

Mathilde Hennig | Christoph Müller (Hrsg.)

Wie normal ist die Norm?

Sprachliche Normen im
Spannungsfeld von
Sprachwissenschaft,
Sprachöffentlichkeit und
Sprachdidaktik

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN print: 978-3-89958-429-9

© 2009, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
Mathilde Hennig: Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung.....	14
Corinna Peschel: Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘	39
Christoph Müller: <i>Wat ihr normal nennt...</i> – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen	60
Anja Weldner: Die Fragebögen des Denkwerk-Projekts – Eine methodische Analyse	84
Bastian Adam: <i>downgeloadet</i> oder <i>gedownloadet</i> ? - Überlegungen zur Partizip-II-Bildung des Verbs <i>downloaden</i>	109
Lucia Zahradníček: <i>Gewinkt</i> oder <i>gewunken</i> ? Wie wird <i>winken</i> „normal“ flektiert?	130

Einleitung

Hinter der schönen Bezeichnung ‚Denkwerk‘ verbirgt sich eine Initiative der Robert-Bosch-Stiftung, die geisteswissenschaftliche Projekte fördert, an denen Wissenschaftler, Schüler und Lehrer gemeinsam arbeiten:

Ziel des Programms ist es, Schülern und Lehrern einen Einblick in aktuelle geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung zu ermöglichen. Sie sollen den Wert der Perspektivenvielfalt der dort vertretenen Disziplinen für die Beantwortung wesentlicher gesellschaftlicher Fragen erkennen. Durch aktive Mitwirkung an kleineren Forschungsprojekten lernen Schüler Fragestellungen und Methoden der Geistes- oder Sozialwissenschaften kennen und können sich auf dieser Grundlage gut informiert für – oder gegen – ein entsprechendes Studium entscheiden.
(Homepage Robert-Bosch-Stiftung)

Die mit dieser Initiative verbundene Förderungsmöglichkeit haben wir im Jahr 2007 zum Anlass genommen, eine Projektidee zu entwickeln, die ein kooperierendes Forschen von Schülern, Lehrern, Studenten und Wissenschaftlern ermöglicht. Der vorliegende Sammelband beinhaltet Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeit.

Am Projekt beteiligt waren:

- Mathilde Hennig und Christoph Müller als Vertreter der Universität Kassel;
- Bastian Adam, Kathrin Donskoi, Martin Duve, Christian Köhn, Anja Weldner und Lucia Zahradníček als studentische Hilfskräfte;
- das Hessen-Kolleg Kassel mit der Oberstudienrätin Frau Dr. Catrin Siedenbiedel und der Referendarin Frau Dr. Katja Faulstich sowie zwei Lernergruppen mit insgesamt ca. 20 Studenten (im Alter von ca. 20-25 Jahren);
- die Radko-Stöckl-Schule Melsungen mit dem Oberstudienrat Christoph Wandel sowie zwei Lernergruppen mit insgesamt ca. 35 Schülern (im Alter von ca. 16-19 Jahren).

Während es sich beim Hessen-Kolleg Kassel um eine Schule für Erwachsene handelt, die ihnen die Möglichkeit bietet, das Abitur nachzuholen, ist die Radko-Stöckl-Schule Melsungen eine berufsbildende Schule, die auf Berufe der Elektrotechnik, der Metalltechnik, der Ernährung und Hauswirtschaft und der Wirtschaft und Verwaltung ausgerichtet ist.

„Wie normal ist die Norm?“ lautete der Titel des Projekts, das das Verhältnis von sprachpflegerischem Normpostulat und Normbewusstheit der Sprachgemeinschaft zum Gegenstand hatte. Der Frage nach dem Status von sprachlichen Normen in der Sprachgemeinschaft wurde am Beispiel von grammatischen Zweifelsfällen wie *Anfang diesen/dieses Jahres* oder *gewunken/gewinkt* nachgegangen. *Grammatische Zweifelsfälle* der genannten Art eignen sich für Untersuchungen zum Verhältnis der Sprachgemeinschaft zu sprachlichen Normen besonders gut, weil sie

- nachweislich Probleme für kompetente Sprecher darstellen (dokumentiert durch entsprechende Anfragen bei den Sprachberatungsstellen);
- als Gegenstand sprachpflegerischer Aktivitäten (derzeit insbesondere durch Bastian Sick) im Spannungsfeld zwischen sprachwissenschaftlich-deskriptiven Erklärungsversuchen und dem Präskriptionsbedürfnis der Öffentlichkeit stehen;
- durch die häufig binäre Struktur grammatischer Varianz (d. h. in der Regel ist eine Auswahl aus zwei Varianten zu treffen) prädestiniert für normative Entweder-oder-Fragen sind (*Heißt es gewunken oder gewinkt?*) sowie
- durch den häufig bestehenden Zusammenhang von Varianz und Variation (häufig werden verschiedene Varianten verschiedenen Varietäten zugeordnet) prädestiniert sind für standardsprachliche Normierungsversuche.

Zentrale Fragen des Projekts waren deshalb:

- Welchen Stellenwert haben standardsprachliche Normen im alltäglichen Sprachgebrauch?
- Welchen Einfluss haben Stigmatisierungsversuche à la „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ auf den Sprachgebrauch sowie auf die Normtoleranz der Sprachbenutzer?
- Wie ausgeprägt ist das Normbewusstsein der Sprachbenutzer im alltäglichen, nicht auf Normen fokussierten Sprachgebrauch? Werden als nicht standardsprachlich stigmatisierte Varianten in normfernen Kontexten überhaupt wahrgenommen?
- Wie tolerant gegenüber grammatischer Varianz sind Sprachbenutzer in Normen fokussierenden Kontexten, beispielsweise, wenn sie gebeten werden, Fehler zu korrigieren?

Nun wäre es prinzipiell auch denkbar, Fragen der genannten Art auf rein universitärer Ebene zu bearbeiten. Wir meinen, dass ein Rahmen wie die

Denkwerk-Idee sich besonders gut für die Beschäftigung mit dem *Stellenwert von Normen* in der Sprachöffentlichkeit eignet, weil

- die Sprachöffentlichkeit auf diese Weise nicht nur zum Gegenstand unserer Untersuchungen wird, sondern am Untersuchungsprozess beteiligt wird;
- wir auf diese Weise mehr Nähe zur Sprachöffentlichkeit herstellen können und
- das Einbeziehen von Nichtsprachwissenschaftlern in einen sprachwissenschaftlichen Forschungskontext einen unvoreingenommenen Blick auf unsere Gegenstände bietet.

Durch die Beteiligung von Personengruppen aus der Sprachöffentlichkeit erhoffen wir uns schließlich auch, unserer *Bringschuld* gegenüber den Sprachbenutzern gerecht zu werden:

- Wie kann es uns Sprachwissenschaftlern gelingen, die Fragen der Sprachöffentlichkeit so zu beantworten, dass wir dabei weder die Bedürfnisse der Sprachbenutzer noch unsere wissenschaftlichen Überzeugungen verletzen?
- Wie kann es uns gelingen, sprachliche Varianz zu entstigmatisieren und normalisieren, also dem Aberglauben entgegen zu wirken, dass es immer eine richtige(re) Variante geben müsse?

In *fachdidaktischer Hinsicht* wird das Projekt dem derzeit in KMK-Richtlinien und Lehrplänen hervorgehobenen Aspekt der *Sprachreflexion* gerecht, indem es die Schülerinnen und Schüler zu *Sprachaufmerksamkeit* anregt und ihnen eine Haltung der *Sprachbewusstheit* vermittelt. Beide Begriffe stehen programmatisch für einen innovativen fachdidaktischen Ansatz, der danach strebt, die Künstlichkeit der schulischen Sprachbetrachtung aufzuheben und Wege zu einer wissenschaftsorientierten Arbeitsweise gerade auch im Bereich „Reflexion über Sprache“ aufzuzeigen.

Mit dem Begriff der *Sprachaufmerksamkeit* ist eine Sensibilisierung für sprachliche Phänomene gemeint. Dabei geht es vor allem darum, dass diese Sensibilisierung über den engen schulischen Bereich hinausweist. Das ist nicht selbstverständlich, da viele Schüler und Schülerinnen im Verlauf ihrer schulischen Sozialisation zwangsläufig die Auffassung entwickelt haben, dass es zwei Realisierungsformen der deutschen Sprache gäbe: Zum einen das „Schuldeutsch“, das innerhalb der Institution Schule, konkret innerhalb der Lehr- und Prüfungs-

situationen, zur Anwendung kommt, und zum anderen das „wirkliche Deutsch“, das von „normalen“ Sprachbenutzern in außerschulischen Situationen benutzt wird, um bestimmte Handlungsziele zu erreichen.

Die im Deutschunterricht vermittelten Regularitäten und Normen erwecken bei Schülern und Schülerinnen mitunter den Eindruck, dass sie sich nur auf das Schuldeutsch beziehen, während die wirkliche Sprache nach ganz anderen Gesetzmäßigkeiten zu funktionieren scheint. Dies könnte ein Grund für die weithin beklagte Folgenlosigkeit schulischer Sprachreflexion sein.

Die Haltung der Sprachbewusstheit geht über die Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene hinaus, da sie Sprachlichkeit als soziales Phänomen reflektiert. Im Kontext dieses Projekts entwickelt sich Sprachbewusstheit in der Fähigkeit, sich kritisch mit der sozialen Bedeutung sprachlicher Normierung auseinanderzusetzen. Denn die Frage nach dem Verhältnis von Norm und Sprachgebrauch führt unmittelbar zu der Erfahrung, dass Sprachnormen einerseits die Voraussetzung für das Funktionieren von sprachlicher Verständigung schaffen, dass sie andererseits aber auch zum Selbstzweck oder zum Mittel der Herrschaftsausübung degenerieren können. Ziel des Projekts war es, neue Perspektiven auf Sprachnormen zu gewinnen, und zwar aus der Sicht derjenigen, die gerade dabei sind, in die Normen und Gepflogenheiten der Sprachgemeinschaft hineinzuwachsen.

In *methodischer Hinsicht* haben sich *Informantenbefragungen* als besonders geeignete Methode für das Kooperationsprojekt erwiesen. Im Gegensatz zu anderen Methoden, die fundiertere sprachwissenschaftliche Grundkenntnisse erfordert hätten (wie bspw. die Korpusanalyse), bot diese Methode den Schülern die Möglichkeit, sich ohne eine zu intensive Vorbereitung rasch selbst am Forschungsprozess zu beteiligen. Nach einer kurzen Einführung in die Grundlagen der Informantenbefragungen konnten die beteiligten Schüler unmittelbar damit beginnen, eigene Untersuchungsdesigns zu entwickeln. Dabei kamen sie auch der Anregung nach, ihr Design zu erproben und gegebenenfalls zu überarbeiten. Für ihre Untersuchungen wählten die Schüler einzelne in der Einführungsveranstaltung vorgestellte grammatische Zweifelsfälle aus und bemühten sich bei der Gestaltung ihrer Fragebögen insbesondere darum, ihr eigentliches Anliegen in der Aufgabenstellung zu verbergen, damit die Aufmerksamkeit der

Probanden nicht auf die grammatischen Zweifelsfälle gelenkt wurde und somit ihre authentische Einstellung zu den Zweifelsfällen eingefangen werden konnte. Dabei bewiesen die Schüler ein hohes kreatives Potential. Bei der Erarbeitung und Auswertung der Fragebögen wurden die Schüler von studentischen Hilfskräften unterstützt.

Neben der Arbeit in Arbeitsgruppen, die sich im Deutschunterricht und teilweise auch außerhalb des schulischen Kontextes mit ihren Untersuchungen beschäftigt haben, waren die *Hochschultage* ein wesentlicher Bestandteil des Projektablaufs. Die beteiligten Schülergruppen wurden insgesamt an drei Tagen in die Universität Kassel eingeladen, damit sie – im Sinne der Denkwerk-Initiative – die Umgebung und einzelne Arbeitsformen universitären Forschens und Lernens kennen lernen. Während der erste Hochschultag vorrangig der Einführung diente, konnten die Schüler an den beiden folgenden Hochschultagen selbst ihre Überlegungen und Ergebnisse vor der gesamten Gruppe präsentieren. Eine Vorstellung von universitärem Arbeiten konnte den Schülern an den letzten beiden Hochschultagen auch durch die Integration von Gastvorträgen in den Ablauf der Veranstaltungen gegeben werden. Die Vorträge wurden bestritten von Benjamin Stoltenburg (Universität Münster, Thema: *lecka Eis essen*. Deutsche Adjektive in der Umgangssprache – das Ende der Endungen?) sowie Jan Freienstein (Universität Augsburg, Thema: *Sprachknigge* und *Sprachnorm 2000* – Überlegungen zu zwei jüngeren Versuchen, die Sprache zu pflegen). Beiden Referenten ist es gelungen, sich auf ihre Zielgruppe einzustellen und sprachwissenschaftliche Phänomene anschaulich zu vermitteln.

Natürlich bleibt ein solches Experiment, Personen zusammenzubringen, die normalerweise nichts miteinander zu tun haben und Schüler für alles andere als im Fokus des Interesses von Jugendlichen stehende sprachwissenschaftliche Fragestellungen begeistern zu wollen, nicht frei von *Problemen*. In der Projektvorbereitung hat es sich als eine besonders große Hürde erwiesen, Schulen und Lehrer zu finden, die bereit dazu sind, sich auf eine solche Kooperation einzulassen. Bedauerlicherweise lassen die Lehrpläne und Verpflichtungen den Kollegen an den Schulen zu wenig Freiräume für Projektarbeit. Dabei meinen wir, dass gerade unser Projekt gezeigt hat, wie geeignet eine

solche Arbeitsform ist, um den Schülern durch das forschende Lernen nicht nur die Möglichkeit zu geben, ihr kreatives Potential auszuschöpfen, sondern auch um ihr Vertrauen in eigene Stärken zu unterstützen.

Als schwierig hat es sich teilweise auch erwiesen, eine echte Partnerschaft zwischen den Schülern und den universitären Vertretern des Projekts herzustellen. Während einige der beteiligten Schülergruppen unsere Anregungen gerne aufgegriffen haben, fühlten sich andere durch unsere Vorgaben zu stark bevormundet, teilweise sogar als Handlanger unseres Forschungsinteresses missbraucht. Bei der Gestaltung weiterer Projekte dieser Art ist deshalb zu überlegen, wie es gelingen kann, die Schüler noch stärker bei ihren Interessen und Bedürfnissen abzuholen.

Außerdem hat sich herausgestellt, dass unsere Einführungsveranstaltung einen zu stark lenkenden Anteil an der weiteren Projektgestaltung hatte. Die Beispiele für grammatische Zweifelsfälle, anhand derer wir den Problembereich und die Methode erläutert hatten, wurden anschließend von den Schülern automatisch zum Gegenstand ihrer Untersuchungen gemacht. Die Möglichkeit, selbst Zweifelsfälle aufzuspüren, kam für sie offenbar nicht mehr in Betracht.

Wie bereits erwähnt, hat sich die Methode der Informantenbefragung als besonders geeignete Methode für das Kooperationsprojekt erwiesen. Zunächst waren als weitere Methoden Korpusanalysen sowie Diskursanalysen zum Norm-Topos in sprachpflegerischen Texten eingeplant gewesen. Dieser angestrebte Methodenpluralismus hat sich als nicht realistisch für die Projektform erwiesen.

Wir haben diese Probleme hier nicht benannt, um Kollegen von Projekten dieser Art abzuraten, sondern vielmehr deshalb, weil wir meinen, dass eine Berücksichtigung der genannten Faktoren zu einer noch effektiveren Gestaltung weiterer Projekte dieser Art führen könnte.

Der vorliegende Band spiegelt die Struktur des Projekts wieder, indem er nicht nur Texte von Sprachwissenschaftlern beinhaltet, sondern auch drei Texte von studentischen Hilfskräften. Während die Sprachwissenschaftler in ihren Texten eher den allgemeinen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Rahmen des Projekts beleuchten, befassen sich die studentischen Hilfskräfte in ihren Texten u. a. mit der

Auswertung der von den Schülern durchgeführten Informantenbefragungen.

In „Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung“ führt *Mathilde Hennig* in den Projektgegenstand „grammatische Zweifelsfälle“ ein. Dabei werden Ansätze zur Untersuchung und Klassifikation grammatischer Zweifelsfälle vorgestellt und durch das Beispiel *backte vs. buk* illustriert. Anschließend wird versucht, den Zusammenhang zwischen grammatischen Zweifelsfällen und Fragen der Normenbildung zu erläutern, indem zentrale Thesen zum Normativitätsdilemma, zum Geltungsbereich von Normen, zum Zusammenhang von Norm und Variation sowie Norm und Sprachwandel und zur fehlenden Norminstanz diskutiert und zu grammatischen Zweifelsfällen in Beziehung gesetzt werden. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu möglichen Formen der Annäherung von Sprachwissenschaft und Sprachöffentlichkeit.

Corinna Peschel verknüpft in „Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘“ sprachwissenschaftliche Fragen der Erforschung grammatischer Zweifelsfälle mit Überlegungen zur Integration dieses Themenbereichs in den Deutschunterricht. Beispielgebend ist der Phänomenbereich der Deklination der so genannten schwachen Maskulina, wie z.B. *Mensch, Bär* oder *Prinz*, die häufig im Dativ und Akkusativ nicht mit der Endung *-en* versehen, sondern endungslos verwendet werden. Im didaktischen Teil arbeitet Peschel heraus, dass grammatische Zweifelsfälle dem in den KMK-Richtlinien geforderten Schlagwort „Sprachbewusstheit“ gerecht werden. Ziele der Behandlung grammatischer Zweifelsfälle im Deutschunterricht sind etwa Durchschauen des Sprachsystems, Verständnis von Sprachwandelerscheinungen sowie Einsichten in Varianz und Variation. Nicht zuletzt ist eine Reflexion grammatischer Zweifelsfälle deshalb relevant für die Sprachdidaktik, weil damit Fragen der Fehlerbewertung und -korrektur verbunden sind.

Christoph Müller stellt in „Wat ihr normal nennt... – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen“ verschiedene bildungspolitische und unterrichtspraktische Hintergründe

für das schwierige Verhältnis von Sprachdidaktik und Normen vor. Zunächst zeigt er am Beispiel einer fiktiven Lehrerbiographie, welchen unterschiedlichen Einflüssen und damit auch unterschiedlichen Positionen zur Normenfrage ein Lehrer im Laufe seiner Ausbildung und Karriere ausgesetzt ist: Während er im Hochschulstudium deskriptive Ansätze kennen lernt und auch durch die Lehrpläne zu einem differenzierenden Umgang mit sprachlichen Normen angeregt wird, stellt die Unterrichtspraxis ihn vor die Aufgabe, Entweder-oder-Entscheidungen zu treffen. In dieser Normfixierung wird der fiktive Junglehrer häufig einerseits durch die Kollegen bestärkt, andererseits durch die „Anti-Lehrpläne“ sprachpflegerischer Publikationen. Anschließend bietet Müller mit einem für unsere Fragestellung einschlägigen Fehlern gespickten Text den Lesern die Möglichkeit, ihre Fehleraufmerksamkeit und Fehlertoleranz zu testen. Der Gegenstand ‚grammatischer Zweifelsfall‘ wird auf diese Weise in den Zusammenhang der Fehlerkorrektur und somit in unterrichtspraktische Fragestellungen eingebettet.

