Sprachmanagement endete

in der Phase der Bewertung, wobei aufgrund seiner Bemerkung nicht möglich ist, zu schlussfolgern, ob es seiner Meinung nach negativ, neutral oder positiv ist, *sein* als Hilfsverb bei *stehen* zu benutzen. Hinsichtlich der Untersuchung des Sprachmanagements ist noch ein weiterer Fall erwähnenswert. Ein Lehrer fügte zur Variante *seid* „ano“ („ja“) hinzu. Dieses Verhalten kann so interpretiert werden, dass der Lehrer die Variante *seid* vor dem Hintergrund (mindestens) einer anderen Variante bewertete, die er im Vergleich mit *seid* für üblicher, möglicherweise sogar für unstrittig hielt.

Fazit

Bezüglich der untersuchten Variable Hilfsverb beim Partizip II von *stehen* sind sich die drei betrachteten Norminstanzen nur teilweise einig. Meinungsverschiedenheiten herrschen nicht nur zwischen einzelnen sozialen Kräften, sondern auch zwischen den Vertretern einer Norminstanz. Was die Sprachkodizes betrifft, stehen auf einer Seite die deutschen Kodizes,¹² denen zufolge nördlich der deutschen Mittelgebirge zumeist *haben* verwendet werde, südlich davon dagegen meistens *sein*. Auf der anderen Seite lassen die tschechischen Wörterbücher ohne weitere Ausführungen beide Varianten zu. Das tschechische Lehrbuch lässt regionale Varianten – d. h. auch *sein* – absichtlich beiseite.

Es wurde herausgefunden, dass die – verglichen mit den tschechischen Wörterbüchern – präzisere Norm der deutschen Kodizes mit der Norm der Modelltexte nur teilweise übereinstimmt. *Haben* wird nämlich als Hilfsverb beim Partizip II von *stehen* zumeist in ganz Deutschland benutzt, nicht nur im Norden. In den schweizerischen Modelltexten beträgt das Verhältnis der Vorkommenshäufigkeit von *sein* contra *haben* fast 1 : 1. Nur die Norm der österreichischen Modelltexte entspricht den Angaben in den Kodizes, d. h. es ist hier zumeist das Hilfsverb *sein* zu finden.

Die von den tschechischen Deutschlehrern verlangte Norm stimmt nur in ca. 43 % der Fälle mit der plurizentrischen Norm der deutschen Kodizes überein, d. h. lässt sowohl *haben* als auch *sein* zu. Der Rest der Lehrer fordert entweder nur *haben* (52 %) – zugespitzt gesagt: die Norm der deutschen Modelltexte – oder nur *sein* (3 %) – zugespitzt gesagt: die Norm der österreichischen Modelltexte. Diese Lehrer agieren somit eigentlich nicht als Normvermittler, sondern als Normsetzer.

3.2.2.2 Die Rechtschreibung von *seit* den 50er Jahren

Der zu übersetzende Beispielsatz lautete: *Bydlí tu už od 50. let, i když okolí není právě nejzdravější*. Als Lösungen wurden den Lehrern im Test folgende Varianten angeboten: **von 50 Jahre, ab den 50. Jahren, seit den 50er Jahre**, wobei alle (teilweise) fehlerhaft sind.

Sprachkodizes

Laut orthographischer Kodizes sind im Nominativ nur die folgenden Varianten zulässig: *die 50er-Jahre/die 50er Jahre/die Fünfzigerjahre/die fünfziger Jahre* (vgl. analog dazu das Stichwort *achtziger*: „die Achtzigerjahre od. achtziger Jahre [des vorigen Jahrhunderts] (mit Ziffern 80er-Jahre od. 80er Jahre)“ (Duden 2006: 162f.) oder „achtziger 80er; in den Achtzigerjahren oder: achtziger Jahren (mit Ziffer: den 80er-Jahren oder: den 80er Jahren)

¹² Unter *deutsch* wird hier „im deutschsprachigen Raum herausgegeben“ verstanden.

des 20. Jahrhunderts“ (Wahrig 2002: 153) oder in Duden (1997: 24) nur „die achtziger Jahre“, „die 80er Jahre“, „die Achtzigerjahre“, nach Dücker – Kempcke (1986: 20) sei nur die Kleinschreibung zulässig, es wird keine Variante mit Ziffern angegeben, sondern nur „die achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts“. Wahrig (2003: 73f.) gibt neben den nicht abgekürzten Varianten auch die folgenden an: „in den 90er-Jahren“ sowie auch „in den 90er Jahren“.

Aus den Kodizes lässt sich schließen, dass nur diese Varianten der Norm entsprechen: *seit den 50er-Jahren/seit den 50er Jahren/seit den Fünfzigerjahren/seit den fünfziger Jahren*.