Anja Weldner stellt in „Die Fragebögen des Denkwerk-Projekts – Eine methodische Analyse“ die von den Schülergruppen erarbeiteten Fragebögen vor und bewertet diese mit Rückgriff auf die Standards der empirischen Sozialforschung. Dabei geht sie der Frage nach, welche Fragearten und Skalentypen bevorzugt verwendet wurden. Vor allem aber betrachtet sie kritisch die Vor- und Nachteile der verschiedenen Untersuchungsdesigns und kann dadurch begründen, warum manche Fragebögen zuverlässigere Ergebnisse geliefert haben als andere. Der Beitrag wird durch Anregungen für weitere Projekte dieser Art abgerundet. Mit der qualitativen Analyse der Fragebögen bietet Weldner einen wichtigen Hintergrund für die folgenden beiden Beiträge, die jeweils einen grammatischen Zweifelsfall zum Gegenstand haben.

So widmet sich *Bastian Adam* dem folgenden Zweifelsfall: „*downgeloadet* oder *gedownloadet*? - Überlegungen zur Partizip-II-Bildung des Verbs *downloaden*“. Zentral sind dabei Überlegungen zum Integrationsgrad von *downloaden*, die eine Erklärung für das Bestehen des Zweifelsfalls bilden und durch die der Zweifelsfall in eine Reihe sich morphologisch ähnlich verhaltender Entlehnungen aus dem Englischen eingeordnet werden kann. Diese Überlegungen werden durch eigene

Korpusanalysen zu verschiedenen Flexionsformen und graphematischen Varianten unterstützt. Darüber hinaus werden drei Fragebögen der Schülergruppen in die Analyse einbezogen.

Ähnlich geht *Lucia Zahradníček* vor in „*Gewinkt oder gewunken? Wie wird winken „normal“ flektiert?*“ *Winken* wird als ein für Klassenschwankungen besonders anfälliges Verb vorgestellt, sodass die im Gegenwartsdeutschen bestehenden Normunsicherheiten bezüglich der schwachen oder starken Flexion des Verbs sich einreihen lassen in den sprachhistorischen Kontext. Auch Zahradníček belegt ihre theoretischen Überlegungen durch eigene Korpusanalysen sowie weitere Sprachgebrauchsanalysen anhand von zwei von Schülergruppen entwickelten Fragebögen.

Wir möchten an dieser Stelle allen danken, die am Denkwerk-Projekt beteiligt waren und durch ihre Arbeit am Projekt zum Entstehen des vorliegenden Bandes beigetragen haben. Bei der Robert-Bosch-Stiftung bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung des Projekts. Wir danken Bastian Adam und Lucia Zahradníček für ihre Unterstützung bei der Erstellung der Druckfassung.

Kassel, im Juli 2009

Mathilde Hennig und Christoph Müller

Mathilde Hennig

Wie viel Varianz verträgt die Norm?

Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung

1. Einleitung

Sprachliche Zweifel sind Alltag. Man fragt sich, ob *Rad fahren* nun getrennt zu schreiben ist oder zusammen, ob die zweite Person Plural Präteritum von *sein* lautet *ihr wart* oder *ihr ward*, ob man in einer bestimmten Region Deutschlands sich für *viertel vor Fünf* anstelle für *dreiviertel Fünf* verabreden muss, wenn man erreichen möchte, dass die Verabredung tatsächlich zustande kommt, man fragt sich, ob es heißt *Ich bin ihm wohlgesonnen* oder *Ich bin ihm wohlgesinnt* und man fragt sich, wie man Äußerungen wie *die zue Tür, er ist aufgestanden gewesen* oder *sie ist am arbeiten* einzuschätzen hat.

Angesichts der hohen gesellschaftlichen Relevanz sprachlicher Zweifelsfälle – gezweifelt wird in allen Bevölkerungsschichten, in zahlreichen Berufsfeldern müssen täglich Entscheidungen im Umgang mit Zweifeln gefällt werden – ist es verwunderlich, dass erst in jüngerer Zeit der Versuch unternommen wird, sprachliche Zweifelsfälle systematisch zum Gegenstand der germanistischen Linguistik zu machen. Dabei ist zu beachten, dass einerseits Arbeiten zu einzelnen Zweifelsfällen zum Kerngeschäft der Linguistik gehören, da mit Zweifelsfällen i. d. R. auch Sprachwandelfragen verbunden sind (vgl. bspw. Theobald (1992) zu Klassenschwankungen bei starken und schwachen Verben, Köpcke (1995) zu schwachen Maskulina, Di Meola (2000) zur Rektion von Präpositionen etc.) und dass andererseits Nachschlagewerke zu Zweifelsfällen wie Duden 9 (*Richtiges und gutes Deutsch*) und Wahrig 5 (*Fehlerfreies und gutes Deutsch*) seit vier Jahrzehnten eine gängige lexikographische Praxis bilden.¹ Dennoch kam es erst im ersten Jahrzehnt dieses Jahrtausends durch die Arbeiten von Wolf Peter Klein (2003, 2006) und Vilmos Ágel (2008) zu Versuchen einen systematischen Zugang zu sprachlichen Zweifelsfällen zu begründen.

Wie ist es zu erklären, dass sprachliche Zweifelsfälle erst jetzt in den Status eines linguistischen Gegenstandsbereichs erhoben werden, warum

¹ Die erste Auflage des so genannten ‚Zweifelsfäleduden‘ erschien 1965 mit dem Titel „Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache“.

überhaupt beschäftigt sich die Linguistik mit diesem Themengebiet? Der Grund für die späte Entdeckung des Themas könnte darin liegen, dass erst in jüngerer Zeit die Bedürfnisse der Sprachöffentlichkeit vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit der Linguisten gerückt sind. Vorreiter ist hier Gerd Antos mit der Begründung einer *Laien-Linguistik* (1996). Die Einschätzung, die Linguistik sei eine „Königin ohne Volk“, d. h. „eine Wissenschaft ohne ‚Verbraucher‘ [...], ohne quantitativ bedeutsame Berufsfelder, ohne Publizität, ohne einen ausreichenden Markt für populärwissenschaftliche Verbreitung, kurz: ohne eine tiefergehende Verankerung in der Öffentlichkeit“ (1996: 12) macht die Frage nach der „Bringschuld der Wissenschaft gegenüber der Öffentlichkeit“ (Ortner/Sitta 2003: 8) zu einer Verpflichtung für die moderne Linguistik. ‚Sprachliche Zweifelsfälle‘ eignen sich besonders als Bringschuldthema, da sie gewissermaßen eine Schnittstelle zwischen öffentlichem Interesse und sprachwissenschaftlichen Bemühungen darstellen könnten. So motiviert Wolf Peter Klein die Beschäftigung mit Zweifelsfällen folgendermaßen:

Angesichts der immer wieder beklagten Spannung zwischen dem öffentlichen, nichtlinguistischen Sprachbewusstsein und der sprachwissenschaftlichen Arbeit wäre es sinnvoll, die Analyse sprachlicher Zweifelsfälle systematisch und möglicherweise auch institutionell zu einem Verbindungsglied zwischen öffentlichem Sprachbewusstsein und linguistischer Analyse zu erheben (Klein 2006: 581).

Zu einer allgemeinen Spannung zwischen dem öffentlichen Sprachbewusstsein und der sprachwissenschaftlichen Arbeit kommt hinzu, dass sich die Linguistik immer mehr unfreiwillig in Konkurrenz zu einer „Alternativ-Linguistik“ (Antos 1996: 9) versetzt sieht. Antos stellt die Frage, ob etwa Personen wie Eike Hirsch, Ludwig Reiners und Wolf Schneider „die publizistisch bekanntesten deutschen Sprachexperten der Gegenwart“ seien (1996: 7). Die Entwicklung scheint derzeit eine Art Höhepunkt durch den immensen Erfolg von Bastian Sick erreicht zu haben. Man mag dem als Linguist fassungslos gegenüber stehen, richtig ist sicherlich die Einschätzung Ortner/Sittas, dass der große Erfolg der „falschen Propheten“ auch selbst verschuldet ist: „Die Menschen, die von einer Wissenschaft keine Antwort auf ihre Fragen erhalten, erwarten sich von dieser Wissenschaft tendenziell nichts mehr und suchen ihre Antworten anderswo“ (2003: 10).

Ortner/Sitta warnen davor, dass die Linguistik zu einem „elitären Zirkel“ verkommt: „Ein Fach, das sich nicht an den Fragen und Bedürfnissen einer

außerfachlichen Öffentlichkeit orientiert, läuft Gefahr, nur noch Fragen zu beantworten und Bedürfnisse zu erfüllen, die aus dem Fach selbst kommen“ (2003: 11). Die Beschäftigung mit sprachlichen Zweifelsfällen stellt den Versuch dar, dieser Gefahr entgegenzutreten.

Der vorliegende Beitrag greift die Vorschläge zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle von Klein und Ágel auf (wobei ich mich wie Ágel auf grammatische Zweifelsfälle konzentriere) und verknüpft sie mit grundsätzlichen Fragen der Normenbildung. Dabei wird die Ansicht vertreten, dass die Linguistik die Bedürfnisse der sprachlichen Öffentlichkeit ernst nehmen und Wege der Annäherung suchen muss.

2. Grammatische Zweifelsfälle – Gegenstandsbestimmung und linguistische Analyse

2.1 Definition

Klein, der darauf hinweist, dass ein Lemma ‚sprachlicher Zweifelsfall‘ in gängigen Nachschlagewerken zu linguistischen Termini fehlt (Bußmann 2002; Glück 2000), schlägt folgende Definition vor:

Ein sprachlicher Zweifelsfall (Zf) ist eine sprachliche Einheit (Wort/Wortform/Satz), bei der kompetente Sprecher [...] im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten [...] können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) [...] korrekt ist (vgl. Sprachschwankung, Doppelform, Dublette). Die beiden Varianten es Zweifelsfalls sind formseitig oft teilidentisch [...] (z. B. *dubios/dubiös, lösbar/löslich, des Automat/des Automaten, Rad fahren/Rad fahren, Staub gesaugt/staubgesaugt/gestaubsaugt*) (Klein 2003: 2).

Der gängige Zweifelsfalls *backte/buk* soll dies illustrieren:

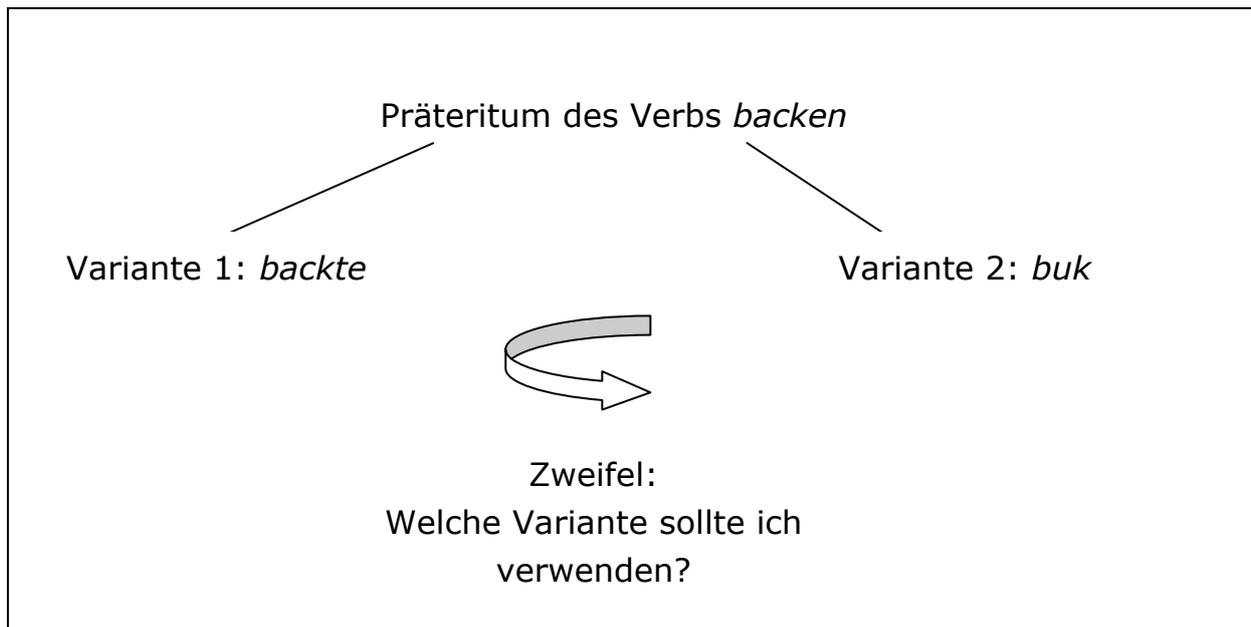


Abbildung 1: Zweifelsfall *backen*

2.2 Analyse

Bezüglich der Frage, wie sprachliche Zweifelsfälle linguistisch zu analysieren seien, sind die Vorschläge von Ágel und Klein fast identisch:

Klein (2006)	Ágel (2008)
1. Identifikation	1. Gegenstandsrekonstruktion I: Formulierung
	2. Gegenstandsrekonstruktion II: Zuordnung
2. Sprachgebrauchsanalyse	3. Sprachgebrauchsanalyse
3. Sprachsystemanalyse	4. Sprachsystemanalyse
4. Analyse der metasprachlichen Thematisierung	
5. Sprachgeschichtsanalyse	5. Viabilitätsprüfung

Abbildung 2: Schritte der Analyse sprachlicher Zweifelsfälle

Als Indizien für die Existenz von Zweifelsfällen benennt Klein das gehäufte Auftreten eines Variationspaares bei Sprachberatungsstellen, das Bestehen eines Eintrags in Nachschlagewerken zu Zweifelsfällen und die Thematisierung in populärwissenschaftlichen Sprachratgebern (2006:

585). Ágel versteht unter ‚Rekonstruktion‘ die „adäquate Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes“ (2008: 68) und unter ‚Zuordnung‘ die Zuordnung eines Zweifelsfalls zu einem Typ, also seine Klassifikation. Unter ‚Sprachgebrauchsanalyse‘ wird die „Untersuchung des grammatischen, semantischen oder pragmatischen Gebrauchskontexts und Analyse der Gebrauchsfrequenz der Varianten verstanden“ (Ágel 2008: 69). Mit der Sprachsystemanalyse fragen wir uns „inwiefern die Varianten eines Zweifelsfalls sprachsystematisch einen besonderen Status einnehmen“ (Klein 2006: 588), es geht also um die „Rekonstruktion des oder der zugrunde liegenden Teilsysteme“ (Ágel 2008: 69). Die Analyse der metasprachlichen Thematisierung ist eine soziolinguistische Perspektivierung, bei der berücksichtigt wird, „dass in der Sprachgemeinschaft zu vielen Zweifelsfällen mehr oder weniger bewusst Stellung bezogen wird“ (Klein 2006: 591). ‚Viabilitätsprüfung‘ meint ebenso wie ‚Sprachgeschichtsanalyse‘ die „Rekonstruktion der zugrunde liegenden Sprachwandelprozesse“ (Ágel 2008: 69).

Die Vorschläge zur linguistischen Analyse von Zweifelsfällen sollen nun am Beispiel des Zweifelsfalls *buk/backte* illustriert werden. Dabei wird der gemeinsame Nenner der Analysevorschlage von Klein und gel zugrunde gelegt, d. h., auf die Analyse der metasprachlichen Thematisierung wird verzichtet.

1. Identifikation/Gegenstandsrekonstruktion

Sowohl der Zweifelsfalleduden als auch der Zweifelsfallewahrig enthalten Einträge zu *backen*. Aus diesen der Identifikation des Zweifelsfalls dienenden Einträgen können wir die Gegenstandsrekonstruktion ablesen: „Das ursprünglich starke Verb (*buk; gebacken*) zeigt schwankende Konjugation. Die starken Präteritumsformen *buk* usw. und die schwachen Formen *backte* usw. halten sich in etwa die Waage“ (Duden 9 2007: 123). Auf die Zuordnung des Zweifelsfalls zu einer Klasse (im Sinne von gel, Gegenstandsrekonstruktion II) wird in 2.3 eingegangen.

2. Sprachgebrauchsanalyse

Der Sprachgebrauch von *buk/backte* wurde mit Hilfe des Recherche-systems COSMAS des Instituts für deutsche Sprache Mannheim ermittelt. Die Analyse ergibt folgendes Bild:

Schwache Flexion			Starke Flexion		
backte	93	15,2 %	buk	292	47,6 %
backten	150	24,5 %	buken	76	12,4 %
backtest	2	0,3 %	buk(e)st	0	-
backtet	0	-	buk(e)t	0	-
Gesamt	245	40 %	Gesamt	368	60 %

Abbildung 3: Sprachgebrauchsanalyse des Präteritums von *backen*

Im Archiv der geschriebenen Sprache des Instituts für deutsche Sprache (berücksichtigt wurden alle öffentlich zugänglichen Korpora) fanden sich insgesamt 613 Präteritumsformen des Verbs *backen*. Dabei wurden zwei Fünftel schwach und drei Fünftel stark flektiert. Es überwiegen deutlich Formen der 1./3. Person Singular und Plural; insgesamt fanden sich nur zwei Formen der 2. Person Singular, die schwach flektiert wurden. Interessant sind die Numerusunterschiede. Am häufigsten findet sich die Form *buk* (1. o. 3. Person Singular), die fast die Hälfte aller Belege ausmacht. Während die starke Flexion im Singular ca. dreimal so oft belegt ist, ergibt sich im Plural eine davon stark abweichende Verteilung: Hier entfallen doppelt so viele Belege auf die schwache Flexion.

Der Frage, ob es syntaktische, semantische und/oder pragmatische Unterschiede beim Gebrauch der Flexionsvarianten gibt, wurde exemplarisch an den Singularbelegen nachgegangen. Dabei ergaben sich keine Unterschiede: Bis auf einen metasprachlichen Beleg, der die Flexion von *backen* reflektiert, fanden sich ausschließlich Belege der Bedeutungsvariante ‚etwas in einem Ofen zubereiten‘. Die Bedeutungsvariante ‚an etwas kleben‘ ist dagegen im untersuchten Korpus nicht belegt, sodass die Varianz nicht auf die Existenz der beiden Bedeutungsvarianten zurückgeführt werden kann.

3. Sprachsystemanalyse

Der besondere sprachsystematische Status von *backen*, der dazu führt, dass „zwei Varianten den Sprechern immer wieder als Zweifelsfall zu Bewusstsein kommen“ (Klein 2006: 588), besteht darin, dass es sich um ein Verb mit „gespaltenem Paradigma“ handelt (Theobald 1992: 145ff.). Damit ist gemeint, dass lediglich das Präteritum von der Klassenschwankung betroffen ist, während das Partizip konstant in einer Flexionsform verbleibt. Elke Theobald begründet das in ihrer Arbeit zu

Flexionsklassenschwankungen starker und schwacher Verben folgendermaßen:

Durch die häufige und vielseitige Verwendung des Partizips in analytischen Zeitformen, in attributiver Verwendung oder in Passivkonstruktionen bleibt die starke Form mental präsent. Veränderungen können hier nur sehr viel langsamer vordringen, da die Gebrauchshäufigkeit dem Wechsel entgegensteht (Theobald 1992: 151).

Die COSMAS-Recherche bestätigt diese Einschätzung: Das Partizip *gebacken* kommt 3615 mal vor, also ca. sechsmal so oft wie Präteritumsformen. *Gebackt* ist nur einmal belegt (und dieser eine Beleg ist metasprachlich), sodass sich die Diagnose ‚gespaltenes Paradigma‘ auch statistisch untermauern lässt.

4. Sprachgeschichtsanalyse

Die folgenden Angaben zur sprachgeschichtlichen Entwicklung der Flexion von *backen* entnehme ich Theobald (1992: 145f.): *Packan* ist im Alt- und Mittelhochdeutschen nur stark flektierend belegt. Im Mittelniederdeutschen hingegen treten erste schwache Formen im Präteritum auf. Ab dem 18. Jh. finden sich immer häufiger Grammatiker und Lexikographen, die auch die schwache Präteritalform anführen, von vielen Wörterbuchautoren des 19. Jahrhunderts wird sie sogar bevorzugt. Dieser Trend setzt sich im 20. Jahrhundert fort.

2.3 Klassifikation

Eine Klassifikation von Zweifelsfällen dient dazu, „die Spannbreite des Phänomens zu erfassen und eine gewisse Orientierung zu ermöglichen“ (Klein 2003: 8). In den Arbeiten von Klein und Ágel finden sich die folgenden Klassifikationsebenen:²

1. Systemebene (Klein 2003)
2. Entstehungsursache (Klein 2003)
3. Fehlerquelle (Ágel 2008)
4. Frequenz (Klein 2003)
5. Gebrauchskontext (Klein 2003)
6. Varietätenbezug (Ágel)

² Klein unterscheidet zwar zwischen ‚Klassifikation‘ nach Systemebene und Entstehungsursache und ‚Klärungsmöglichkeiten‘ (Frequenz und Gebrauchskontext), da er bei den Ausführungen zur Klärung aber auch von Klassifikationskriterien spricht, fasse ich hier alle Vorschläge zur Zuordnung von Zweifelsfällen zu verschiedenen Typen unter ‚Klassifikation‘ zusammen.

Ad 1: Bei der Klassifikation nach der Systemebene geht es darum, den Zweifelsfall einer linguistischen Beschreibungsebene zuzuordnen. Grammatische Zweifelsfälle sind in diesem Sinne morphologische oder syntaktische Zweifelsfälle (Klein 2003: 8).

Ad 2: Die Klassifizierung nach Entstehungsursachen „führt ins Herz der Zweifelsfallproblematik“ (ebd.). Die Existenz vieler Typen resultiert „einerseits aus der Varietäten- und Registervielfalt einer Sprache, andererseits aus dem Umstand, dass es sich bei Sprachen stets um gesellschaftlich verankerte, historisch wandelbare Gebilde handelt“ (Klein 2003: 9). Als mögliche Ursachen für Zweifelsfälle benennt Klein:

- a.) Sprachwandel
 - b.) Sprachkontakt
 - c.) Regiolekte/Dialekte
 - d.) Fachsprachen
 - e.) Stillagen
 - f.) Regelkonflikte im Sprachsystem
 - g.) Gesellschaftlich relevante metasprachliche Interventionen
- (Klein 2003: 8)

Ad 3: Der Punkt f. „Regelkonflikte im Sprachsystem“ deckt sich teilweise mit Ágels Ansatz zu Typen grammatischer Fehler, der ebenfalls eine Klassifikationsbasis für grammatische Zweifelsfälle bildet. In Anlehnung an Coserius Unterscheidung zwischen ‚Norm‘ und ‚System‘ (Coseriu 1988: 266ff., dazu Ágel 2008: 65) unterscheidet Ágel zwischen ‚Normfehlern‘ und ‚Systemfehlern‘. Mit Hilfe der weiteren Unterscheidungskriterien ‚grammatikalisiert vs. nicht grammatikalisiert‘ sowie ‚konfligierende Teilsysteme vs. peripher Status‘ gelangt Ágel zu folgender Typologie grammatischer Fehler:

	Norm- vs. System- fehler	Fehler- quelle	Beispiel	grammati- kalisiert	Zweifels- fall im Ggwdt.
a)	System		<i>eines Nachts</i>	+	-
b)	System		<i>meines Erachtens nach</i>	-	+
c)	Norm	konfligierende Teilsysteme	<i>frohen Mutes</i>	+	-
d)	Norm	konfligierende Teilsysteme	<i>brauchen</i> als infinite- regierendes Verb vs. Modalverb	-	+
e)	Norm	peripherer Status	<i>bekommen- Passiv</i>	+	-
f)	Norm	peripherer Status	<i>ein lilanes Kleid</i>	-	+

Abbildung 4: Typen grammatischer Fehler nach Ágel (2008: 67f.)

Grammatische Zweifelsfälle bilden dabei nur diejenigen Fehler, die noch nicht grammatikalisiert sind. Als Zweifelsfälle kommen also in Frage:

b) Systemfehler;

d) auf konfligierende Teilsysteme zurückgehende Normfehler;

f) auf einen peripheren Status zurückgehende Normfehler.

Statistische Untersuchungen zur Verteilung dieser Fehlertypen liegen noch nicht vor. Besonders häufig scheint mir der Fehlertyp d) zu sein,³ dem auch das Verb *backen* zuzuordnen ist:

³ Auch die in diesem Sammelband thematisierten Zweifelsfälle *Mensch/Bär/Prinz* (Peschel), *gewunken/gewinkt* (Zahradníček) und *downgeloadet/gedownloadet* (Adam) sind diesem Typ zuzuordnen.

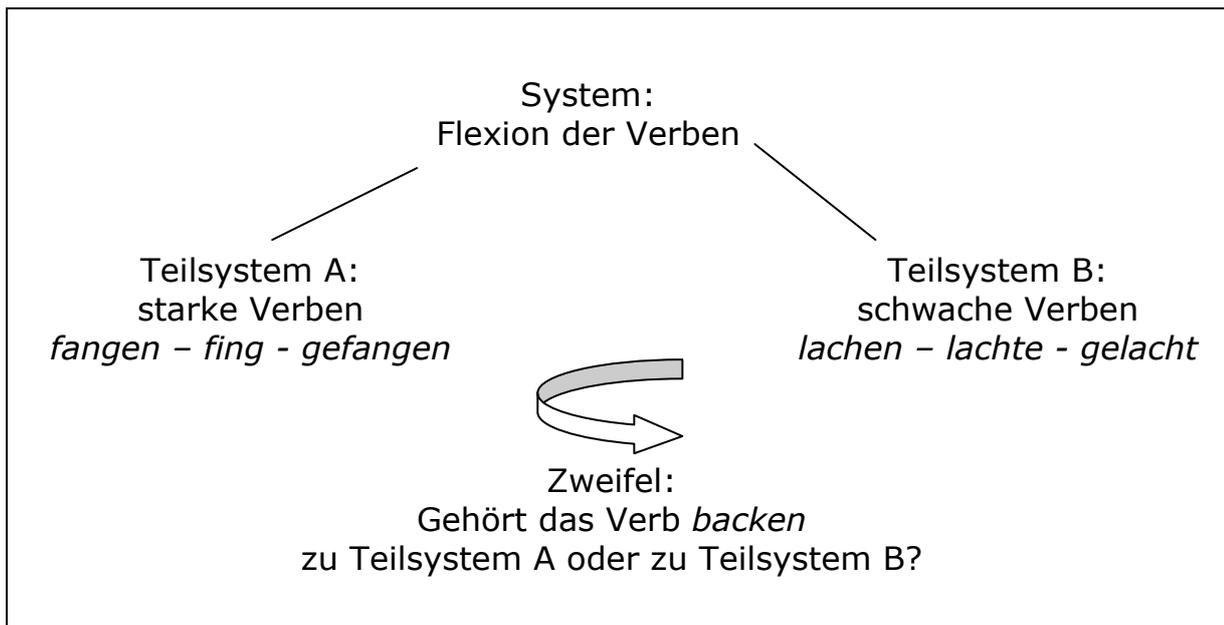


Abbildung 5: Zweifelsfall *backen* als Beispiel für einen auf konfligierende Teilsysteme zurückgehenden Zweifelsfall

Ad 4: Das Kriterium ‚Frequenz‘ berücksichtigt den Umstand, „dass standardsprachlich bestimmte Häufigkeitsverteilungen vorliegen können, die einen Zweifelsfall ohne Bezug auf weitere Analysehorizonte klären können und so gewisse Empfehlungen nahe legen“ (Klein 2004: 10). Klein unterscheidet dabei zwischen ‚freier Variation‘ (= „beide Varianten sind ohne wesentliche Unterschiede gebräuchlich“ (ebd.)), ‚gradueller Variation‘ (= „eine Variante ist gebräuchlicher als die andere und insofern richtiger“ (ebd.)) und ‚Null-Variation‘ (= „die eine Variante ist gebräuchlich, die andere ungebräuchlich“ (ebd.)).⁴

Ad 5: Als Gebrauchskontexte finden sich bei Klein im Wesentlichen die Kontexte, die er auch bereits als Ursachen für Zweifelsfälle benannt hat:

1. stilistische Variation
 2. regionale Variation
 3. fachsprachliche Variation
 4. umgangssprachliche Variation
 5. historische Variation
 6. komplementäre Variation
- (Klein 2003: 11)

⁴ Da bei Null-Variation folglich keine Varianz vorliegt, bleibt unklar, warum Klein diesen Frequenztyp überhaupt aufnimmt.

Als neuer Faktor gegenüber den Entstehungsursachen kommt hier lediglich die ‚komplementäre Variation‘ hinzu. Damit ist gemeint: „im Sprachkontext x ist a richtig, im Sprachkontext y ist b richtig“ (Klein 2003: 11). Dieser Variationstyp sollte m. E. in Bezug gesetzt werden zu den Überlegungen zur Frequenz, da eine Variante nicht automatisch richtiger ist als die andere, weil sie häufiger gebraucht wird, sondern vielmehr kann es sich auch um komplementäre Variation handeln. Das Beispiel *abgehangen/abgehängt* soll dies illustrieren:

Die COSMAS-Recherche ergibt eine statistische Verteilung von 74 Belegen von *abgehangen* zu 1833 Belegen zu *abgehängt* (= ein Verhältnis von 1 : 24). Die Schlussfolgerung, dass die häufigere Variante die richtigere sei, greift hier aber zu kurz, da wir es mit einem Fall von komplementärer Variation zu tun haben: *Abgehängt* ist Partizip des transitiven Verbs *abhängen*, *abgehangen* Partizip des intransitiven Verbs *abhängen*. Theobald spricht in Bezug auf *hängen* von einer „zunehmende[n] Funktionalisierung der flexivischen Differenz“ (1992: 181). Einige Gebrauchskontexte von *abgehangen* mit Beispielen aus COSMAS sollen die Spezifik dieser Partizipform illustrieren:

Texte, Zeitungen	<i>„Gut abgehangen“ könnte man zur Sportzeitung sagen.</i>
<i>abhängen von</i>	<i>... ob der Gewinn vom Glück anstatt von der Geschicklichkeit abgehangen hat.</i>
Fleisch	<i>Das Fleisch wird gut abgehangen und danach vakuumiert und nachgelagert.</i>
faulenzen	<i>Und das sind dieselben, die vorher in den Jugendzentren beim Billard abgehangen sind.</i>
Entertainment	<i>God, this show is gonna get abgehangen.</i>

Abbildung 6: Gebrauchskontexte von *abgehangen*

Zur komplementären Variation kommt bei *hängen* die dialektale Variation hinzu: „In den Mundarten wird die transitive und die intransitive Verwendung nur selten morphologisch differenziert, die beiden Aspekte werden vielmehr meist in einem einheitlich flektierenden Lexem realisiert“ (Theobald 1992: 182).

Das Beispiel *(ab)gehangen/(ab)gehängt* zeigt, dass wir es mit einem komplexen Zusammenspiel der verschiedenen Klassifikationsaspekte zu tun haben. Die einzelnen Klassifikationsebenen sind nicht strikt

voneinander zu trennen. Ebenso können Zweifelsfälle nicht immer eindeutig einer Ausprägung einer Klassifikationsebene zugeordnet werden. So haben wir an den Beispielen gesehen, dass vor allem die Entstehungsursachen ‚Sprachwandel‘, ‚Dialekt‘ und ‚Regelkonflikte im Sprachsystem‘ häufig interagieren. Beim Beispiel *backen* spielen sicherlich auch ‚gesellschaftlich relevante metasprachliche Interventionen‘ eine Rolle: Möglicherweise wäre der Klassenwandel bei den Präteritalformen schon weiter fortgeschritten, wenn es nicht die sprachpflegerischen Bemühungen um den Erhalt der starken Form gäbe.

Ad 6: Wenngleich unter ‚Entstehungsursache‘ und ‚Gebrauchskontext‘ bereits einzelne variationslinguistische Aspekte benannt wurden, scheint es ratsam, die variationslinguistische Dimension von Zweifelsfällen gesondert aufzugreifen. Der in 2.1 zitierten Definition konnten wir entnehmen, dass Klein den Begriff des Zweifelsfalls auf die Standardsprache bezieht. Klein geht davon aus, dass es eher seltener der Fall sein dürfte, dass „zweifelnde Sprecher als Fixpunkt einen Dialekt, eine Fachsprache oder eine bestimmte Stillage thematisieren“ (2003: 3). Zweifelsfälle beziehen sich in der Regel auf die Standardsprache, da vorrangig für diese Zielbegriffe wie „gutes/richtiges/normales Deutsch“ einschlägig sind. Nichtsdestotrotz benennt er aber verschiedene variationslinguistische Dimensionen als Entstehungsursachen und Gebrauchskontexte von Zweifelsfällen.

Auch Ágel bezieht sich mit der Fehlertypologie auf die Standardsprache, räumt aber ein, dass es neben sich auf eine Varietät beschränkenden Zweifeln auch zu von Varietätenkonflikten generierten Zweifeln kommen kann: „Zweifelsfälle können also auch Normunsicherheiten sein, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in verschiedenen funktionellen Sprachen verankert sind“⁵ (Ágel 2008: 68). Vor diesem Hintergrund sind zwei Typen von Zweifelsfällen zu unterscheiden:

- (i) System- oder Normfehler, die eine Varietät betreffen [...];
- (ii) Normunsicherheiten, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in verschiedenen Varietäten verankert sind.

(Ágel 2008: 68)

⁵ Die Begriffe ‚Varietät‘ und ‚funktionelle Sprache‘ werden hier synonym verwendet.

Die folgende Übersicht soll diese beiden Möglichkeiten veranschaulichen:

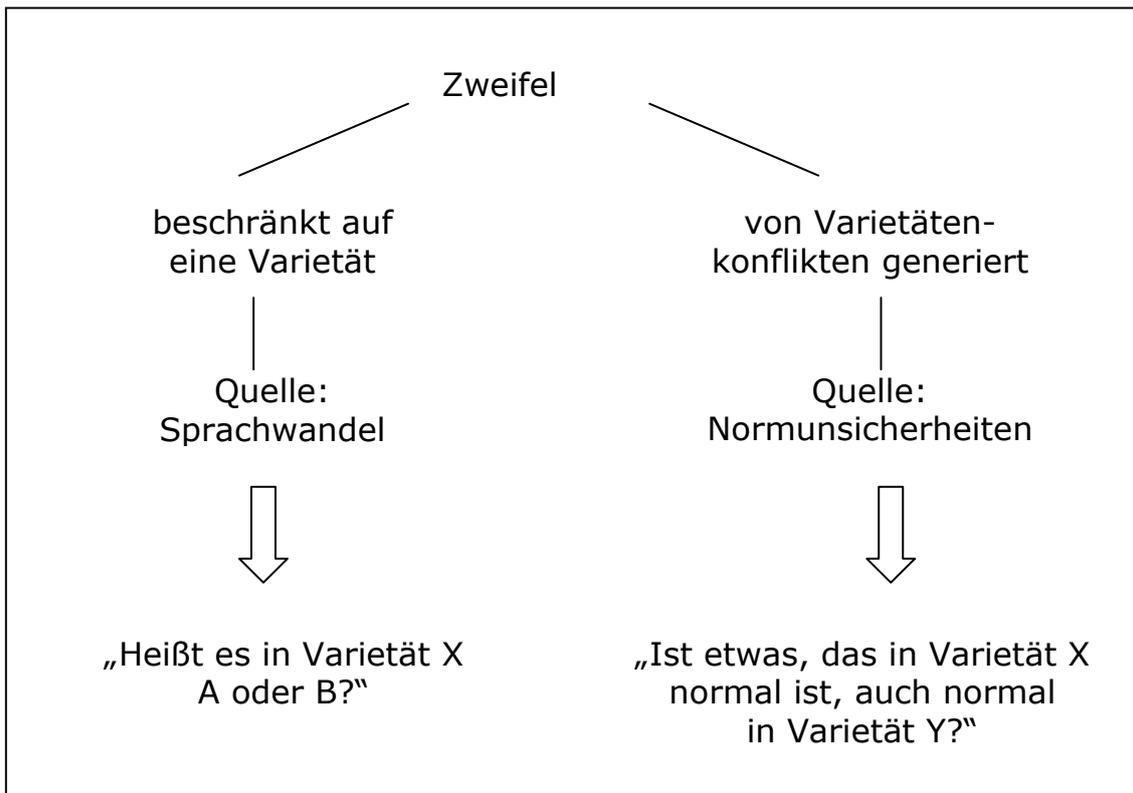


Abbildung 8: Zweifel und Variation

Da es, wie ausgeführt wurde, teilweise Überschneidungen zwischen den von Klein und Ágel vorgeschlagenen Klassifikationsebenen gibt, möchte ich nun einen zusammenfassenden Vorschlag zur Zuordnung von Zweifelsfällen vorlegen. Da es dabei um den Ágel'schen Analyseschritt 2 (Gegenstandsrekonstruktion: Zuordnung) geht und das von Klein vorgeschlagene Kriterium der Frequenz bereits die Gebrauchsanalyse voraussetzt, klammere ich diesen Vorschlag einer Klassifikationsebene aus.