Modelltexte

Nach den herangezogenen Modelltexten¹³ sind jedoch sieben Wortformen zulässig: **achtziger Jahren**: 151 Treffer (41,37 %), **80er Jahren**: 134 (36,71 %), **80-er Jahren**: 52 (14,25 %), **Achtziger Jahren**: 11 (3,01 %), **80er-Jahren**: 10 (2,74 %), **1980er Jahren**: 5 (1,37 %), **1980-er Jahren**: 2 (0,55 %) – insgesamt 365 Treffer (100 %) aus 27 zwischen den Jahren 1959 und 2007 publizierten Quellen,¹⁴ die im Korpus DeReKo zu finden waren.

Lehrer als Normautoritäten

Die Lehrer werteten insgesamt 181 Tests (100 %) aus. Die Variante **50er** wurde von ihnen in 56 Tests (30,9 %) belassen. In 17 Tests (9,4 %) wurde sie statt **50** oder statt **50.** gefordert und in vier Tests (2,2 %) als nicht korrekt bezeichnet. **50.** wurde in 38 Tests (21,0 %) belassen, in fünf Tests (2,8 %) statt **50** oder statt **50er** gefordert und in 13 Tests (7,2 %) als nicht korrekt bezeichnet. **50** wurde in 22 Tests (12,2 %) belassen und in 25 Tests (13,8 %) als nicht korrekt bezeichnet.

Sprachmanagement

Die angebotene Lösung **50er** wurde von den Lehrern vorwiegend belassen. Zu 9,4 % wurde diese Variante statt **50.** oder **50** gefordert. Also wurde die ursprüngliche Variante als Normabweichung bemerkt und negativ bewertet. Zusätzlich wurden auch Maßnahmen in Form einer anderen, konkreten Variante (**50er**) entwickelt. Selten wurde **50er** als Abweichung von der Norm des jeweiligen Lehrers bemerkt sowie negativ bewertet (unterstrichen oder gestrichen). Die Lehrer führten jedoch nicht explizit an, welche Variante sie statt **50er** verlangten – abgesehen von einem Test, in dem die Variante **50.** gefordert wurde.

Bei **50.** wurde die angebotene Lösung von den Lehrern vorwiegend belassen. Ausnahmsweise (in acht Tests bzw. zu 4,4 %) wurde die ursprüngliche Variante als Normabweichung bemerkt und negativ bewertet. Zudem wurden auch Maßnahmen in Form einer anderen, konkreten Variante (**50er**) entwickelt. Zu 7,2 % wurde **50.** als Abweichung von der Norm des jeweiligen Lehrers bemerkt und auch negativ bewertet (unterstrichen oder gestrichen). Die Lehrer führten jedoch nicht explizit an, welche Variante sie statt **50.** verlangten. In 2,8 % der Tests wurde **50.** statt **50** oder sogar (in einem Test) statt **50er** gefordert. Demnach wurde die ursprüngliche Variante als Normabweichung bemerkt

¹³ Als Modelltexte wurden Texte der Sorte Zeitungsbericht vor allem von den ersten Seiten der Periodika ausgewählt, z. B. aus den Ressorts Kultur, Wirtschaft und Politik, die die standardsprachliche Schreibweise auf allen sprachlichen Ebenen der Auffassung Ammons gemäß gewährleisten sollten. Aus ihnen wurden noch nachträglich Texte mit nichtstandardsprachlichen Varianten aussortiert. Die Texte aus dem Ressort Sport, Leserbrief, Feuilleton o. Ä. sowie Boulevardzeitungen wurden ignoriert.

¹⁴ Zum Beispiel *Die Presse, Die Welt, Die Zeit* und *Die Frankfurter Allgemeine*.

und negativ bewertet, wobei auch Maßnahmen in Form einer anderen, konkreten Variante (**50.**) entwickelt wurden.

Bei **50** wurde die angebotene Lösung fast in demselben Maß belassen wie abgelehnt. Im letzteren Falle wurde **50** als Abweichung von der Norm bemerkt sowie negativ bewertet (unterstrichen oder gestrichen). Die Lehrer führten jedoch nicht explizit an, welche Variante sie statt **50** verlangten.

Im Management-Prozess wurde die betrachtete Variable nur selten in Form von Minuspunkten negativ bewertet und auch Maßnahmen wurden nur ausnahmsweise entwickelt.

Fazit

Die Kodizes lassen vier Schreibweisen der betrachteten Kollokation zu: 1. *seit den 50er-Jahren*, 2. *seit den 50er Jahren*, 3. *seit den Fünfzigerjahren*, 4. *seit den fünfziger Jahren*. In den Modelltexten gibt es zwar mehr bzw. sieben Schreibweisen, jedoch kommen die zwei folgenden nur selten vor, sodass sie als Ausnahme (bzw. Fehler oder Unsicherheit von Modellschreibern?) angesehen werden können: **1980-er Jahren** in 0,55 % und **1980er Jahren** in 1,37 % der Belege. Die erste nach den Kodizes zugelassene Variante (**80er-Jahren**) taucht in den Modelltexten nur in 2,74 % der Belege auf, die zweite (**80er Jahren**) nimmt mit 36,71 % der Belege eine der Spitzenpositionen ein. Die dritte zugelassene Variante gibt es in den Modelltexten überhaupt nicht, die vierte (**achtziger Jahren**) nimmt mit der größten Anzahl der Belege (41,37 %) wiederum eine Spitzenposition ein. Darüber hinaus sind in den Modelltexten folgende Varianten vertreten: **Achtziger Jahren** in 3,01 % und **80-er Jahren** in 14,25 % der Belege.