1. **Wo** ist der Zweifelsfall einzuordnen? (Klassifikation nach Systemebene)
 - a) phonetischer Zweifelsfall
 - b) orthographischer Zweifelsfall
 - c) morphologischer Zweifelsfall**
 - d) syntaktischer Zweifelsfall**
 - e) lexikalischer Zweifelsfall
 - f) semantischer Zweifelsfall
 - g) pragmatischer Zweifelsfall

2. **Warum** gibt es den Zweifelsfall? (Entstehung von Zweifelsfällen)
 - a) Sprachwandel
 - b) sprachliche Variation
 - b1) Stilistische Variation
 - b2) Regionale Variation
 - b3) Fachsprache vs. Gemeinsprache
 - b4) Standardsprache vs. Umgangssprache
 - c) Regelfkonflikte
 - c1) Systemfehler
 - c2) Normfehler 1: konfligierende Teilsysteme
 - c3) Normfehler 2: peripherer Systemstatus
 - d) Sprachkontakt
 - e) gesellschaftlich relevante metasprachliche Interventionen

Abbildung 8: Zuordnung von Zweifelsfällen

Dieser Vorschlag soll wieder am Beispiel von *backen* illustriert werden:

1. c) morphologischer Zweifelsfall
2. a) Sprachwandel
 - b2/4) regionale Variation / Standardsprache vs. Umgangssprache
 - c2) Normfehler 1: konfligierende Teilsysteme
 - e) gesellschaftlich relevante metasprachliche Interventionen

Abbildung 9: Gegenstandsrekonstruktion/Zuordnung von *backen*

3. Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung

3.1 Ausgangspunkt: Normativitätsdilemma

Grammatische Zweifelsfälle wurden eingangs als Schnittstelle zwischen öffentlichem Interesse an Sprache und Sprachwissenschaft charakterisiert. Als solche stehen sie im Spannungsfeld zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Auffassungen von ‚sprachlicher Norm‘, und zwar als Zielnorm einerseits und Gebrauchsnorm andererseits:

Es gibt nur ein verlässliches Kriterium, (zwei) disjunkte Klassen von Normen zu bilden; es lautet: repräsentiert das, was als Norm angesprochen wird, in irgendeiner Weise eine Sollensforderung oder nicht? Wird die Frage bejaht, dann wird der Komplex sogenannter Zielnormen angesprochen, wird sie verneint, handelt es sich um sogenannte Gebrauchsnormen (Gloy 1975: 21).

Während gemäß der deskriptiven Ausrichtung moderner Sprachwissenschaft (Klein 2004: 379) Gegenstand der Sprachwissenschaft ausschließlich *Gebrauchsnormen* sind, wird in der Sprachöffentlichkeit offenbar davon ausgegangen, dass sprachliche Normen in Form von *Zielnormen* erfassbar sein müssten. Wir haben es also mit einer komplementären Verteilung der zwei Klassen von Normen auf Sprachwissenschaft und Sprachöffentlichkeit zu tun:

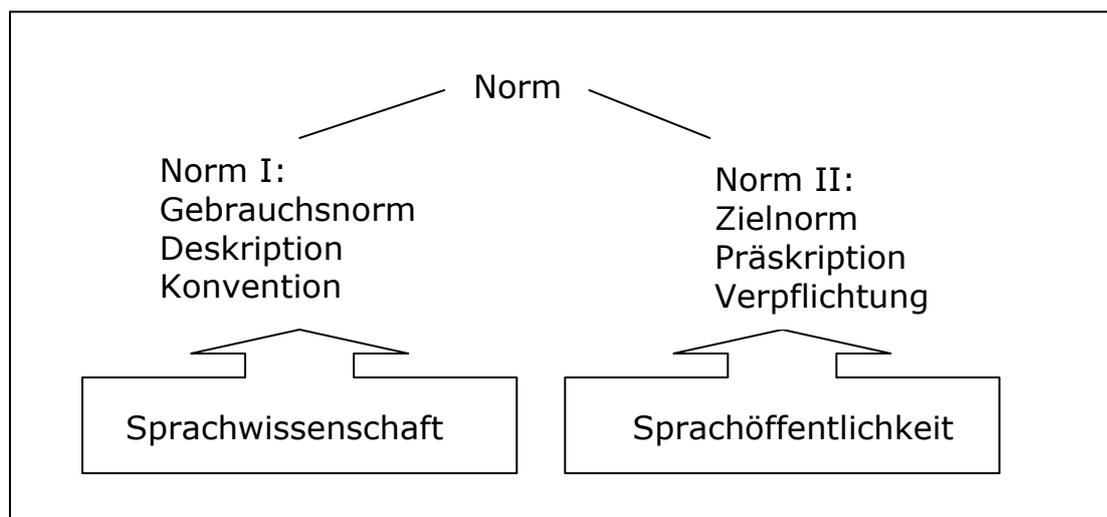


Abbildung 10: Komplementäre Verteilung von Normklassen

Die komplementäre Verteilung der zwei Normklassen auf Sprachwissenschaft und Sprachöffentlichkeit möchte ich als ‚Normativitätsdilemma‘ bezeichnen. Den Begriff übernehme ich von den Autoren der IDS-Grammatik, die damit allerdings ein zwar verwandtes, aber dennoch anderes Problem bezeichnen: „Jeder in einer Grammatik kodifizierte Sprachgebrauch kann zur Norm erhoben werden, auch wenn die Autoren reine Deskription reklamieren.“ (IDS-Grammatik 1997: 6)

Dass Sprachbenutzer Schwierigkeiten damit haben, sich auf die Existenz mehrerer Varianten einzulassen, wissen wir aus der Sprachberatung: Auf Hinweise der Sprachberater, dass beide zur Debatte stehenden Varianten ihre Berechtigung haben, reagieren die Ratsuchenden oft mit Fragen wie „Wie heißt es denn nun richtig?“ oder „Welche Variante ist richtiger?“. Das Bedürfnis nach klaren, eindeutigen Regeln ist sicherlich nicht auf sprachliche Zweifelsfragen beschränkt:

Es scheinen allgemein kulturell-gesellschaftliche Stereotypen zugrunde zu liegen, Sehnsucht nach Konstanz und Stabilität, die Ruhe und Sicherheit versprechen. Varianten beunruhigen; wie in Politik und Kultur, so in der Sprache (Müller 1998: 65).

Die Tatsache, dass es sich bei dem Bedürfnis nach klaren Regeln um ein allgemein-menschliches Bedürfnis handelt, macht freilich die Überwindung des Normativitätsdilemmas noch schwieriger.

Wenn man versuchen möchte, einen Beitrag zum Abbau der Kluft zwischen der wissenschaftlichen und öffentlichen Perspektive auf sprachliche Normen zu leisten, so eignen sich grammatische Zweifelsfälle besonders gut als Betätigungsfeld, weil sie per se Gegenstand von Normkonflikten sind. Die Existenz von Varianten lässt zwei prinzipielle Möglichkeiten des Umgangs mit Normen zu:

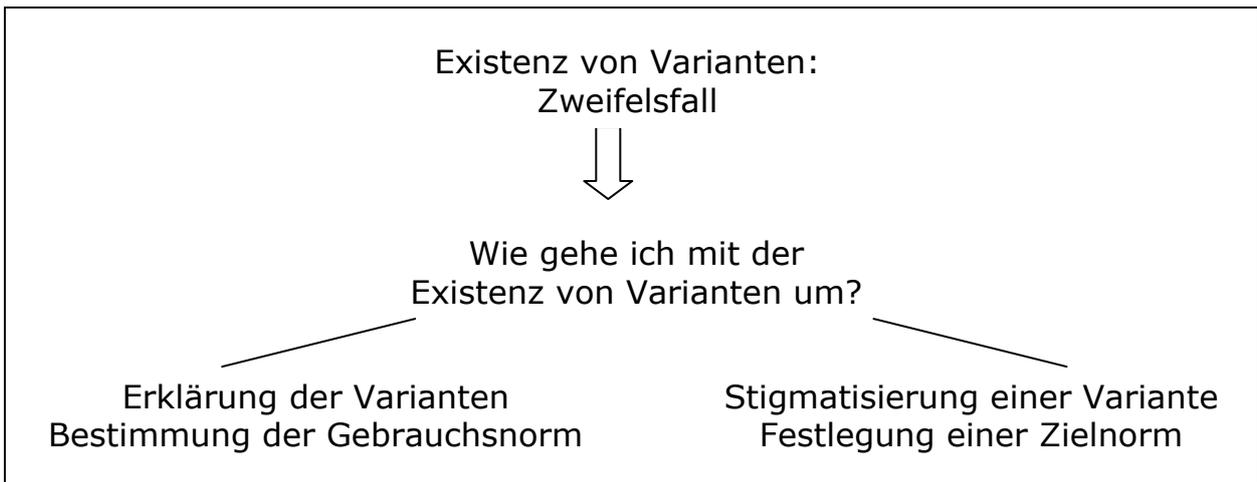


Abbildung 11: Umgang mit Varianten

Nun gibt es Zweifelsfälle nicht nur im Bereich der Grammatik, sondern auf allen linguistischen Ebenen (vgl. Klein 2003: 8). Betrachtet man die Sprachberatung als Indiz für die Relevanz einzelner linguistischer Ebenen für sprachliche Zweifel, so kann der Bereich der Orthographie und Zeichensetzung als wichtigster Bereich sprachlichen Zweifels angesehen werden (vgl. Seelig 2002: 5).⁶ Der Bereich grammatischen Zweifels ist aber m. E. brisanter als Orthographie-bezogene Zweifel, da der Bereich der Orthographie über eine strengere Kodifizierung verfügt als der Bereich der Grammatik (vgl. dazu auch 3.2, These 4). Während im Bereich der Orthographie aufgrund der verbindlichen Regeln des Rats für deutsche Rechtschreibung Zweifelsfragen zum überwiegenden Teil eindeutig entschieden werden können und somit eine in Betracht gezogene Variante als Fehler ausgeklammert wird, ist die Situation im Bereich der Grammatik weitaus komplexer, weil Varianz hier häufig systematisch begründbar ist (was in Kapitel 2. zu erläutern versucht wurde und in diesem Band durch die Fallstudien von Bastian Adam und Lucia Zahradníček illustriert wird).

3.2 Thesen

Wenn eine Kluft zwischen zwei Positionen besteht, so wären Annäherungen der beiden Positionen theoretisch aus beiden Richtungen möglich. ‚Annäherung‘ ist dabei nicht gleichzusetzen mit ‚Übernahme der

⁶ Wermke konstatiert allerdings einen Rückgang an Fragen zu Orthographie und Interpunktion (2007: 365). Seine Angaben (47 % Grammatik, 37 Prozent Orthographie und Interpunktion) beruhen allerdings auf einer nicht repräsentativen Stichprobe.

anderen Position⁷. Ich möchte im Folgenden mit einigen Thesen zur Normproblematik erläutern, warum es ausgeschlossen ist, dass die Sprachwissenschaft die Perspektive der Sprachöffentlichkeit einfach übernimmt. Wir werden also nach anderen, subtileren Möglichkeiten der Annäherung suchen müssen.

These 1: Der Geltungsbereich einer Norm sind einzelne Varietäten, nicht die gesamte „Architektur“ einer natürlichen Sprache.

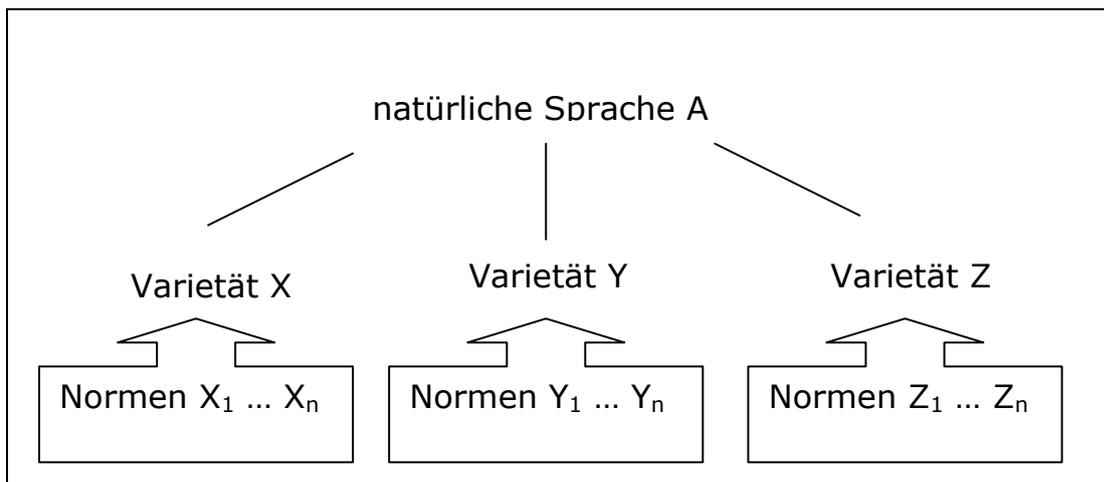


Abbildung 12: Geltungsbereich von Normen

Mit ‚Architektur‘ (Coseriu 1988: 265) ist ein „Gefüge von regionalen, sozialen, stilistischen und medialen Varietäten“ gemeint (Ágel 2008: 64). Jede Varietät kann „eine eigene Struktur aufweisen [...], die mit der Struktur an einer anderen Stelle in der Architektur nicht übereinzustimmen braucht“ (Coseriu 1988: 264). Daraus folgt: „Wir dürfen nicht davon ausgehen, daß die verschiedenen Mundarten, Sprachniveaus und Sprachstile strukturgleich sind“ (ebd.). Das bedeutet für den Umgang mit grammatischen Zweifelsfällen:

Man kann also zwar die Frage etwa nach der Weglassung von Flexionsendungen ‚im Deutschen‘ stellen, eine adäquate Antwort setzt jedoch voraus, dass die Frage auf die einzelnen funktionellen Sprachen des

⁷ Eine Annäherung der Linguistik ist notwendig, denn: „Man darf freilich nicht übersehen, dass eine solche Linguistik, die ihrem Selbstverständnis nach deskriptiv ist, Fragen nach richtigem oder falschem Sprachgebrauch nicht löst, sondern ausklammert“ (Presch/Gloy 1976: 11).

Deutschen heruntergebrochen wird. Erst nachdem varietätenbezogene Teilantworten vorliegen, kann man den Versuch unternehmen, die ‚Architektur‘ der Weglassung von Flexionsendungen im Deutschen bzw. eventuelle Abhängigkeiten und Interdependenzen zwischen einzelnen funktionellen Sprachen des Deutschen zu rekonstruieren (Ágel 2008: 65).

Die „Default-Varietät“ für Fragen der Normenbildung ist zweifelsohne die Standardsprache. Das ist aufgrund der hohen Verbreitung der Standardsprache auch legitim. Allerdings wird im alltäglichen Umgang mit Normen aus dem Default-Status häufig ein Normal-Status gemacht, Normen der Standardsprache werden auf andere Varietäten übertragen und die Standardsprache wird zum Prüfstein der Bewertung anderer Varietäten.

These 2: Varietäten sind keine diskreten Gebilde.

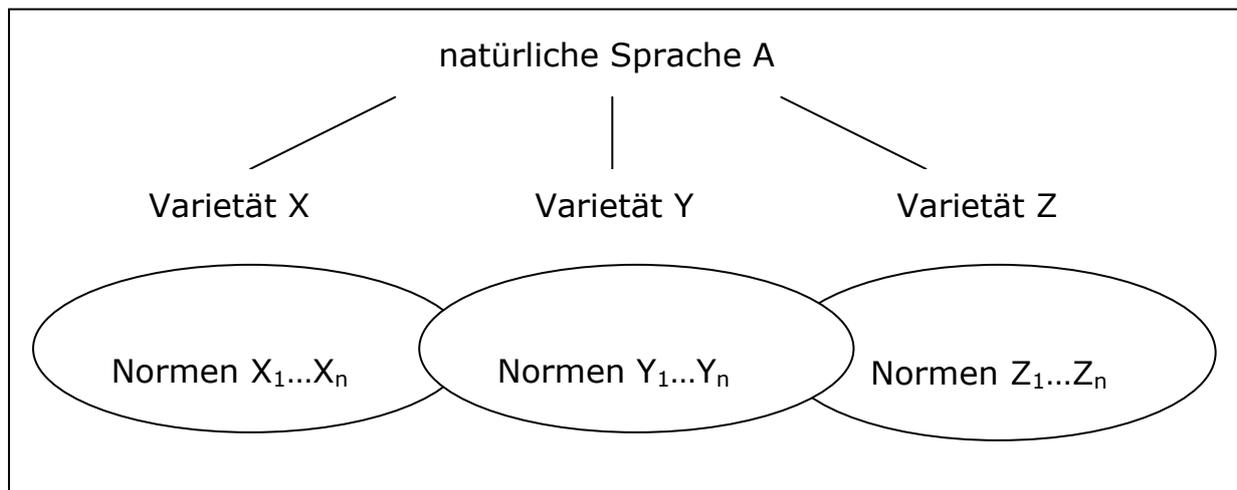


Abbildung 13: Überschneidungen von Normen

Ausgangspunkt dieser These ist die Einschätzung, dass „das Individuum in seiner Sprachgemeinschaft und innerhalb seiner historischen Sprache mehrere Einzelsprachen spricht“ (Coseriu 1988: 263).⁸ Vor dem Hintergrund dieser Annahme muss die diskrete Zuordnung von Normengruppen zu Varietäten in These 1 (Abbildung 12) nun als theoretisches Konstrukt angesehen werden: „Da [...] die Sprecher in der Regel gleichzeitig mehrere Varietäten beherrschen, ist die empirische Isolierung des Systems und der Normen einer bestimmten funktionellen Sprache

⁸ Vgl. auch Maitz/Elspaß: „Nun ist es so, dass Sprecher in der Regel gleichzeitig mehrere von diesen Varietäten beherrschen, und durch ihre sozialen Kontakte und ihre soziale und geografische Mobilität auch noch mit zahlreichen weiteren von ihnen nicht beherrschten konfrontiert werden“ (2007: 518).

mitunter sehr schwer“ (Ágel 2008: 66). These 2 stellt somit eine Präzisierung von These 1 dar.

Der Varietätenkontakt ist „die Quelle vieler Unsicherheiten und Zweifelsfälle“ (Elspaß/Maitz 2007: 518):

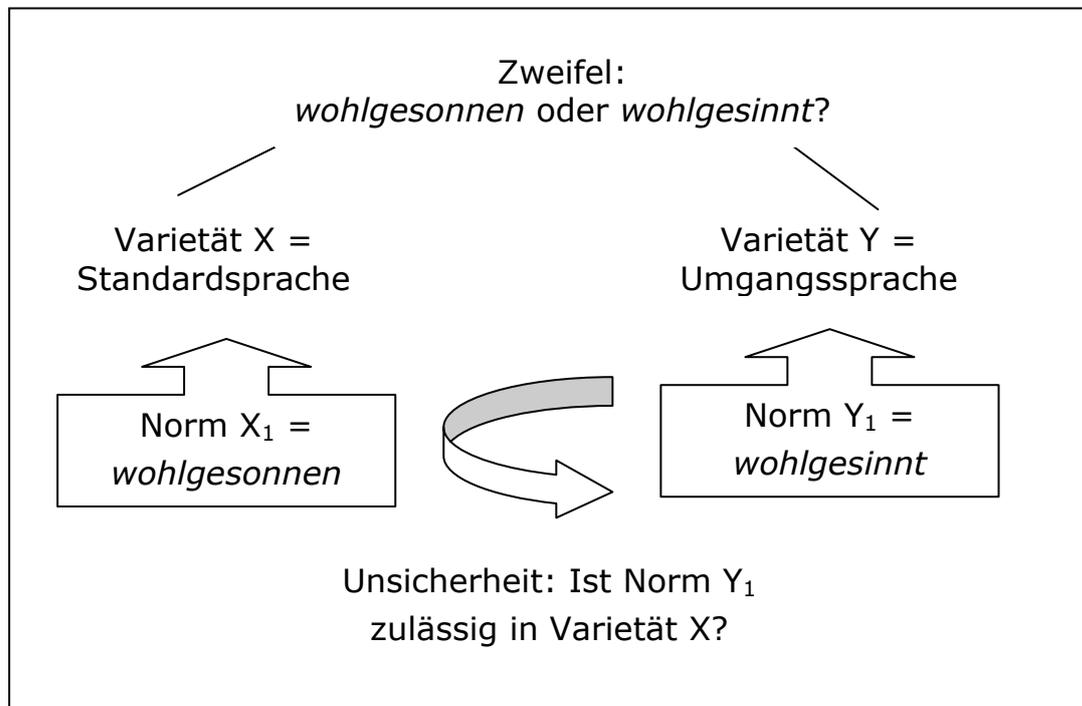


Abbildung 14: Beispiel für durch Varietätenkontakte bedingte Normunsicherheiten⁹

These 3: „[...] Normfehler [stehen] an der Wiege des Sprachwandels“ (Ágel 2008: 67).

Das folgende Beispiel soll dies illustrieren: Bis ins 17. Jahrhundert war die Form *frohes Mutes* üblich. Die Form *frohen Mutes* hingegen war zu dieser Zeit eine fehlerhafte Bildung. Die Ursache des Zweifels lag wahrscheinlich in den konfligierenden Teilsystemen der Adjektivflexion (stark vs. schwach). Inzwischen hat sich ein Sprachwandel vollzogen, *frohen Mutes* ist zur Norm avanciert und kein Zweifelsfall mehr (vgl. Ágel 2008: 67).

Mit Jürgen Erich Schmidt halten wir uns vor Augen: „Sprachvariation und Sprachwandel sind für den Gegenstand Sprache konstitutiv“ (2005: 16). Die Dynamik dieses Prinzips erklärt Schmidt folgendermaßen:

⁹ Die Zuordnung von *wohlgesonnen* zur Standardsprache und *wohlgesinnt* zur Umgangssprache ist dem Zweifelsfäleduden entnommen (Duden 9 2007: 1014).

Sprachliche Veränderungsprozesse entstehen, weil Sprecher(-Gruppen) in Interaktion mit anderen Sprechern bzw. Sprechergruppen, die über andere linguale System- und Register-Kompetenzen verfügen, entsprechend ihrer kommunikativen Ziele kognitive, in der Regel unbewusste Optimierungsstrategien anwenden (Schmidt 2005: 18).

Das Problem besteht nun darin, dass Sprachbenutzer in der Regel nur einen zeitlich und räumlich begrenzten Ausschnitt aus der Dynamik wahrnehmen. Durch den auf diese Weise entstehenden Eindruck von Statik werden Innovationen häufig als störende Verstöße empfunden, die es zu sanktionieren gilt.

These 4: Es gibt keine Norminstanz, die das Präskriptionsbedürfnis der Sprachbenutzer auf der Ebene der Grammatik befriedigen könnte.

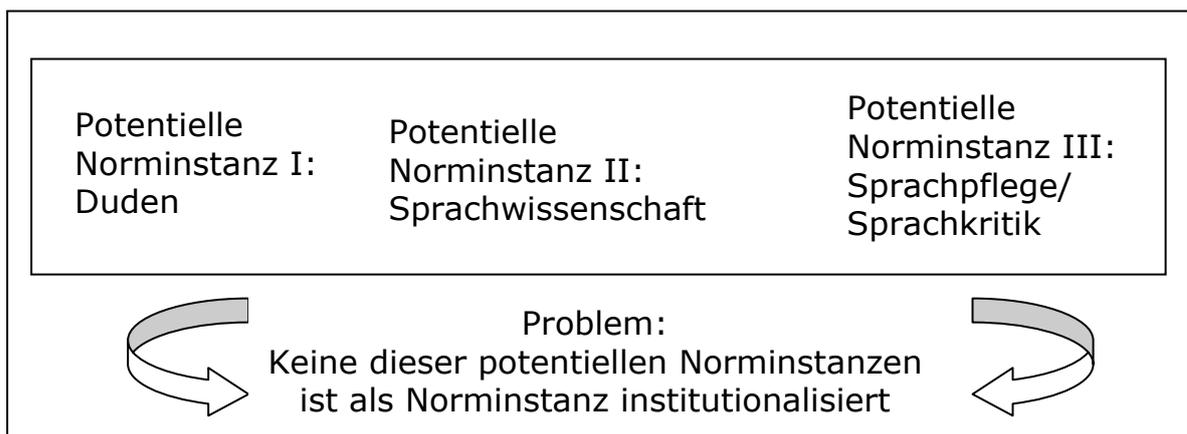


Abbildung 15: Potentielle Norminstanzen

Mit ihrem Präskriptionsbedürfnis gehen Sprachbenutzer offenbar davon aus, dass es eine Norminstanz geben müsse, die die geltenden Normen festlegt. In 3.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass dieses aus der Orthographie bekannte Prinzip nicht übertragbar auf die Grammatik ist: Es gibt keinen dem „Rat der deutschen Rechtschreibung“ vergleichbaren „Rat der deutschen Grammatik“, ein Gremium also, das eine Kontroll- und Regulierungsfunktion in Bezug auf die Grammatik wahrnehmen würde. Alle möglicherweise von den Sprachbenutzern als potentielle Norminstanzen eingeschätzten Bereiche/Personengruppen erfüllen nicht die Voraussetzung dafür, Norminstanz zu sein: Der „Duden“ ist zunächst ein Verlag mit wirtschaftlichen Interessen. Die Autoren der Duden-grammatik sind Sprachwissenschaftler, gehören also der zweiten

potentiellen Norminstanz an. Dass Sprachwissenschaftler als Norminstanz nicht in Frage kommen, dürfte durch die Thesen 1-3 und die Ausführungen zur Analyse grammatischer Zweifelsfälle deutlich geworden sein: Sprachwissenschaftler können nicht in einem Atemzug grammatische Varianz als system- und sprachwandelbedingt erläutern und im nächsten Atemzug die Varianz durch sprachsystematisch nicht begründbare Regulierungen abzuschaffen versuchen. Sprachkritiker/Sprachpfleger schließlich kommen als Norminstanz nicht in Frage, wenn sie nicht über die einschlägigen Kenntnisse verfügen, wie Elspaß/Maitz in Bezug auf Sicks Bedeutungserklärung von *Bevölkerung* als *Besiedlung* ausführen:

Die mangelnde Kenntnis der Prozess(f)akten führt zu einem sachlich verfehlten, ungerechten Urteil. Vom Mythos der ‚logischen Sprache‘ ausgehend erklärt der Richter selbst ein unschuldiges Substantiv für schuldig und will ihm mit erstaunlicher Überheblichkeit vorschreiben, was es auf Grund seines Fehlwissens zu bedeuten habe (Elspaß/Maitz 2007: 524).

Einen Anhaltspunkt für das in Bezug auf eindeutige Regeln und Norminstanzen bestehende Missverständnis bietet Rainer Wimmer:

Die Notwendigkeit einer Annahme von sprachlichen Regeln ergibt sich daraus, daß das Verstehen nicht zu erklären wäre, wenn man nicht annähme, dass Sprecher/Hörer in dem von ihnen selbst und von anderen Geäußerten Gleiches und damit Regelhaftes wieder erkennen [...] **Die Annahme sprachlicher Regeln impliziert aber nicht die Existenz von Regelbeschreibungen bzw. Regelformulierungen** (Wimmer 1991: 36; meine Hervorhebung, M.H.).

Die Annahme sprachlicher Regeln impliziert nicht nur nicht die Existenz von Regelformulierungen, sondern auch nicht die Unzulässigkeit von Varianz. Auch Varianz kann regelhaft sein.

3.3 Schlussfolgerungen

Dass eine Übernahme der Position ‚Stigmatisierung einer Variante, Festlegung einer Zielnorm‘ durch die Sprachwissenschaft nicht möglich ist, darf nicht bedeuten, dass auf den Versuch einer Annäherung der verschiedenen Positionen zur Normfrage verzichtet wird. Folgende Formen der Annäherung sind denkbar:

1. Die Sprachwissenschaft sollte sich darum bemühen, der Öffentlichkeit ihre Position näher zu bringen. Es ist unsere Aufgabe dafür zu sorgen, dass Varianz, Variation und Dynamik einen festen Platz im Alltagsverständnis von ‚Sprache‘ erhalten. Damit verbundene Themenbereiche müssen deshalb einen zentralen Bestandteil der Lehreraus- und fortbildung bilden.
2. Die Sprachwissenschaft muss dafür Sorge tragen, dass der Öffentlichkeit Nachschlagewerke zur Verfügung stehen, die ihre Fragen thematisieren und verständlich zu beantworten versuchen. Die Zweifelsfällebände von Duden und Wahrig können als Vorbild für weitere Nachschlagewerke fungieren. So wäre es beispielsweise wünschenswert, dass sich auch die Grammatikschreibung stärker als bisher an den Benutzerinteressen orientiert.¹⁰
3. Die Sprachwissenschaft sollte sich intensiver mit den Bedürfnissen der Öffentlichkeit auseinandersetzen: Wenn man Kenntnisse, insbesondere empirische, über die Bedürfnisse der Sprachbenutzer hat, kann man den Nutzwert zukünftiger Nachschlagewerke erhöhen.¹¹
4. Die Sprachwissenschaft könnte versuchen, dem Präskriptionsbedürfnis der Sprachbenutzer entgegenzukommen, indem sie varietätenbezogene Regeln vorgibt. Dies wird in Grammatiken und Nachschlagewerken zu Zweifelsfällen bereits realisiert, indem einzelne Varianten als ‚standard-sprachlich‘ oder ‚umgangssprachlich‘ gekennzeichnet werden. Hier sind aber wahrscheinlich Erläuterungen vonnöten, wie die folgende Anmerkung eines Benutzers der Dudengrammatik zeigt:¹²

,trotz‘ + Dativ standardsprachlich seltener – heißt das a) es ist falsch, b) es ist richtig, aber Genitiv ist besser?

Nur wenn wir die Bedürfnisse der Öffentlichkeit ernst nehmen, können wir erwarten, dass die Öffentlichkeit unsere Bedürfnisse ernst nimmt. Dabei kann es nicht um Monarchiebestrebungen gehen (die Königin will ihr Volk zurückerobern), sondern darum, vom Thron herabzusteigen, ohne dabei freilich die Interessen und Überzeugungen der Wissenschaft aufzugeben.

¹⁰ Vgl. Hennig (2009).

¹¹ Dieses Postulat ist formuliert in Anlehnung an Wiegands Grundgedanken der Wörterbuchbenutzungsforschung: „Wenn man Kenntnisse, insbesondere empirische, über den Wörterbuchbenutzer und die Wörterbuchbenutzung hat, kann man den Nutzungswert zukünftiger Wörterbücher erhöhen“ (Wiegand 1987: 179).

¹² Die Anmerkung entstammt dem Projekt ‚Grammatikbenutzungsforschung‘. (www.grammatikbenutzungsforschung.de)

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF, 64-84.
- Antos, Gerd (1996): Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke (UTB für Wissenschaft: Uni-Taschenbücher 1481).
- Di Meola, Claudio (2000): Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen. Tübingen: Stauffenburg (Studien zur deutschen Grammatik 62).
- Duden 4 = Duden (2005): Die Grammatik. Untentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Duden 9 = Duden (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Bearbeitet von Peter Eisenberg. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Gloy, Klaus (1975): Sprachnormen I. Linguistische und soziologische Analysen. Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog (Problemata 46).
- Glück, Helmut (2000): Metzler Lexikon Sprache. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Hennig, Mathilde (2009): Plädoyer für eine Grammatikbenutzungsforschung: Anliegen, Daten, Perspektiven. Erscheint in: Deutsche Sprache.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online: http://www.linguistik-online.de/16_03/-klein.html
- Klein, Wolf Peter (2004): Deskriptive statt präskriptiver Sprachwissenschaft!? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 32, 376-405.
- Klein, Wolf Peter (2006): Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle. In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Tübingen: Narr, 581-599.
- Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwartssprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 14: 159-180.
- Maitz, Péter / Elspaß, Stephan (2007): Warum der „Zwiebelfisch“ nicht in den Deutschunterricht gehört. In: InfoDaF 34, 515-526.

- Müller, Gerhard (1998): Normen und Normbedürfnisse aus der Sicht der Sprachberatung. In: Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachnormen. Themenheft von „Der Deutschunterricht“, 61-66.
- Ortner, Hanspeter / Sitta, Horst (2003): Was ist der Gegenstand der Sprachwissenschaft? In: Linke, Angelika / Ortner, Hanspeter / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 245), 3-64.
- Presch, Gunter / Gloy, Klaus (1976): Konventionalisiertes Handeln: Bedingungen der Regelgeleitetheit von Kommunikation. In: Gloy, Klaus / Presch, Gunter (Hrsg.): Sprachnormen II. Theoretische Begründungen – außerschulische Sprachnormenpraxis. Stuttgart / Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog (Problemata 47), 9-49.
- Schmidt, Jürgen Erich (2005): Sprachdynamik. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik, Beiheft 130: Eggers, Eckhard / Schmidt, Jürgen Erich / Stellmacher, Dieter (Hrsg.): Moderne Dialektologie – Neue Dialektologie. Akten des 1. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD) am Forschungsinstitut für deutsche Sprache „Deutscher Sprachatlas“ der Philipps-Universität Marburg vom 5.-8. März 2003, 15-44.
- Seelig, Babara (2002): Probleme und Tendenzen des deutschen Sprachgebrauchs. Ein Ergebnisbericht der Sprachberatungsstelle „Grammatisches Telefon Potsdam“ aus dem Zeitraum Juni 1997 bis Dezember 2000. In: Sprachreport 18, 2-7.
- Theobald, Elke (1992): Sprachwandel bei deutschen Verben. Flexionsklassenschwankungen starker und schwacher Verben. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik 370).
- Wahrig 5 = Wahrig (2003): Fehlerfreies und gutes Deutsch. Das zuverlässige Nachschlagewerk zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle. Gütersloh/München: Bertelsmann.
- Wermke, Matthias (2007): Und wie würden Sie entscheiden? Richtiges und gutes Deutsch in der Sprachberatung. In: Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Herausgegeben von der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache. Mannheim et al.: Duden (Thema Deutsch Band 8), 360-368.
- Wiegand, Herbert Ernst (1987): Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung. In: Lexikographica 3, 178-227.
- Wimmer, Rainer (1991): Sprachnorm und Sprachkritik. In: Bartha, Magdolna / Brdar Szabó, Rita (Hrsg.): Von der Schulgrammatik zur allgemeinen Sprachwissenschaft. Beiträge zur Gedenktagung für János Juhász. Budapest (Budapester Beiträge zur Germanistik 23), 35-51.
- Zifonun, Gisela et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin / New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7).

Corinna Peschel

Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘

1. Einleitung

Grammatische Zweifelsfälle sind ein Thema, das erst in jüngerer Zeit in den Diskussionshorizont gerückt ist. Arbeiten zu diesem Problemkreis liegen mittlerweile sowohl in Form von populärwissenschaftlichen Erklärungsversuchen und Ratgeberliteratur vor,¹³ wie neuerdings auch in Form von wissenschaftlichen Abhandlungen. Aus der Sprachwissenschaft gibt es mittlerweile fundierte Vorschläge für eine Beschreibung und Klassifizierung von sprachlichen Zweifelsfällen, die auch Aussagen über mögliche Ursachen ihrer Entstehung erlauben.¹⁴ Dennoch verbleiben bei der Beschreibung, Zuordnung und Erklärung der einzelnen grammatischen Zweifelsfälle im Detail sicherlich noch viele zu klärende Aspekte. So weiß man beispielsweise immer noch zu wenig darüber, wie bzw. aus welchen Motiven heraus sich Sprachbenutzer im Zweifel für die eine oder andere Variante entscheiden, welche Faktoren hier eine Rolle spielen. Es gibt bislang auch erst sehr wenige Untersuchungen zu der Frage, ob das, was Linguisten als Zweifelsfälle klassifizieren, von den Sprachbenutzern tatsächlich als Unklarheit bzw. als problematisch empfunden wird.¹⁵

In der Sprachdidaktik stellen sich auf der einen Seite ganz konkrete Fragen beispielsweise für den Bereich der Bewertungs- und Korrekturpraxis. Ist die Wahl einer bestimmten Alternative im Vergleich zu anderen jeweils als falsch anzustreichen? Können Lehrer ein solches Urteil im Einzelfall begründen? Sind solche Fehler anders zu behandeln als andere; sind es überhaupt Fehler oder eher Abweichungen? Darüber hinaus ergeben sich auch weitergehende, zunächst eher theoretische Fragen: Sind Zweifelsfälle für den Deutschunterricht in erster Linie ein Problem oder auch eine Chance? Eröffnen sie eventuell einen neuen/alternativen Zugang zu Sprache und einen Einblick in das Sprachsystem, der eine unterrichtliche Aufarbeitung durchaus als lohnend erscheinen lässt?

¹³ Hieran haben die Bücher und Auftritte von Bastian Sick sicherlich einen maßgeblichen Anteil.

¹⁴ Vgl. etwa Klein (2003 und 2006) oder Ágel (2008).

¹⁵ Hier können eigentlich nur Sprachberatungsstellen als Informationsquelle genutzt werden. Bei schriftlichen Ratgebern handelt es sich immer schon um eine interpretierte Auswahl. Vgl. zu einer Auswertung der Fragen an das „Grammatische Telefon Potsdam“ Seelig (2002).

Um diese Fragen zu beantworten wähle ich einen grammatischen Bereich aus, bei dem es häufig zu Zweifeln über die richtigen Formen und zur Verwendung zweier alternativer Formen kommt und dem von sprachwissenschaftlicher Seite schon einige Aufmerksamkeit gewidmet worden ist: der Deklination der so genannten schwachen Maskulina. Hier lässt sich zunehmend die Tendenz feststellen, zu dieser Deklinationsklasse gezählte Substantive wie z.B. *Mensch*, *Bär* oder *Prinz* im Dativ und Akkusativ nicht mit der Endung *-en* zu versehen, sondern endungslos zu verwenden. Beispiele dieser Art finden sich nicht nur in Schülertexten und studentischen Arbeiten, sondern auch in zahlreichen Presstexten.

In Kapitel 2 wird dieser Ausschnitt des Sprachsystems zunächst phänomenorientiert dargestellt und die Problemlage skizziert. Danach werden zwei linguistische Theorien vorgestellt, die die Schwankungen bzw. Veränderungen in diesem Bereich zu erklären versuchen. Es handelt sich dabei um die Natürlichkeits- oder Markiertheitstheorie und die Prototypentheorie.

Kapitel 3 enthält kurze Einblicke in Verwendungsweisen und Verwendungskontexte des grammatischen Zweifelsfalls. Hierzu werden Beispiele aus einem großen schriftsprachlichen Korpus ebenso herangezogen wie schulische Produktionen und eine kurze Befragung von Studierenden der Germanistik.