Die Form **50er** hielten die getesteten Lehrer für die richtigste, dem entspricht das häufigste Vorkommen dieser belassenen oder verlangten Variante. Nur eine geringe Anzahl von Lehrern hielt diese Form für fehlerhaft. Auch die Form **50.** beließen sie in großem Maß (zu 21 %), sie wurde z. T. sogar explizit verlangt (zu 2,8 %). Diese Form beurteilten nur wenige Lehrer (zu 7,2 %) als nicht korrekt. Die Variante **50** wurde in 12,2 % der Tests belassen und in 13,8 % der Tests als nicht korrekt markiert. Die Lehrer vermerkten allerdings nicht, ob ihrer Meinung nach mehrere Varianten gleichzeitig vorkommen können. Der Norm der tschechischen Deutschlehrer entsprechen so (explizit) nur zwei Varianten, und zwar *seit den 50er Jahren* bzw. *seit den 50. Jahren*, wobei nur die Erste mit den deutschen Kodizes und Modelltexten übereinstimmt (das Belassen der Variante mit **50** scheint uns eher auf ein Übersehen zurückführbar). Es ist interessant, dass gerade diese Variante (*seit den 50er Jahren*) in den Modelltexten fast am häufigsten vertreten ist (die zweite Position mit 36,71 % der Belege). Die Norm der tschechischen Lehrer scheint im Vergleich zu den deutschen Kodizes und Modelltexten ziemlich lückenhaft zu sein. Andererseits wurden ihnen keine anderen Schreibvarianten in den zu korrigierenden Tests angeboten.

4. Die dritte Phase der Untersuchung: Follow-up Interview

Das Follow-up Interview (das nachträgliche Gespräch) ist eine der Introspektionsmethoden, die gewöhnlich an jedes Sprachmanagement anknüpft, mit dem Ziel, festzu-

stellen, welches Bewusstsein für die Sprache in einem bestimmten Kontext und Diskurs bestand. In unserer Untersuchung konnten wir dank diesem Interview die Grundsätze der Unterrichtslenkung von Lehrern als korrigierenden Größen umreißen. Überdies konnten die Lehrer hinsichtlich ihrer Argumente und Strategien auch als argumentierende Kraft vorgestellt werden.

Das bewusste Gespräch besteht typischerweise aus fünf Phasen und wird audiovisuell oder akustisch aufgenommen (vgl. Neustupný 1999: 13ff.): 1. Warming up, 2. Bewusstsein vor der Aufnahme, 3. Bewusstsein während der Aufnahme, 4. Bewusstsein nach der Aufnahme, 5. Endphase. In den ersten zwei Phasen wird der Gefragte (Respondent) über den Zweck und Verlauf des Gesprächs aufgeklärt. In der dritten Phase werden Fragen zu den verfolgten Erscheinungen nach einzelnen Segmenten gestellt, wobei der Fragesteller den Prozess des Sprachmanagements verfolgt. In der vierten Phase werden die übrigen Kommentare und Einstellungen des Befragten gesammelt. Die Informationen, die man durch das Gespräch bekommt, müssen anschließend verarbeitet und interpretiert werden. Die Ergebnisse dieser Interpretation werden dem Befragten abschließend mit der Bitte um Kommentar vorgestellt. Dieses Verfahren ist zwar zeitaufwändig, allerdings reagieren die Respondenten spontan und der Fragesteller kann jeder Zeit nachfragen, was im Rahmen der Fragebogenmethode nicht möglich wäre.

Die Gespräche für unsere Untersuchung wurden mit fünf Lehrerinnen aus Prag aufgenommen, welche zuvor die beschriebenen Tests korrigiert hatten.¹⁵ Sie hatten mit dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache langjährige Erfahrungen, sodass ihre Äußerungen von großer Aussagekraft sind. Für die Gespräche wurden nur diejenigen Variablen ausgewählt, hinsichtlich deren Korrektur sich die Lehrerinnen offensichtlich uneinig waren. Es handelte sich um den Umlaut bei der Steigerung von *schlank*, *nass*, *gesund* und *rot* sowie um die Rechtschreibung von *seit den 50er Jahren*. Im Folgenden wird die Bewertung der Variable *seit den 50er Jahren* als Beispiel skizziert.¹⁶