In Kapitel 4 werden didaktische Aspekte des Problemfeldes diskutiert. Dabei wird zunächst untersucht, ob und inwieweit die unterrichtliche Behandlung solcher grammatischen Zweifelsfälle zur Sprachbewusstheit der Schülerinnen und Schüler beitragen kann. Anschließend wird der Komplex unter der Fragestellung betrachtet, welche Bedeutung hier eine Diskussion des Verhältnisses von Norm und Variation im Deutschunterricht haben kann. Zuletzt werde ich einige Anmerkungen zur Bewertung von Verwendungen der eher unüblichen Varianten in Zweifelsfällen machen. Hier geht es also um Fehleranalyse und Korrekturpraxis.

2. Die so genannten ‚schwachen Maskulina‘ - ein kurzer linguistischer Blick auf einen sprachlichen Phänomenbereich

Eisenberg führt in seinem Grundriss vier Paradigmentafeln des Substantivs an, von denen ich die drei, die (auch) Maskulina betreffen, hier wiedergebe (vgl. Eisenberg 2006: 158-162):

Typ 1. Maskulina und Neutra, stark

a)

	Sg	Pl
Nom	Berg	- e
Gen		(e)s e
Dat		(e) en
Akk		- e

b)

	Sg	Pl
Nom	Kind	- er
Gen		(e)s er
Dat		(e) ern
Akk		- er

Typ 2. Maskulina, schwach

a)

	Sg	Pl
Nom	Mensch	- en
Gen		en en
Dat		(en) en
Akk		(en) en

b)

	Sg	Pl
Nom	Löwe	- n
Gen		n n
Dat		(n) n
Akk		(n) n

Typ 3. Maskulina und Neutra, gemischt

a)

	Sg	Pl
Nom	Staat	- en
Gen		(e)s en
Dat		(e) en
Akk		- en

b)

	Sg	Pl
Nom	Berg	- n
Gen		s n
Dat		- n
Akk		- n

Wie man sehen kann, ist vor allem das Paradigma der schwachen Deklination durch einen starken Synkretismus gekennzeichnet, durch die Tatsache also, dass eine morphologische Form mehrere grammatische Funktionen ausdrückt.

Eisenberg merkt zunächst unabhängig von der Differenzierung nach einzelnen Typen an, dass es eine Tendenz in Richtung der Angleichung der einzelnen Kasusformen zu geben scheine. So würden der Dativ und Akkusativ in *einem Mensch(en) und einen Mensch(en)* häufig nicht markiert. Speziell zu Typ 2 fährt er fort, dass dort die Markierung eher bei 2a als bei dem – auf Schwa auslautenden – 2b unterbleibe (2006: 158). Das Schwa scheint also den Übergang von der schwachen zur starken bzw. gemischten Deklination weitgehend zu blockieren und damit bei einem Maskulinum ein starker Indikator für die schwache Deklination zu sein.

2.1 Natürlichkeits- oder Markiertheitstheorie

Die Vertreter der Natürlichkeitstheorie (auch: Markiertheitstheorie), hier namentlich vor allem Wolfgang Ullrich Wurzel, gehen von einer Unterscheidung morphologischer Muster in markierte und unmarkierte aus. Unmarkiert (natürlich) ist dabei eine Form, die häufig und gewöhnlich auftritt; das markierte Gegenstück ist demgegenüber weniger frequent und weniger regelhaft gebildet. Markiert ist dabei nicht im alltagssprachlichen Sinne als ‚stärker merkmalshaltig‘ zu verstehen. So ist im Deutschen beispielsweise ein Plural, der nicht durch Anfügen eines Flexivs gebildet wird, wie (z. B. bei *Segel*) die seltenere und markierte Form der Pluralbildung.¹⁶

Die Zugehörigkeit eines Substantivs zu einer bestimmten Flexionsklasse ist nach Wurzel nicht beliebig;

Es gibt präferente und (mehr oder weniger) nicht-präferente Flexionsklassenzugehörigkeit. Präferent ist dabei immer die Zugehörigkeit eines Wortes zu derjenigen Flexionsklasse, die die jeweils meisten Wörter mit den entsprechenden Eigenschaften enthält (Wurzel 1994: 33).

¹⁶ Vgl. dazu auch das in der Natürlichkeitstheorie wichtige Prinzip der Ikonizität (etwa bei Bittner: 2003). Es besagt im Groben, dass zusätzliche Merkmale auch durch zusätzliches Sprachmaterial ausgedrückt werden – in diesem Fall also ein Kasus durch ein angefügtes Flexiv.

Diesen so genannten „Default“-Fällen stehen die markierten Fälle, die also einer an sich weniger präferenten Flexionsklasse zugehörig sind, gegenüber. Maskulina, die schwach flektieren, sind in der Minderheit und innerhalb dieser Theorie der markierte Fall.

Nach Wurzel befinden sich nun Sprachsysteme auf dem Weg zu größerer Natürlichkeit. Sprachwandel sei daher häufig eine Bewegung in Richtung des Abbaus von Markiertheit. Morphologische Veränderungen werden in diesem theoretischen Rahmen dann häufig als solche Abbauerscheinungen interpretiert, die zu einer größeren „Systemangemessenheit“ (ebd.) einzelner morphologischer Erscheinungen führen sollen – zu einem gleichmäßigeren und einfacher strukturierten System in einem bestimmten Bereich.

Da die starken Maskulina deutlich in der Mehrheit sind, könnte eine Bewegung der schwachen Maskulina in diese Richtung tatsächlich als Abbau von Markiertheit interpretiert werden. Sprecher tendieren nach dieser Interpretation dazu, die unmarkierte, stärker systemangemessene und damit für sie einfachere Variante der Deklination zu verwenden. Auf diese Weise vereinfachen Sie das von ihnen benutzte Flexionssystem.

Etwas störend für diese Deutung ist die Tatsache, dass die Endung *-en* der schwachen Maskulina eine stark synkretistische und damit wenig spezifische Form ist, quasi eine Art Default-Lösung der Kasusmorphologie. Man kann hier also nicht ohne weiteres und in jedem Sinne von einem Wandel der Verwendung einer markierten zur Verwendung einer unmarkierten Form sprechen. Hier scheint es weniger um die Markiertheit der einzelnen Form als um die ‚Mitgliederstärke‘ eines Flexionstyps zu gehen. Auch lässt sich innerhalb der Theorie schwer begründen, warum die Abbautendenzen den Genitiv kaum betreffen. Betrachtet man noch einmal die unter 2.1 angeführten Flexionsparadigmen ist der Genitiv Singular generell der am deutlichsten gekennzeichnete Kasus (vgl. dazu auch Thieroff 2003; zu Beispielen siehe 3.1). Eventuell steht hier ein Bedürfnis nach (kommunikativ?) eindeutiger Markierung einem stärkeren Abbau entgegen.

2.2 Prototypentheorie

Köpcke (2005) sieht in den hier im Zentrum stehenden Erscheinungen vor allem Belege für einen systematischen, grammatisch motivierten Sprachwandel. Seinem Erklärungsmodell nach ist die Flexion der

Substantive vor allem prototypisch organisiert: Die typischen Mitglieder einer Flexionsklasse haben verschiedene gemeinsame Eigenschaften, die dazu führen, dass sie zusammen eine solche Klasse bilden. Nun müssen nicht alle Eigenschaften bei jedem einzelnen Wort zusammenkommen, um zu einer bestimmten Art der Deklination zu führen, je mehr dieser Eigenschaften aber zutreffen, umso sicherer ist das betreffende Wort ein (prototypischer) Kandidat für die entsprechende Flexionsklasse. Zu den die schwache Deklination induzierenden Eigenschaften eines Substantivs gehören nach Köpcke die folgenden: „Mehrsilbigkeit, Pänultimabetonung, finales Schwa und das semantische Merkmal [+menschlich] ... (Typ *Matröse*)“ (Köpcke 2005: 72). Treffen nur wenige oder nur eine dieser Eigenschaften zu, kommt es – quasi an der Peripherie des Flexionstyps – deutlich eher zu Schwankungen, Zweifeln und Übergangsphänomenen als bei den prototypischen Fällen. Als Gegenpol des „schwach-stark-Kontinuums“ (ebd.) beschreibt Köpcke die folgenden Substantive: monosyllabisch und das semantische Merkmal [-belebt] tragend (Typ *Stein*). Diese werden dann stark dekliniert, folgen also dem Typ 1 der Eisenbergschen Skala.

In einer kleinen Studie mit 24 Schülerinnen und Schülern einer sechsten Klasse stellt Köpcke fest, dass die Anzahl der im Dativ und Akkusativ endungslos flektierten Substantive zunimmt, je weniger Eigenschaften des herausgestellten Prototyps die fraglichen Substantive besitzen (2005: 76f.). Es scheint damit tatsächlich so, als wäre ein Wissen um bestimmte Eigenschaften eines typischen ‚schwachen Maskulinums‘ unbewusst bei dieser Gruppe von Sprachbenutzern vorhanden. Dieses Ergebnis sieht Köpcke durch eine weitere Studie bestätigt, in der Studierende den Gen. Sg. und den Nom. Pl. von 37 als maskulin klassifizierten Kunstwörtern bilden sollten. Diese Wörter waren in unterschiedlichem Maße mit den Merkmalen der prototypisch schwach zu deklinierenden Substantive versehen worden. Wie die Schüler wählten auch hier die Befragten die schwache Deklination, wenn alle prototypischen Eigenschaften vorhanden waren. Dazu bleibt allerdings zu fragen, warum hier nur bzw. gerade nach dem Genitiv Singular gefragt wurde. Korpusanalysen zeigen, dass gerade der Genitiv am stabilsten zu sein scheint. Bei Dativ- und Akkusativ-Formen zeigen sich Tendenzen, die *-en*-Endung wegzulassen deutlich häufiger (s.o., vgl. dazu auch Eisenberg: 2004 und Thieroff: 2003). Möglich ist zumindest theoretisch, dass sich bei Bildungen der anderen Kasus ein abweichendes und weniger einheitliches Bild gezeigt hätte.

Jaques Poitou definiert einen Prototypen für den Bereich der Morphologie wie folgt:

Ein Prototyp kann ganz allgemein als eine Relation zwischen Flexionsmerkmalen und anderen Merkmalen der lexikalischen Einheit (wir nennen sie fortan - in Anlehnung an Wurzel - "außermorphologisch") dargestellt werden:

Proto_i: [mindestens eine außermorphologische Eigenschaft] & [mindestens ein Flexionsmerkmal]

Mit dieser Relation, die auf einer hinreichenden Bedingung basiert, kann die "Familienähnlichkeit" dargestellt werden: Eine gemeinsame außermorphologische Eigenschaft genügt für die Annahme eines Flexionsmerkmals des einen Elements durch ein anderes, was aber prinzipiell nie obligatorisch ist. Dynamisch betrachtet, fungiert der Prototyp als eine Art Anziehungspol. Der potentielle Anziehungsbereich des Prototyps besteht genau aus den Elementen, die dieselbe(n) außermorphologische(n) Eigenschaft(en) aufweisen. Die potentiellen Anziehungsbereiche zweier Prototypen können sich prinzipiell überschneiden, was zur Folge hat, dass die Flexionsformen eines Elements zwischen der einen und der anderen Flexionsklasse schwanken können (Poitou: 2004).

In unserem Zusammenhang bedeutet das, dass alle Vertreter der schwachen Deklination ein weiteres, nicht-morphologisches Merkmal gemeinsam haben müssten. Hier kommen nach Poitou etwa phonologische oder semantische Merkmale in Frage. Das bedeutet aber auch, dass die Zuordnung eines Substantivs zu einer Flexionsklasse nicht willkürlich geschieht, sondern durch ein (anderes) Merkmal des Substantivs motiviert ist.

Poitou sieht die Entwicklung der/einiger schwacher Maskulina weniger in Richtung der starken Flexion (wie etwa Köpcke oder auch Thieroff), als vielmehr hin zu einer suffixlosen Form. Dafür spricht, dass die wenigen Genitiv-Formen ohne -en, die man im Korpus findet, nicht das Element -(e)s der starken bzw. gemischten Flexion angenommen haben, sondern wie Dativ und Akkusativ endungslos sind.

Bei dem prototypischen Ansatz geht es explizit nicht um eine binäre Unterscheidung zwischen regulären und irregulären Formen: Nach Poitou besteht zwischen diesen beiden Gruppen vor allem ein quantitativer Unterschied, weniger ein qualitativer. Damit unterscheidet sich diese

Interpretation von einer der Markiertheitstheorie folgenden die eine Defaultlösung und markierte Formen annimmt (siehe Kapitel 2.1). Offen bleibt, wie viel Prototypen es für bestimmte Flexionsarten gibt. Bei Köpcke (2005) scheint es für die schwache zunächst nur einer zu sein; es werden aber eher zwei verschiedene Typen beschrieben. Für die starke Flexion kann kaum nur ein einziger Prototyp angenommen werden. Auch Poitou gibt keine Zahl an, sondern listet verschiedene Prototypen unterschiedlicher Spezifizierung und Reichweite auf.

Offen bleibt auch, wie groß die Reichweite oder auch die Anziehungskraft von Prototypen ist. Sicherlich spielt hierbei sowohl die Zahl der prototypischen Elemente in einer Gruppe eine Rolle, wie die Frequenz einzelner Elemente. Fraglich ist, ob Sprecher sich unbewusst tatsächlich nach Prototypen richten, oder vielmehr nach einzelnen markanten Beispielen. Dass Sprecher sich gerade in Zweifelsfällen an analogen Beispielen zu orientieren suchen, lässt sich immer wieder feststellen.¹⁷ Es kommen dabei aber durchaus auch Einzelbeispiele in Frage, die sich nicht prototypisch verhalten, aber beispielsweise sehr frequent sind oder besonders große Ähnlichkeit zu dem fraglichen Fall aufweisen, etwa was phonetische Merkmale betrifft.¹⁸

Festzuhalten bleibt unabhängig von diesen offenen Punkten, dass es sich bei der Auslassung der Dativ- und Akkusativendungen bei den schwachen Maskulina tatsächlich um ein Sprachwandelphänomen handelt; und zwar um einen systematisch ablaufenden Wandel, der vom Sprachsystem zumindest partiell bedingt wird.

3. Sprecher- und Schreiberverhalten und Sprachurteile im Bezug auf schwache Maskulina

3.1 Beispiele aus der Presse (Cosmas-Korpus)

Wie die folgenden Beispiele aus dem Cosmas-Korpus des IDS Mannheim belegen, lässt sich in jüngerer Zeit feststellen, dass die relativ häufig im Sprachgebrauch vorkommenden Elemente der Gruppe zwei im Dativ und Akkusativ auch in Presstexten ohne die Endung *-en* verwendet werden.

(1) Einen Spezial-Fasnachts-Führerschein versprach das Team der Jugendverkehrsschule - wenn beide Regenten mit einem Tretroller einwandfrei einen Parcours mit Warnhütchen auf dem langen Flur des Präsidiums

¹⁷ Vgl. dazu auch Becker/Peschel (2003).

¹⁸ Zum Verhältnis von Analogie und morphologischer Regel siehe auch Becker (1990).

umfahren können. **Dem Prinz** gelang das auf Anhieb nicht so ganz, der Prinzessin dagegen trotz Kleid - dank ihrer Adjutantin Tanja Preisendanz, die - ständig die Schleppe tragend - einfach hinterherrannte.

Mannheimer Morgen, 21.02.1998; Flotte Fahrt auf dem Flur

(2) „Das Königshaus ist ein Begriff. Da gibt es doch **den Prinz** von Hannover – ich weiß aber nichts über ihn.“

HAZ07/NOV.02817 Hannoversche Allgemeine, 10.11.2007, S. 4;

(3) Auch der Kalkgehalt, der in den Wasch- und Spülmaschinen zum Problem werden kann, ist beim Trinkwasser nicht höher als bei Mineralwasser. Der Kalk sei für **den Mensch** sogar lebensnotwendig, erläutert Durda.

Frankfurter Rundschau, 09.08.1997, S. 4, Ressort: LOKAL-RUNDSCHAU; Liter kostet 0,25 Pfennig

(4) Außer dem Riechen zählen zu den Sinnesempfindungen noch vier andere: das Schmecken, Hören, Sehen und Fühlen. Dazu der Hirnforscher, Professor Wolf Singer: "Im Vergleich zu Hunden sind wir keine großen Riecher. Wir haben uns im Gegensatz zu anderen Lebewesen immer mehr von unserem Geruchssinn emanzipiert." **Dem Mensch** stehen nur fünf Quadratzentimeter Riechschleimhaut zur Verfügung. Dagegen schnuppert der Schäferhund mit 150 Quadratzentimetern. Der Vierbeiner kann mit seiner Spürnase auch deshalb die Fährte eines Menschen aufnehmen, weil er die wenigen Schweißmoleküle, die durch die Schuhsohlen hindurch am Boden haften bleiben, wahrnehmen kann. Dazu Dr. Alexander Weber: "Auch die Sinneszellen sind **beim Menschen** mit fünf Millionen, im Gegensatz zum Dackel mit 125 und zum Schäferhund mit 220 Millionen, wesentlich geringer."

R98/MAI.34762 Frankfurter Rundschau, 02.05.1998, S. 1, Ressort: FREIZEIT UND FAMILIE; Gerüche sind für das seelische Gleichgewicht wichtig

Das Phänomen des endungslosen Dativs und Akkusativs zeigt sich unabhängig von der Verbreitung der Zeitung und ihrer regionalen Provenienz. Bemerkenswert daran ist, dass es sich demnach nicht um eine Erscheinung handelt, die auf den mündlichen Sprachgebrauch beschränkt ist oder gar als Substandard bezeichnet werden könnte. Auffällig ist auch, dass die Endung nach der Präposition *bei*, die ebenfalls einen Dativ fordert, im selben Text nur einige Zeilen tiefer nicht weggelassen wird. Während sich im gesamten Korpus 326 Fälle der Kombination *den Mensch* finden lassen, sind es für die Kombination *für den Mensch* nur 33. Bei 118 Vorkommen der Kombination *gegen den Menschen* findet man keines ohne Akkusativ-Endung. Das bestätigt, dass es sich hier tatsächlich um

ein Übergangsphänomen handelt, wobei zu fragen wäre, warum das Vorkommen einer Präposition diese Tendenz offenbar verlangsamt oder behindert. Hier lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Kasusforderung der Präposition und einer expliziten Markierung des entsprechenden Kasus vermuten.

Den Genitiv betrifft die Tendenz des Wegfalls der Endungen in der Regel nicht; für *des Mensch* beispielsweise ließen sich im gesamten Korpus nur zwei Belege finden, beide in kleineren Zeitungen.

(5) Die "Wegwerfkultur" unserer Gegenwart zeigt für Bernd Löbach-Hinweiser bemerkenswerte Parallelen zum Leben **des Mensch** auf. Die verschiedenen Stufen - Geburt, Wachstum, Reife, Alter und Tod - weisen auf die Endlichkeit allen Lebens hin. Für den Theologen indessen stellt sich zugleich die Frage nach dem Danach, nach dem, was in der Religion als Zukünftigkei oder Ewigkeit zum Ausdruck kommt.

RHZ98/MAR.35163 Rhein-Zeitung, 17.03.1998; Kunst: Küchenabfälle und "Abgelaufenes"

Auch im Plural sind nach wie vor alle Kasus mit der unspezifischen Endung *-en* versehen. Es ist demnach nicht wirklich zutreffend, von einem Übergang einiger schwacher Maskulina in die Klasse der starken Maskulina zu sprechen. Man könnte hier allenfalls von einem Übergang in die gemischte Flexion sprechen¹⁹ oder sich der Meinung von Poitou anschließen (siehe Kapitel 2.2).

3.2 Die Deklination schwacher Maskulina in Schülertexten

Es verwundert unter diesen Umständen wenig, dass Köpcke in Schülertexten eine relativ hohe Anzahl an Bildungen schwacher Maskulina ohne Endung im Dativ und Akkusativ findet. 24 Kinder einer 6. Klasse wurden gebeten, in den von ihnen selbst zu verfassenden Märchentexten die Substantive *Gefährte*, *Bote*, *Held*, *Prinz*, *Bär* und *Falke* zu verwenden. Diese Substantive tragen die Merkmale des von Köpcke herausgestellten Prototypen (siehe Kapitel 2.1) in abnehmender Zahl. Die Zahl der schwach deklinierten Fälle der jeweiligen Substantive nimmt dementsprechend ebenfalls ab, von 100% bei den beiden auf Schwa auslautenden Beispielen (offenbar tatsächlich der stärkste Indikator für diese Flexionsklasse) bis zu

¹⁹ Thieroff interpretiert die Daten als einen graduellen Übergang in Richtung der starken Maskulina, wobei die meisten Formen erst bei der ‚Zwischenstation‘ der gemischten Deklination angekommen sind.

13 Prozent bei *Bär*, der eigentlich keines der oben genannten Merkmale besitzt, zumindest aber das semantische Merkmal +belebt. Auf Grundlage dieser Zahlen und wegen des systematischen Charakters dieser Abweichungen fordert Köpcke zum Ende seines Beitrags einen dementsprechend liberalen Umgang mit solchen Formen in Schülertexten.

3.3 Bewertungen der Formen von Studierenden der Germanistik

Studierenden der Germanistik wurde in einem Proseminar zum Grammatikunterricht der im Anhang abgedruckte Fragebogen vorgelegt. In dem Beispielsatz ist der Akkusativ von Mensch ohne das Flexiv *-en* verwendet. Im deutlichen Kontrast zu den oben stehenden Daten fällt auf, dass die Studierenden geschlossen für eine Markierung und Korrektur der Form „für den Mensch“ votieren. Die Mehrheit klassifiziert sie als „falsche Form des Akkusativs“, manche verbessern sie aber lediglich durch das Anhängen der Endung.²⁰ Dies kann zwei Gründe haben: Erstens ist durch den Kontext des Fragebogens ein größeres Maß an Bewusstheit gegeben, als dies bei ‚normaler‘ Sprachverwendung der Fall wäre. Es geht nicht darum, die Formen zu verwenden, sondern über ihre (korrekte) Verwendung nachzudenken. Das Finden von Fehlern ist in solchen Fragebogen-Situationen scheinbar eine nahe liegende Aufgabe. Zweitens tendiert die befragte Klientel offenbar zu einer recht normativen Sichtweise auf sprachliche Phänomene, gerade im Bereich von Grammatik im engeren Sinne, v. a. der Morphosyntax.²¹ Diese normative Sichtweise hängt auch mit einer relativ häufig verbalisierten Unsicherheit im Bezug auf die eigenen grammatischen Fähigkeiten zusammen. Gerade bei angehenden Lehrern ist der Wunsch groß, von Schülern verwendete sprachliche Mittel zweifelsfrei als richtig oder falsch bewerten zu können. Nach einem möglichen Grund für die Abweichung gefragt, geben einige Befragte gar keine Antwort ab. Knapp die Hälfte der Teilnehmer nennt „Unsicherheit bei der Deklination“ als mögliche Ursache, ähnliche viele Flüchtigkeit. Einige sehen den Grund für den ‚Fehler‘ in einer – hier als nicht angemessenen charakterisierten – Verwendung von mündlicher

²⁰ In einem Fragebogen steht „falsche DATIV-Deklination“.

²¹ Diese Sichtweise lässt sich übrigens durch regelmäßige Erfahrungen aus Seminaren zur Grammatik und zum Grammatikunterricht bestätigen. Studierende kommen mit der Erwartung in solche Seminare zu erfahren, welche Formen der Sprachverwendung richtig oder falsch sind und wie sie diese Informationen an Schüler weitergeben können. Vgl. auch den Beitrag von Müller (i. d. B.).

Sprache bzw. Umgangssprache. Dort werde die Akkusativ-Endung häufig weggelassen („verschluckt“), und dieses Phänomen werde auf die Schriftsprache übertragen. Immerhin zwei Studierende versuchen so etwas wie eine den Sprachwandel einbeziehende Begründung, die allerdings in beiden Fällen etwas kryptisch bleibt. Ein Teilnehmer sieht den Endungswegfall als eine der „aktuellen Tendenzen der Gegenwartssprache“, ein weiterer sieht „ökonomischen Sprachwandel“ als Grund an. Gemeint ist vermutlich eine Sprachwandlerscheinung, die das Verwenden der Sprache ökonomischer macht.

Das Wissen um Regularitäten des Sprachsystems wiederum ist bei den meisten Befragten allenfalls in rudimentärer Form vorhanden. Von den 48 Teilnehmern kann kaum jemand das fragliche Phänomen tatsächlich auch nur annähernd adäquat beschreiben; lediglich vier Studierende schreiben etwas von „verschiedenen Arten der Deklination“. Das Wissen um Flexionsklassen ist nicht präsent oder kann zumindest nicht ausreichend abgerufen werden. Die Frage nach der eigenen Unsicherheit wird von mehr als der Hälfte der Studierenden mit ‚ja‘ oder ‚manchmal‘ beantwortet. Drei Studierende geben als Grund an, dass sie immer dann unsicher werden, wenn es „mehrere Möglichkeiten“ gibt. Dies wird zwar nicht näher ausgeführt, es können aber eigentlich nur mehrere Deklinationsklassen gemeint sein. Der großen Mehrheit fehlt aber sowohl verbalisierbares Wissen um die Phänomene wie auch um die Terminologie. Hier scheint also großer Nachholbedarf zu bestehen, sowohl im schulischen Grammatikunterricht wie im Lehramtsstudium.

4. Mögliche didaktische Ansätze

4.1 Lernziel: Sprachbewusstheit im Deutschunterricht

Inhalte, an denen bzw. mit deren Hilfe im Deutschunterricht Sprachbewusstheit gefördert, erzeugt oder zu Tage gefördert werden soll, sind häufig eher lexikalischer Art; es handelt sich beispielsweise um Elemente der Jugend-, Werbe- oder Pressesprache. Schon seltener kommen Formen der Wortbildung in den Blick, also ein sowohl lexikalisch wie morphologisch anzugehender Bereich. Grammatische Inhalte im engeren Sinne sind in diesem Zusammenhang immer noch eher selten Thema, dabei

würde sich der allerorten geforderte funktionale Grammatikunterricht²² mit einer sprachreflexiven Haltung hervorragend verbinden.

Sind grammatische Inhalte im engeren Sinne Thema eines sprachreflexiven Unterrichts, handelt es sich in der Regel um solche Formen, denen man gut bestimmte Funktionen zuschreiben kann, wie etwa der Konjunktiv oder Ausschnitte aus dem System der Konjunktionen (z. B. kausale). Der Unterteilung von Eisenberg in sprachinterne und sprachfunktionale Funktion (vgl. Eisenberg: 2006) folgend, wäre es hier vor allem letztere, die sich unmittelbar für einen sprachreflexiven Unterricht eignet. Es bieten sich hier Möglichkeiten, relativ direkt Einsichten in Wirkungsweisen von sprachlichen Formen zu erlangen, in ihre Rolle in der (mündlichen wie vor allem schriftlichen) Kommunikation.

Unterrichtsziel: Einsichten in die interne Strukturiertheit des Sprachsystems

Die sprachinterne Funktion wiederum ist gerade für jüngere Schüler (aber durchaus auch noch für Studierende) weniger unmittelbar einsichtig und deswegen schwerer zu fassen. Die interne Strukturiertheit des Sprachsystems ist etwas, das selten in den Fragehorizont der Sprachbenutzer kommt. Dies trifft auch auf den hier zur Debatte stehenden Fall zu. Es handelt sich nicht um einen Zweifelsfall, bei dem die beiden Alternativen (sprachexterne) funktionale Unterschiede aufweisen. Man kann hier also schlecht im Sinne eines funktionalen Grammatikunterrichts mit größerer funktionaler Angemessenheit einer Form in einem bestimmten Kontext o. ä. argumentieren, sondern eher mit der Systemangemessenheit und/oder dem prototypischen Charakter dieser Form (s.o. Kapitel 2.2).

In der Regel sind sich Sprecher des Deutschen des komplexen Deklinationssystems ihrer Sprache nicht oder kaum bewusst; sondern bilden die Formen mehr oder weniger automatisiert. Bewusstheit tritt vor allem dann auf, wenn ein sprachlicher Fall aus der Selbstverständlichkeit der regelmäßigen Verwendung hervortritt. Dies geschieht eben auch, wenn ein Sprecher zweifelt, sich unsicher über die Richtigkeit einer Form ist bzw. über die Auswahl aus zwei oder mehr alternativen Formen. Er ist in diesem Fall in der Regel gezwungen, eine Metaperspektive auf die sprachlichen Erscheinungen einzunehmen. Diese kann nun unterschiedlich

²² Vgl. dazu zum Beispiel die Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103-2_MSA-Deutsch.pdf

graduiert sein, wie die Fragebögen deutlich zeigen.²³ Ein quasi vortheoretischer Grad von Sprachbewusstheit zeigt sich, wenn Sprecher feststellen und u. U. verbalisieren können, dass sie in einem bestimmten Bereich mehrere Möglichkeiten zur Verfügung haben. Eine Minderheit der befragten Studierenden kann andere Wörter nennen, die analog flektiert werden oder sogar angeben, dass es sich um verschiedene Deklinationsklassen des Deutschen handelt (s.o.). Hier sieht man deutlich, wie grammatisches Wissen – und gemeint ist hier tatsächlich deklaratives Wissen – für eine Steigerung von Sprachbewusstheit nutzbar gemacht werden könnte. Es bieten sich gute didaktische Möglichkeiten, Einblicke in Ausschnitte des Sprachsystems und dessen Bau zu gewinnen, in dem man es zum gemeinsamen Thema macht.

Einblicke in die Relation von Formen und Funktionen

Generell eignen sich solche durch grammatischen Wandel motivierten Zweifelsfälle sehr gut für eine unterrichtliche Behandlung, da sie quasi einen Werkstattblick in das Sprachsystem ermöglichen. Macht man die parallelen oder unter Umständen konfligierenden Möglichkeiten des Systems zum Thema, können die Schüler sie verinnerlichen. So lässt sich beispielsweise gut erkennen, dass Relationen zwischen Form und Funktion im Deutschen nicht immer ein-eindeutig sind, dass also ein bestimmter Kasus durch verschiedene Formen ausgedrückt werden kann und andersherum: dass eine Form verschiedene Kasus repräsentieren kann.

In fortgeschrittenen Klassen kann auch gut eine Verschiebung in diesen Zuordnungen – vor allem durch Sprachwandel – zum Thema des Grammatikunterrichts gemacht werden. Auf diese Weise lassen sich gleich mehrere Einsichten gewinnen:

Die Schüler können erkennen, dass Sprache ein System ist, das bestimmten Bau- bzw. Ordnungsprinzipien unterliegt. Das Erkennen und Nachvollziehen solcher Ordnungsprinzipien erleichtert das Durchschauen des Aufbaus einer Sprache – und damit idealiter auch ihre angemessene und sichere Verwendung. Eventuell lassen sich dann Gründe für eine bestimmte Organisation eines Teilbereichs im Sprachsystem finden und diskutieren; in diesem Fall also Gründe für die relativ komplexe Verteilung der Kasusmarkierung. Im Einzelfall kann auch diskutiert werden, welche Markierungsmöglichkeit für ein bestimmtes Wort aus welchen Gründen die angemessenste wäre.

²³ Siehe Kapitel 3.2

Erkennen der Wandelbarkeit von Sprache

Ein weiteres Lernziel liegt darin zu erkennen, dass Sprache sich wandelt und dieser Wandel nicht nur – wie bereits recht vordergründig erkennbar – die Lexik betrifft, sondern auch i. e. S. grammatische Strukturen. Man könnte im Deutschunterricht herauszuarbeiten versuchen, ob die Wandlerscheinungen in einem grammatischen Teilbereich eher willkürlich oder eher systematisch vor sich gehen. Da vielfach letzteres der Fall ist, könnte man wiederum gemeinsam mit den Schülern nach Gründen für diesen Wandel suchen. Schüler können sich so – ganz im Sinne einer Grammatikwerkstatt und des entdeckenden Lernens – als Sprachforscher betätigen. Analoge Formen könnten gesammelt, zugeordnet und mit anderen Formen verglichen werden.

Sprachvergleiche und Language-Awareness

Nicht zuletzt bieten sich hier Möglichkeiten für Sprachvergleiche, besonders – aber bei weitem nicht nur – für Schüler mit einer anderen Erstsprache. Gerade die Deklination von Substantiven ist in vielen in Deutschland häufigen Herkunftssprachen, etwa Türkisch oder Spanisch, weniger komplex. Im Sinne eines language-awareness-Konzeptes²⁴ könnten hier die Möglichkeiten der Kasus- und Pluralbildung verschiedener Sprachen miteinander verglichen werden.

4.2 Norm und Variation im Deutschunterricht

Die erste Erkenntnis, die Schüler im Bezug auf Norm und Variation in der Sprache durch die Beschäftigung mit den schwachen Maskulina gewinnen können, ist, dass das Sprachsystem und seine Organisationsprinzipien nicht starr, sondern Wandel und Variation unterworfen sind. Wichtig ist, dass dies nicht nur für den lexikalischen, sondern auch für den morpho-syntaktischen Bereich gilt. Während solche Fragen bei lexikalischen Aspekten inzwischen durchaus häufiger Thema des Deutschunterrichts sind – etwa zum Thema Wortschatzwandel oder Gruppensprachen –, gilt dies für Fragen des grammatischen Wandels und der grammatischen Variation noch kaum. Wenn das System Wandel unterworfen ist und auch Variation erlaubt, werden Fragen der Sprachrichtigkeit nicht nur im Bezug

²⁴ Vgl. etwa Oomen-Welke (2000 und 2003)

auf das System, sondern auch im Bezug auf die Norm und normative Setzungen wie auch Varianten zu beantworten sein.

Die Norm wiederum ist eine Auswahl der vom System bereitgestellten Möglichkeiten. Diese Auswahl wird von (einer bestimmten Gruppe von) Sprachbenutzern getroffen und ist dementsprechend zu akzeptieren und/oder zu hinterfragen. Solche Gedanken sind Schülern (und auch noch Germanistik-Studierenden) oftmals fremd.

Erkennen und Hinterfragen von Normen

Wenn aus mehreren Möglichkeiten der sprachlichen Realisierung eines Sachverhaltes eine bestimmte die Häufigste ist und beispielsweise von Grammatiken oder Ratgebern als ‚die richtige‘ herausgegriffen wird, kann man nach (beim Sprachsystem oder bei den Sprachverwendern liegenden) Gründen für diese Wahl fragen. Ebenso kann man nach den Gründen fragen, wenn diese Auswahl sich ändert bzw. wandelt. Es kann daraufhin im Deutschunterricht diskutiert werden, inwieweit man überhaupt steuernd bzw. normierend in diese Wandelprozesse eingreifen kann, darf oder sollte. Schüler können an solchen Beispielen sowohl ihre Normbewusstheit schulen wie auch lernen, eine normkritische Haltung zu entwickeln. Es ist sinnvoll zu unterscheiden, welche Aspekte der sprachlichen Struktur vom System ‚diktiert‘ werden und welche von der Norm. Weiterhin lässt sich auch fragen, welche Gründe es geben kann, dass gerade bestimmte Möglichkeiten des Systems als Norm gelten, andere dagegen nicht.

4.3 Fehleranalyse und Bewertungspraxis

Die Beschäftigung mit einem Thema wie dem genannten kann über die unterrichtlichen Möglichkeiten der Thematisierung und damit über die Lernziele für Schüler hinaus (angehenden) Lehrern wichtige Hinweise für ihre Bewertungspraxis liefern. Man kann hier eigentlich nur für einen ursachensensiblen Umgang mit ‚Fehlern‘ plädieren. Wenn der Lehrer also das Verwenden endungsloser Formen bei ursprünglich schwachen Maskulina markiert – und das wird und sollte er tun, da diese Formen immer noch stark in der Minderheit sind – so sollte er sie doch anders bewerten, als einen willkürlichen Normverstoß. Immerhin ist der uns interessierende Abweichtyp vom Sprachsystem zumindest teilmotiviert. Man könnte hier eine ähnliche Unterscheidung wie die von

Eisenberg und Voigt getroffene in Systemfehler und Normfehler vornehmen: „Systemfehler zeugen von einer noch unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache [...] Normfehler führen zu Ausdrucksweisen, die zwar vom System her möglich sind, die aber gegen Festlegungen verstoßen, die direkt oder indirekt in der Sprachgemeinschaft vertreten werden“ (Eisenberg/Voigt 1990: 11). Dem ist hinzuzufügen, dass Normen von (Teilen) der Sprachgemeinschaft festgelegt werden und Wandel unterliegen. Es handelt sich also in Fällen der markierungslosen Dative und Akkusative bei den schwachen Maskulina allenfalls um Normfehler. Darüber hinaus ist zu fragen, inwieweit eine Form von der Norm zu einem gegebenen Zeitpunkt noch abweicht und ob es sich bei ihr nicht mittlerweile um eine von vielen Sprechern akzeptierte Alternative handelt.

Diesem Bedürfnis nach stärkerer Differenzierung trägt die Grammatikfehler-Typologie von Ágel (2008) Rechnung. In dieser wäre der hier zur Diskussion stehende Fall am ehesten unter Typ d) einzuordnen: „ein Normfehler ..., dessen Quelle konfligierende Teilsysteme sind und der (mittlerweile) die alte Norm streitig macht. Die alte Norm ist noch nicht verdrängt, die neue ist noch nicht voll etabliert. Es entsteht eine Normvarianz“ (Ágel 2008: 65f.). Als konfligierende Teilsysteme sind hier die Flexionsparadigmen anzunehmen. Die Beispiele aus dem Cosmas-Korpus zeigen allerdings, dass die deutliche Mehrheit der Fälle (noch) nach der alten Norm flektiert ist.