4.1 Interpretationen der verfolgten Variablen

Die Gespräche wurden im Dezember 2008 auf Tschechisch durchgeführt. Sie wurden akustisch aufgezeichnet und dann nach den Transkriptionskonventionen von Selting (1995) verschriftlicht. Bei ihrer Interpretation wurden drei Faktoren verfolgt: 1. die Norm der Respondenten und das aus ihr hervorgehende direkte Management des Unterrichts, 2. das Metamanagement bzw. die Ansichten der Respondenten über die Gesamtbewertung der Tests aller beteiligten Lehrer,¹⁷ 3. eventuell auch verschiedene einzelne Anmerkungen. Die Symbole F und L1–5 stehen im Folgenden für den Forscher und die Lehrerinnen 1 bis 5. Als Beispiel geben wir einen Auszug aus dem ersten Interview an:

¹⁵ Diese Anzahl wurde durch die Anonymität der teilnehmenden Lehrer beeinflusst. Nur in Prag wurden die Tests persönlich übermittelt, sodass wir uns auch später an Prager Lehrer wenden konnten. Nicht alle willigten jedoch in ein Interview ein.

¹⁶ Die Ergebnisse des FUIs bei der Steigerung wurden schon früher im Artikel von V. Dovalil (2011) veröffentlicht.

¹⁷ Aus diesem Management über Management lässt sich indirekt auf das Management der befragten Lehrer und vielleicht auch auf das der übrigen Lehrer schließen, also auf ihr Verhalten in der sozialen Praxis. Dank dem Metamanagement können die Widersprüche in der Auswertung der Tests besser erklärt werden.

Follow-up Interview 1

F: Ve čtyřech procentech testů forma padesát s er označena jako nekorektní. Co si myslíte právě o tom?

L1: (-) Tak určitě, že to je korektní. Spíš si myslím, že děti o tom moc neví, (-) že by to většina dětí ponechala tak, bez tečky /50/, (-) pravděpodobně.

F: Co si myslíte o hodnocení těch učitelů?/výsledky k hodnocení 50./

L1: Já myslím, že bych to nechala padesát s tečkou. Ono se na to nějak moc, v těch učebnicích se to nějak moc nezdůrazňuje.

F: Takže si myslíte, že to není tak důležitý jev?

L1: No.

F: Tematizujete ho v hodině?

F: Tohle bych asi nechala tak /50./, (-) to bych se k tomu nevyjádřila.

L1: (-) Kdyby vám napsali v písemném projevu, či v testu, jinou variantu, než která je v gramatikách připuštěna, tak byste to hodnotila negativně, nebo neutrálně, nechala byste to tak?

F: Jenom bych si všímala té předložky a těch padesátých let asi ne. (-) Myslím si, že se do takových podrobností zacházet nemusí. Jen u toho dne, (-) psaní data. (-) Ale já osobně na to nějaký důraz nekladu.

1. Die Norm von L1 ist mit großer Sicherheit **50er** und vielleicht auch **50.**, denn sie würde auch diese Variante belassen. In der Implementierung fordere sie keine Variante, denn diese orthographische Variable werde in Lehrwerken nicht betont, es sei darum keine wichtige Erscheinung. Darum hebe sie sie nicht weiter hervor, sie thematisiere sie nicht. Weil es sich nur um eine Nuance handle, würde sie auch **50** belassen. Wahrscheinlich entspricht **50** ihrer Norm aber nicht.
2. L1 schätzt die Gesamtbewertung der Lehrer-Tests neutral, d. h. weder negativ noch positiv ein, weil es sich um ein Detail handle.

Follow-up Interview 2

1. Die Norm von L2 ist **50er**, und zwar mit großer Sicherheit, denn diese Form werde häufig verwendet. Sie sei ihrer Meinung nach am korrektesten. Die Variante **50.** würde sie auch sicherlich belassen, obwohl sie nicht so korrekt wie **50er** sei. Sie argumentiert mit ihrem Sprachgefühl und mit der Regel, dass die Ordinalzahlen mit dem Punkt geschrieben werden müssen. **50** lehne sie ab. Wäre das ganze Syntagma jedoch richtig (*seit den 50 Jahren*), könnte sie es noch erlauben. Im Test fordere sie entweder die erste, oder die zweite Variante, die dritte würde sie nur mit Einschränkungen belassen. Sie unterscheide auch kommunikativ-pragmatische Bedingungen. Im freien Schreiben oder in der Hausaufgabe bewerte sie die Normabweichung nicht.

2. L2 bewertet negativ, dass die Lehrer die Variante **50er** als nicht korrekt bezeichnet hatten. Auch **50** hält sie für einen groben Fehler.

3. L2 hält diese orthographische Erscheinung für eine Nuance, die sie zwar thematisiere, aber die nicht so wichtig sei wie die Präposition *seit*.

Follow-up Interview 3

1. Die Norm von L3 ist mit großer Sicherheit **50er**. Es sei eine ganz wichtige Erscheinung wegen der Aussprache und Kommunikation, jedoch gebe es noch wesentlichere Variablen. In der Implementierung zögert sie: Die Varianten **50.** und **50** würde sie zum einen „immer“ als einen groben Fehler korrigieren, weil sie nicht zufriedenstellend seien, zum anderen würde sie sie beim freien Schreiben oder in Hausaufgaben „vielleicht“ korrigieren. Trotzdem unterscheidet sie kommunikativ-pragmatische Bedingungen: In der Kommunikation wäre sie strenger, im Schreiben milder, weil die Schüler in ihrer Sprachpraxis wahrscheinlich nur selten solch eine Zahl schreiben würden, sodass es nicht so wichtig sei wie etwa die korrekte Aussprache.
2. L3 beurteilt die Widersprüche in der Gesamtbewertung der Lehrer negativ. Diese hätten die Norm kennen sollen. Vielleicht hätten sie sich aber auf diese Erscheinung nicht konzentriert.

Follow-up Interview 4

1. Die Norm von L4 ist mit großer Sicherheit **50er**. Es sei jedoch eine winzige Erscheinung, die sie nicht betone. Sie würde diese Variante nur in dem Fall fordern, dass sie im Unterricht zufällig auf Materialien mit solchen Zahlen stoßen würde (sie behauptet, dass dies gelegentlich passiere, weil solche Zahlen in Texten auftauchten, mit denen sie im Unterricht arbeite) und dass das Niveau der jeweiligen Klasse entsprechend sein müsste (in manchen Klassen übergehe sie diese Erscheinung). Daraus lässt sich schließen, dass sie diese Erscheinung nicht testet. Im freien Schreiben würde sie die Abweichung korrigieren, jedoch nicht sanktionieren.
2. L4 akzeptiert die Widersprüche in der Bewertung der Lehrer. Sie hingen ihrer Ansicht nach von den Ansprüchen und Materialien der Lehrer ab. Sie selbst habe diese Erscheinung erst während ihrer Praxis dank Lehrwerken kennen gelernt.

Follow-up Interview 5

1. Der Norm von L5 entsprechen **50er** und **50.**, und zwar mit großer Sicherheit, wobei sie **50er** präferiert. **50er** komme häufiger in Texten vor. Es sei wichtig, Ordinalzahlen auch beim Schreiben markieren zu können, weil die Verständlichkeit entscheidend und die Aussprache der richtigen Endung wichtig seien. Aus Sicht der Rechtschreibung sei es jedoch keine wichtige Erscheinung. Sie lehne **50** jedoch ab und korrigiere immer, weil nach jeder Ordinalzahl ein Punkt stehen müsse.¹⁸
2. L5 bewertet negativ, dass die Lehrer die Variante **50** nicht korrigiert hätten. Es handle sich ihres Erachtens um eine grobe Unkenntnis.
3. L5 gibt bei **50.** zu, dass sie sich irren könne, und fragt nach der Norm.

Fazit

Die Lehrerinnen halten die verfolgte Variable meistens für unwichtig, ihrer Norm entspricht die Variante **50er**, einige lassen auch die Variante **50.** zu und eine Lehrerin sogar die Variante **50** (doch mit Einschränkung).

¹⁸ Die Meinung der Lehrerin ging von dem Tschechischen aus, in dem sich alle Ordinalia von den Kardinalzahlen durch den Punkt unterscheiden. Es handelt sich also um die so genannte Interferenz.

4.2 Die Norm der Interviewten und ihre Implementierung

Im Laufe der Gespräche kam heraus, dass die interviewten Lehrer nicht alle ausgewählten Variablen für wichtig bzw. grundsätzlich (wie im Fall der Rechtschreibung) halten, sodass sie selber ihre Norm nicht kennen oder sie im Unterricht nicht thematisieren. Bei der Implementierung der Norm unterscheiden die Interviewten kommunikativ-pragmatische Bedingungen der Kommunikation: 1. Test contra Gespräch, 2. Sprachbeherrschungsniveau der Klasse. Didaktisch bevorzugen sie die kommunikative Methode, wobei grammatische Erscheinungen als „Kleinigkeit“, „Detail“, „Nuance“ abgetan werden. Der wesentlichste Faktor sei die Verständlichkeit, die ihren Grundsatzentscheidungen zugrunde liege. Im Unterricht richten sie sich auffallend nach Lehrwerken, weil diese den Schülern „gros“ vorlegten. Für Randerscheinungen der Kommunikation gebe es im Unterricht keine Zeit, denn Schüler hätten schon mit den Grundzügen der deutschen Sprache Probleme. Für linguistische Abhandlungen gebe es ebenfalls keinen Raum (bzw. nur ausnahmsweise), sodass Widersprüche nicht thematisiert werden könnten. Würden grammatische Varianten dennoch thematisiert, würde ihre aktive Kenntnis nicht verlangt, weil die Schüler ablehnend reagierten und pragmatisch nur eine von mehreren Möglichkeiten vorzögen. Weil grammatische Varianten nicht sehr wichtig seien und ihre fehlerhafte Anwendung keine negativen Auswirkungen auf die Verständlichkeit habe, korrigierten die Interviewten die Fehler (falls sie sich ihrer bewusst waren) entweder sehr nachsichtig oder überhaupt nicht. Das heißt, dass sie in diesem Fall kommunikativ-pragmatische Bedingungen nicht bedeutend unterscheiden. Sie beurteilen solche sprachlichen Formen also nicht als richtig/falsch, sondern nach ihrer Angemessenheit. Im ausgewählten Fall war eine partielle Unsicherheit der Interviewten zu erkennen, die bei der Bildung der Steigerungsformen von *schlank*, *nass*, *gesund* und *rot* sogar noch größer war. Diese dürfte mit der niedrigen Frequenz der untersuchten Variablen zusammenhängen.

Wir können diese Tatsache verallgemeinern und behaupten, dass Lehrer selbst die Norm der Zweifelsfälle häufig nicht kennen. Einige Lehrer neigen dann zur Pauschalisierung von Regeln, einige überprüfen die Norm der Zweifelsfälle (wenn sie im Unterricht auftauchen) in Nachschlagewerken, wobei Wörterbücher bevorzugt werden. Hinsichtlich der Grammatik und Rechtschreibung legen die Interviewten (und höchstwahrscheinlich auch die übrigen Pädagogen) eine monovariante Standardvarietät der deutschen Sprache vor, weil Ausnahmen bzw. die Existenz von Varianten ihrer Ansicht nach zu den Randerscheinungen einer Sprache gehören sollen: 1. sie kennen Varianten, aber sie thematisieren sie nicht oder 2. sie kennen und thematisieren Varianten, verlangen sie aber nicht oder 3. sie wissen von der Existenz der Varianten nicht und verlangen nur eine Variante, jedoch mit unterschiedlicher Strenge/Konsequenz oder 4. sie wissen von der Existenz der Varianten nicht, die betreffende Variable taucht im Unterricht jedoch auch nie auf.

Die Grundzüge der Grammatik bewerten die Respondenten strenger. Sie bestehen neben den Grundkenntnissen der Morphologie auf dem Wortschatz, auf der Wortfolge, Syntax und Stilistik (eine der Respondentinnen darüber hinaus auch noch auf der richtigen Aussprache). Die Respondenten tendieren zu einer strikteren Bewertung der Korrekturen der übrigen Lehrer. Für dieselben Fehler würden die Schüler nämlich milder benotet werden als deren Lehrer.

Die Widersprüche in den Korrekturen von Lehrern könnten durch eine Reihe von Faktoren verursacht worden sein. Als Erklärung bietet sich hier beispielsweise die Tatsache an, dass die Lehrer die getesteten Erscheinungen für unwichtig halten, indem sie im Rahmen eines pragmatisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts nur noch eine untergeordnete Rolle spielen dürften (Abkehr von der grammatischen Methode). Von Bedeutung könnten eventuell auch divergierende Aussagen der Muttersprachler gewesen sein, die die Lehrer nach Kommentaren zu jeweiligen Erscheinungen gefragt haben dürften. Als mögliche Erklärung kommen wahrscheinlich auch mangelnde Kenntnisse, unzureichende Erfahrungen sowie bloßes Übersehen u. a. m. in Frage.

5. Schlussbemerkungen

Aus unserer Untersuchung ging hervor, dass im sozialen Kräftefeld des Deutschen an tschechischen Mittelschulen in erster Linie Lehrer und erst dann Lehrwerke eventl. Wörterbücher eine wichtige Rolle spielen.

Zur Norm wurde festgestellt, dass ein Teil der Lehrer diese durchsetzt, während sie ein anderer Teil – ohne es zu wissen – selbst setzt. Im letzteren Falle ist die Norm monovariant, was folgende Gründe haben könnte:

- 1) Nur eine Variante wird, wahrscheinlich aus didaktischen Gründen, gesetzt (Vereinfachung).
- 2) Die Lehrer kennen die Norm nicht und sind unsicher (z. B. Widersprüche in der Korrektur derselben Lehrer bei *seit den 50. Jahren* contra *seit den 50er Jahren*), sodass ihre Fachkompetenz mangelhaft und ihre Kenntnisse in deutschen Zweifelsfällen (z. B. Hilfsverb *haben* contra *sein* bei manchen Bewegungsverbren, Präpositionalkasus bei *während, wegen, ...*) unzureichend sind.
- 3) Wegen zu schnellem Korrigieren übersahen sie (un)korrekte Varianten, was auch mit einigen Bedingungen des Experiments in Zusammenhang gebracht werden könnte.

Die sich auf das Sprachmanagement beziehenden Ergebnisse tragen infolge der verwendeten Untersuchungsmethode nicht zur Erkenntnis des Verlaufs dieses Prozesses im DaF-Unterricht bei, sondern nur zur Analyse seiner Form unmittelbar in den durchgeführten Tests. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass in der realen Unterrichtspraxis einige der folgenden Mängel im Sprachmanagement in der Unterrichtsstunde mündlich behoben werden. Zum Sprachmanagement in Tests wurde ermittelt, dass:

- 1) dieses meistens in der Bewertungsphase der Normabweichung endet,
- 2) die Form dieser Bewertung es oft nicht ermöglicht, zu schlussfolgern, ein wie großes Maß an Wichtigkeit die Lehrer einzelnen Variablen zuschreiben,
- 3) es in einigen Fällen wegen der Art der Bewertung nicht möglich ist, zu erkennen, welches Phänomen (welche Variante welcher Variablen) im Test normwidrig sein soll,
- 4) nur wenige Lehrer die ihrer Ansicht nach normgemäße Variante direkt im Test anführen (bzw. eine Maßnahme zur Beseitigung der Normabweichung treffen),

- 5) einige Bemerkungen der Lehrer (z. B. „österreichisch, umgangssprachlich“) unklare Informationen über die Normgemäßheit/-widrigkeit der Variante geben,
- 6) einige Lehrer beim Korrigieren inkonsequent sind (Widersprüche in Korrekturen).

Zum Metamanagement kann dank der nachträglichen Gespräche gesagt werden, dass:

- 1) die Lehrer von sich selbst eine tiefere Kenntnis in der deutschen Standardvarietät als von ihren Schülern fordern würden, bei denen sie unter der Berücksichtigung von kommunikativ-pragmatischen Bedingungen des Unterrichts toleranter seien. Weiter verlangten sie von ihren Schülern keine aktive Kenntnis von Varianten, um keine ablehnende Reaktion seitens ihrer Schüler zu provozieren. Es handelt sich hierbei jedoch um Behauptungen der Lehrer, die in der Praxis nicht überprüft werden konnten.
- 2) die Lehrer grundsätzliche und nicht grundsätzliche Variable unterscheiden und auf bloßen Grundzügen der deutschen Standardvarietät bestehen, selbst aber in der Vorstellung dessen, was zum *gros* gehört, uneinig sind. Was das *gros* ist, bleibt auch für uns als außenstehende Beobachter unbeantwortet.
- 3) sich die Lehrer offensichtlich nicht bewusst sind, dass sie die Norm sehr oft setzen anstatt durchzusetzen.

LITERATUR

(a) Fachliteratur

- AMMON, ULRICH (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- AMMON, ULRICH (2005): „Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation“, in: Ludwig M. Eichinger – Werner Kallmeyer (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* [Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache]. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 28–40.
- DOVALIL, VÍT (im Druck): „Zur Normativität als Problembereich der quantitativen und qualitativen Methodologie“, in: Iva Kratochvílová – Wolf, Norbert Richard (Hrsg.): *Grundlagen einer sprachwissenschaftlichen Quellenkunde*. Heidelberg: Winter.
- DOVALIL, VÍT (2011): „Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive“, in: Alena Lejsková – Jana Valdřová (Hrsg.): *Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung*. Augsburg: Wißner Verlag, S. 65–88.
- GLOY, KLAUS (1975): „Der Begriff *Norm*“, in: Klaus Gloy: *Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen* [problemata 46]. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann Holzboog, S. 19–37.
- GLOY, KLAUS (1993): „Sprachnormen 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 Sprachnormenforschung“, in: *Rostocker Beiträge zur Sprachwissenschaft* 1, S. 73–93
- GLOY, KLAUS (1997): „Sprachnormen als ‚Institutionen im Reich der Gedanken‘ und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen“, in: Klaus J. Mattheier (Hrsg.): *Norm und Variation*. S. 27–36.
- JERNUDD, BJÖRN H. – NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V. (1987): „Language planning: for whom?“ in: Lorne Laforge (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, S. 69–84.

- LUHMANN, NIKLAS (1989): „Rechtsbildungsgrundlagen einer soziologischen Theorie“, in: Niklas Luhmann: *Rechtssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 27–53.
- MALIMÁNKOVÁ, MARTINA (2008): *Die den tschechischen Schülern vermittelte Norm der ausgewählten Variablen und das Sprachmanagement der tschechischen Mittelschuldeutschlehrer am Beispiel dieser Variablen* [Linguistisches Experiment]. Praha: ÚGS, FF UK.
- NEBESKÁ, IVA (1992): „Dvojjí poloha pojmu jazyková norma“, in: *Naše řeč*, č. 1, S. 22–28.
- NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V. – NEKVAPIL, JIŘÍ (2003): „Language management in the Czech Republic“, in: *Current Issues in Language Planning* 4, S. 181–366.
- NEUSTUPNÝ, JIŘÍ V. (1999): „Následné (follow-up) interview“, in: *Slovo a slovesnost* 60, S. 13–18.
- ONDRÁČKOVÁ, HANA (2009): *Umgang mit der Norm und das Sprachmanagement der tschechischen Mittelschullehrer am Beispiel der ausgewählten Variablen. Ein soziolinguistisches Experiment*. Praha: ÚGS, FF UK.
- SELTING, MARGRET (1995): *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Niemeyer.
- THOMAS, WILLIAM ISAAC – THOMAS, DOROTHY SWAINE (1928): *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.

(b) Grammatiken, Wörterbücher und Lehrbücher

- Autorenkollektiv (2002/2003): *Německo-český/Česko-německý slovník*. 6. Aufl. Olomouc: Fin Publishing.
- BUSCHA, JOACHIM – HELBIG, GERHARD (2001): *Deutsche Grammatik*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- DÜCKERT, JOACHIM – KEMPE, GÜNTHER (Hrsg.) (1986): *Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten*. Leipzig: Ott Verlag Thun, VEB Bibliographisches Institut.
- [Duden 2006] *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. 24. Aufl., Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- [Duden 1998] *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 6. Aufl., Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- [Duden 2005] *Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 7. Aufl., Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- [Duden 1997] *Duden. Richtiges und gutes Deutsch*. 4. Aufl., Mannheim u. a.: Dudenverlag.
- DUSILOVÁ, DORIS u. a. (2007): *Sprechen Sie Deutsch?* 1. díl, kniha pro učitele. Praha: Polyglot, S. 135f.
- GÖTZ, DIETER u. a. (Hrsg.) (2008): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- SIEBENSCHNIG, HUGO u. a. (2006): *Velký česko-německý slovník P-Ž*. Voznice: Leda.
- [Wahrig 2002] *Wahrig – Die deutsche Rechtschreibung*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH.
- [Wahrig 2003] *Wahrig – Fehlerfreies und gutes Deutsch*. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Institut (Wissen Media Verlag GmbH).

(c) Korpora

- DeReKo – *Das Deutsche Referenzkorpus DeReKo*, © Institut für deutsche Sprache [http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/] [Zugriff am 16. 6. 2013].

TEACHERS OF GERMAN AS NORM AUTHORITY AT CZECH SECONDARY SCHOOLS

Summary

This paper introduces to a research about what is presented to Czech secondary school students as the norm of German, who or what and for what purpose decides about this norm and how respective decisions look like. The theoretical-methodological basis is Klaus Gloy's concept of Language Norm, Ulrich Ammon's model of Social Power Field, the Language Management Theory and the Methodology of Follow-up Interview. The paper focuses the role of a teacher as the norm-promoting and even

norm-establishing authority and, in addition, as an arguing power. The research has shown, among other things, that teachers play a prominent role in this social power field. Some teachers promote the norm of standard German, whilst others establish it without realizing. In this case, the norm presented to students is for various reasons, including didactic ones, monovariant. The interviewed teachers demand from themselves deeper knowledge of German than from their students. Deviations from the norm are partially tolerated with regard to communicative-pragmatic conditions of teaching and level of knowledge in the class. The teachers distinguish between relevant and irrelevant linguistic variables and they demand only basic knowledge from their students. Opinions about what these fundamentals are, however, vary among teachers.

UČITELÉ NĚMČINY JAKOŽTO NORMOVÁ AUTORITA NA ČESKÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Resumé

Článek představuje výzkum zabývající se tím, co je žákům na českých středních školách předkládáno jako norma němčiny, kdo, co a za jakým účelem o této normě rozhoduje a jak toto rozhodování vypadá. Výzkum teoreticko-metodologicky vychází z konceptu normy Klause Gloye, z modelu sociálního silového pole Ulricha Ammona, z teorie jazykového managementu a metody *Follow-up Interview*. Ukazuje se, že učitelé jsou nejen autoritou, která normu prosazuje a stanovuje, ale i zároveň argumentující silou. Z výzkumu mj. vyplývá, že v daném sociálním silovém poli hrají při výuce němčiny nejdůležitější roli právě učitelé. Část z nich normu spisovné němčiny prosazuje, kdežto druhá část ji i stanovuje, aniž by si to uvědomovala. V tomto případě pak učitelé žákům předkládají monovariantní podobu normy, a to z různých důvodů, včetně didaktických. Od sebe samotných učitelé požadují hlubší znalost němčiny než od svých žáků, u kterých mnohé prohřešky vůči normě tolerují s ohledem na komunikativně-pragmatické podmínky výuky a dovednostní úroveň třídy. Rozlišují podstatné a nepodstatné jazykové proměnné, přičemž po žácích požadují jen základní znalosti. Představy o tom, co k těmto základům patří, se však mezi učiteli různí.