Normvarianz und Normwandel machen angehende Lehrer vielfach unsicher. Bei der Bewertung von Schüleräußerungen (schriftlichen wie mündlichen) scheint es leichter, von einem klaren Richtig oder Falsch ausgehen zu können. Die den Grammatikunterricht zumeist immer noch beherrschende stark normativ ausgerichtete Vermittlung unterstützt diese Ansicht zusätzlich. Sie entspricht aber ganz offensichtlich zumindest in Teilen nicht den Gegebenheiten des Sprachsystems, erst recht nicht der Sprachverwendung. Wenn angehenden Lehrern die Einsicht eröffnet werden kann, dass diese Unsicherheiten zumindest in einigen Fällen durchaus ihre Berechtigung haben, könnte das erstens eine Motivation sein einmal genauer auf die Sprache und ihr System zu schauen und zweitens viel dazu beitragen, dass Grammatikunterricht (wieder) mit mehr Sicherheit und Lust betrieben wird. Eine sowohl fehlertyp- wie schülersensitive Bewertung von Schülertexten liefert so gesehen Quellen, Diskussionsgrundlagen und Anlässe entsprechende Fälle von Deklinations-

unsicherheiten sowohl für den Lehrer selbst, mit dem einzelnen Schüler, aber vor allem auch plenar zu thematisieren.

Anhang. Kurzer Fragebogen zu Deklinationsschwankungen bei schwachen Maskulina

Bitte beurteilen Sie den folgenden Satz aus einer überregionalen Zeitung:

Auch der Kalkgehalt, der in den Wasch- und Spülmaschinen zum Problem werden kann, ist beim Trinkwasser nicht höher als bei Mineralwasser. Der Kalk sei für den Mensch sogar lebensnotwendig, erläutert Durda.

Würden Sie als Lehrer(in) etwas an diesem Satz korrigieren? Wenn ja: was und wie?

Wie könnten Sie Ihre Korrektur begründen?

Beschreiben Sie das ausgewählte Phänomen und den eventuellen Fehler (linguistisch).

Könnten Sie sich einen möglichen Grund für die Abweichung vorstellen?

Sind Ihnen bereits ähnliche Fälle begegnet?

Sind Sie (bei der Deklination, in der Wahl grammatischer Formen) manchmal selbst unsicher?

Wären Sie in der Lage, einen Grund für ihre Unsicherheit anzugeben?

Was tun Sie in solchen Situationen der Unsicherheit?

Wie sollte mit solchen Problemen/Fragen im Unterricht umgegangen werden?

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF, 64-84.
- Becker, Tabea / Peschel, Corinna (2003): Wir möchten sie bitten, das nicht misszugeneralisieren. Sprachverhalten in grammatischen Zweifelsfällen am Beispiel trennbarer und nicht-trennbarer Verben. In: Linguistik Online, 4/2003.
- Becker, Thomas (1990): *Analogie und morphologische Theorie*. München: Fink
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103-2_MSA-Deutsch.pdf.
- Bittner, Dagmar (2003): Von starken Feminina und schwachen Maskulina. Die neuhochdeutsche Substantivflexion – eine Systemanalyse im Rahmen der natürlichen Morphologie. In: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft. Papers in Linguistics (ZASPIL) 31, S. 1-153.
- Bredel, Ursula (2006): Orthographische Zweifelsfälle. In: Praxis Deutsch 198, S. 6-15
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik, Band 1. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter /Voigt, Gerhard (1990): Grammatikfehler. In: Praxis Deutsch, 102, S. 10-15
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online: http://www.linguistik-online.de/16_03/klein.html
- Klein, Wolf Peter (2006): Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle. In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Tübingen: Narr, 581-599.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005): ‚Die Prinzessin küsst den Prinz‘ - Fehler oder gelebter Sprachwandel?. In: Didaktik Deutsch 18/2005, 67-83.
- Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 1., Stuttgart: UTB/Schöningh, 452-463.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: Deutsch lernen 2/2000, 143-163.
- Peschel, Corinna (2004): ‚Ich habe alles durch(ge?)sucht, aber nichts wirklich Helfendes gefunden‘ - das Problem mit den trennbaren Verben. In: Der Deutschunterricht 3/2004, 93-95.
- Poitou, Jacques (2004): Prototypentheorie und Flexionsmorphologie. Linguistik Online, 19, 2/04
- Seelig, Barbara (2002): „Probleme und Tendenzen des deutschen Sprachgebrauchs. Ein Ergebnisbericht der Sprachberatungsstelle „Gramma-

tische Telefon Potsdam“ aus dem Zeitraum Juni 1997 bis Dezember 2000“. in: Sprachreport 18, S. 2-7

Thieroff, Rolf (2003): Die Bedienung des Automaten durch den Mensch. Deklination der schwachen Maskulina als Zweifelsfall. In: Linguistik Online 4/2003, 1-12.

Wurzel, Wolfgang Ullrich (1994): „Gibt es im Deutschen noch eine einheitliche Substantivflexion? Oder: Auf welche Weise ist die deutsche Substantivflexion möglichst angemessen zu erfassen?“ In: Köpcke, Klaus-Michael (Hrsg.): Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie (Linguistische Arbeiten 319), Tübingen: Niemeyer, 29-44.

Christoph Müller

Wat ihr normal nennt... – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen

Mir brich der Schweiß bei jedem Woot von euch uss, un wenn ihr still sitt, dann och. Wat ihr Moral nennt dat ess für mich Krampf, wat ihr normal nennt, dat och.

[Popgruppe BAP: „10. Juni (1982)“ .Standardsprachliche Übertragung des Textes: Mir bricht der Schweiß bei jedem Wort von euch aus, und wenn ihr stille seid dann auch. Was ihr Moral nennt, das ist für mich Krampf, was ihr normal nennt, das auch.]

1. Das Normale, die Moral und der Krampf: Umgang mit Sprachnormen im Deutschunterricht

Der Songtext der Kölner Rockgruppe Bap bringt ein Lebensgefühl aus den 1980er Jahren zum Ausdruck: Politische Opposition gegen Atomkraft und Nachrüstung, Abgrenzung gegen etablierte Lebensentwürfe. „Plant mich bloß nicht bei euch ein“, lautet in der standardsprachlichen Übertragung der Refrain dieses Songs. Das Textarrangement ist auf Provokation ausgerichtet. Unterstrichen wird dies durch die markante dialektale Abweichung von der standardsprachlichen Norm, die manchem Mitglied der Sprachgemeinschaft das unmittelbare Verständnis dessen verstellt, was da gesungen wird. Dieser Abweichung von der Norm ist es aber auch zu verdanken, dass das Musikstück an Ausdruckskraft und Authentizität gewinnt und sich vom biedereren Schlagertext abhebt. Drei Schlüsselbegriffe werden in der zitierten Textpassage zueinander in Beziehung gesetzt: die Norm, die Moral und der Krampf. Ausgehend von diesen drei Begriffen sollen dem vorliegenden Beitrag drei Thesen vorangestellt werden, die in einem eigenen Bedingungsgefüge zueinander stehen:

1. Der Deutschunterricht vermittelt sprachliche Normen, stützt sich dabei aber weniger auf linguistische Erkenntnisse als auf die Intuition des jeweiligen Deutschlehrers.

2. Der Deutschunterricht dichtet den sprachlichen Normen tendenziell eine pseudo-moralische Überhöhung an.

3. Der Deutschunterricht verrät die Tendenz zu einem verkrampten Umgang mit sprachlichen Normen. Dadurch behindert er sowohl die individuelle sprachliche Entfaltung als auch individuelle Normbeherrschung.

Die einzelnen Kapitel des Beitrags zeichnen den Bildungs- und Ausbildungsweg einer fiktiven Lehrperson nach: Realschullehrer Norman N., geboren am 10.06.1982. Sie zeigen auf, welche gegensätzlichen Orientierungen Norman N. im Hochschulstudium und in der praktischen Arbeit als Deutschlehrer erhalten hat, in der der Lehrplan und ein unterschwelliger Antilehrplan eine Dilemmasituation heraufbeschwören. Ein anschließender Rotstift-Test soll Anstöße zur kritischen Reflexion der Korrekturpraxis vermitteln.

2. Bildungs- und Ausbildungsweg des fiktiven Lehrers Norman N.

2.1 Das Hochschulstudium: Relativierung rigider Normvorstellungen

Norman N., Student der Germanistik für das Lehramt an Haupt- und Realschulen, könnte während seines Studiums in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen drei grundlegende Orientierungen erhalten haben:

- a. Die Linguistik nimmt der Sprache gegenüber eine deskriptive Haltung ein.
 - Sie beschreibt den Sprachgebrauch.
 - Sie klassifiziert sprachliche Ausdrucksweisen nach dem Grad ihrer Gebräuchlichkeit, nach ihrer kommunikativen Funktionalität, ihrer Akzeptanz und ihrer innersystematischen Folgerichtigkeit.
 - Sie unterscheidet auf der Grundlage solcher Untersuchungen zwischen unterschiedlichen Varietäten, speziell zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch. Daraus leiten Linguisten Aussagen über die Angemessenheit und die Grammatikalität sprachlicher Ausdrücke ab.

- b. Die Linguistik geht davon aus, dass Sprache einem Prozess des Wandels unterworfen ist, der sich permanent vollzieht, in der Regel weder gesteuert wird noch intendiert ist, gleichzeitig aber notwendig ist, um die Sprache als kognitives und kommunikatives Werkzeug gebrauchsfertig zu erhalten. Eine wertende Interpretation des

Sprachwandels als Entwicklung hin zu einer Blüte der Sprache oder als Niedergang sprachlicher Kultur erfolgt nicht.

- c. Die Linguistik, speziell in ihrer Ausformung als Soziolinguistik, betreibt Sprachnormenkritik, indem sie fragt, ob „vermeintliche Fehler wirklich Abweichungen vom Sprachsystem sind oder nur Strafelemente im schulischen Sprachnormenritus darstellen“ (von Polenz 1988: 87).

Der Student Norman hat erfahren, dass die Linguistik eher zurückhaltend operiert, wenn es um die Festschreibung sprachlicher Normen geht. Diese linguistische Grundorientierung beeinflusst Normans Einstellung zur Sprache. Sie fördert eine Haltung der produktiven Neugierde und des forschenden Interesses an unterschiedlichen Varietäten des Deutschen. Festzustellen ist aber auch, dass das Studium der Linguistik immer nur punktuell vertiefende Erkenntnisse vermitteln kann. So ist es denkbar, dass Norman zwar in einer Seminarveranstaltung detaillierte Kenntnisse zur Wortbildung erworben hat, dass er jedoch ein Seminar über die Verwendung des Konjunktivs im Deutschen nicht hat belegen können. Da es ihm im Studium einfach nicht möglich war, alle grammatischen Phänomene mit der entsprechenden Gründlichkeit zu bearbeiten, fehlt es Norman N. am Ende seines Studiums in manchen Bereichen an genauem Wissen über Regularitäten und Verbreitungsweisen bestimmter sprachlicher Formen. Hinzu kommt, dass es seit seiner eigenen Schulzeit auf der Landkarte seines grammatischen Grundwissens nach wie vor blinde Flecken gibt, die durch das Hochschulstudium nicht aufgelöst worden sind. Aus diesem Gefühl heraus, dass die eigenen Wissensbestände defizitär seien, entwickelt sich eine Haltung des schlechten Gewissens und das Gefühl, für die Schulpraxis nicht ausreichend gerüstet zu sein. Dementsprechend ist er als Referendar um Orientierung für den Bereich Sprachunterricht bemüht.

2.2 Orientierungen im Bezugssystem Schule: der Lehrplan

Als Referendar soll Norman N. nach dem ausdrücklichen Willen seines Dienstherrn den Deutschunterricht so gestalten, dass das Richtziel, „differenzierte Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache“ zu vermitteln, realisiert wird. Im Attribut „differenziert“ deuten sich Spiel-

räume an, die es erlauben würden, an linguistischen Positionen anzuknüpfen und je nach textuellem oder situativem Kontext über die Angemessenheit bestimmter Sprachnormen zu befinden.

Folgende Passagen aus dem hessischen Lehrplan Deutsch für den Bildungsgang „Realschule“ nehmen direkt oder indirekt Bezug auf die Vermittlung sprachlicher Normen:

Der Deutschunterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen

- [...]
- Sprache verantwortungsvoll, sachgerecht und wirkungsvoll für wechselnde Mitteilungs- und Darstellungsabsichten zu gebrauchen;
- [...]
- Sprache als historisch sich veränderndes Medium und Instrumentarium zu begreifen;
- Sprache sowohl in ihren normativen Regelungen zu beherrschen als auch in ihren kreativen und spielerischen Möglichkeiten zu nutzen;
- [...]

(Lehrplan Deutsch. Bildungsgang Realschule 2006: 3)

Der erste Punkt aus der zitierten Spiegelstrichaufzählung lässt sich auf die Überlegungen zum Musiktitel der Pop-Gruppe BAP beziehen: Zum „wirkungsvollen Einsatz von Sprache“ gehört auch der kalkulierte Normverstoß, wenn er die Darstellungsabsicht unterstützt. Ein sachgerechter und verantwortungsvoller Sprachgebrauch verlangt aber auch eine strenge Orientierung an sprachlichen Normen, wenn die Kommunikation in institutionalisierten, distanzsprachlichen Situationen angesiedelt ist.

Der zweite hier zitierte Punkt bezieht sich darauf, dass sprachliche Normen anders fundiert sind als mathematische Lehrsätze. Sprachliche Normen leiten ihre Gültigkeit nicht aus einem überzeitlichen Axiomensystem ab, sondern passen sich immer wieder mit zeitlicher Verzögerung dem Usus der Sprachgemeinschaft an. Heimlich teilt Norman vielleicht die Sehnsucht vieler Deutschlehrer, einmal als Mathematiklehrer aufzutreten, so wie ein Mathematiklehrer klarstellen zu dürfen, was ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist, und sich dabei auf Regelsätze berufen zu können, die schon von den Großeltern der Schüler anerkannt worden sind: „Eine Summe wird dividiert, indem jeder einzelne Summand dividiert wird.“ Oder etwas markiger für spezielle Unterrichtssituationen: „Summen kürzen nur die Dummen“. Im Fach Deutsch hingegen verhält es sich selten so eindeutig. Hier muss man auf jeglichen Widerspruch gefasst sein: Wer garantiert

Norman, dass im Zeitalter der Rechtschreibreformen der Leitsatz „wer ‚nämlich‘ mit ‚h‘ schreibt, ist dämlich“ für alle Zeiten seine Gültigkeit bewahren wird?

Die Sowohl-als-auch-Konstruktion im letzten Punkt der Spiegelstrichaufzählung betont die Komplexität der Anforderungen: Die im Unterricht zu vermittelnde Sprachkompetenz verlangt nach einem reflektierten Umgang mit Normen: Normkenntnis, normgerechter Sprachgebrauch und kalkulierter, spielerisch kreativer Normverstoß stehen je nach Textsorte nebeneinander.

Vorstellbar ist, dass Norman nach der Lektüre des Lehrplans für sich folgendes Resümee zieht: „Der Lehrplan fordert einen differenzierten Umgang mit sprachlichen Normen. Das ist erfreulich, da ich somit an mein Linguistikwissen anknüpfen kann. Gleichzeitig ist das, was der Lehrplan verlangt, aber auch schwierig, weil ich nicht genau weiß, wie ein solcher abwägender Umgang mit sprachlichen Normen im Unterricht zu verwirklichen ist.“

Halten wir als Zwischenbilanz folgendes fest: Sowohl die Linguistikseminare aus der Studienzeit als auch der Lehrplan regen zu einem differenzierenden Umgang mit sprachlichen Normen an, lassen aber ein Vakuum, wenn es um die Frage geht, wie ein solches Konzept in Unterrichtssituationen und bei der konkreten Korrekturarbeit umgesetzt werden kann. Das Fehlen dieser Brücke zur Praxis stellt ein dringliches Problem dar.

2.3 Orientierungen im Bezugssystem Schule: der Anti-Lehrplan

In dieser Situation erster Bedrängnis orientiert sich der Referendar an der Praxis, und zwar einerseits an der Praxis, die er selbst als Schüler erlebt hat, und andererseits an der Praxis, die ihm die etablierten Kollegen vorleben. Diese Praxis stellt sich in vielen Fällen als ein traditionelles Brauchtum dar, das auf eine strenge Durchsetzung sprachlicher Normvorstellungen ausgerichtet ist, da damit eine Entkomplizierung des Phänomenbereichs Sprache einhergeht. Das Bestreben, einfache Richtig-falsch-Muster zu etablieren, geht unter Umständen so weit, dass freie Varianten, die das Sprachsystem zulässt, als Normverstoß behandelt werden, beispielsweise wenn behauptet wird, dass die indirekte Rede ausschließlich im Konjunktiv realisiert werden dürfe.

In dieser Normfixierung bestärkt werden Norman und seine Kollegen durch das traditionelle Rollenbild vom Deutschlehrer als Scharfrichter in Sachen sprachlicher Richtigkeit, das in Elterngesprächen, aber auch von Seiten der Schüler immer wieder eingefordert wird. Der Deutschlehrer, so hat es sich im Bewusstsein eines Teils der bildungsorientierten Öffentlichkeit festgesetzt, das ist diejenige Instanz, die zwischen gutem und schlechtem Deutsch zu unterscheiden weiß, eine Instanz, die keine Zweifelsfälle kennt und die daher imstande ist, den Schülern mittels geeigneter Sanktionen einen Weg zum guten Deutsch zu bahnen. Diese Unterwerfung aller sprachlichen Belange unter ein Normpostulat wird darüber hinaus durch populäre Sprachpfleger forciert.

Wer die grammatische Norm grob oder gar mutwillig verletzt (ohne sich den Dichtern, den Kabarettisten oder den Werbetextern zuzurechnen), der irritiert seine Mitmenschen oder macht sich vor ihnen lächerlich. Eben, wird da im Ungeist der Hessischen Rahmenrichtlinien argumentiert: Die Norm ist die Folter, der die Unterprivilegierten von ihren Beherrschern unterworfen werden.

Umgekehrt wird ein Schuh daraus: Die Schule hat das Äußerste zu tun, um bei allen Schülern die Norm gegen die Gefühlsgrammatik durchzusetzen (Schneider 2007: 48).

Bereits in diesem kurzen Ausschnitt zeigt sich der suggestive Grundton des sprachpflegerischen Ansatz. Formulierungen, die kompromisslose Folgerichtigkeit anzeigen sollen („wer ... der“), die sich an Formen der Mündlichkeit anlehnen („eben, ...“ / „...wird ein Schuh daraus“) oder markige Bewertungen vornehmen („Ungeist der Hessischen Rahmenrichtlinien“) treten auf, verleihen dem Text etwas Mitreißendes und geben dem Leser das Gefühl, hier werde seine Sache verhandelt. Mit gedanklicher Schärfe werde all das aus dem Weg geräumt, was im Umgang mit Sprache schon immer verunsichernd und irritierend gewirkt hat. Auffällig ist dabei, dass sich derlei Eifer in Sachen Sprachrettung auch gegen die Rahmenrichtlinien und ihre abwägende Position wendet, so dass zu einer schulischen Praxis aufgerufen wird, die an den Lehrplänen vorbei operiert.

Auch die Dudenredaktion und die Linguistik bleiben, was ihren Umgang mit sprachlichen Normen betrifft, nicht von der sprachpflegerischen Kritik verschont.

Bis 1971 hatte die Dudenredaktion ein gutes Gewissen, wenn sie das in der Sprache Übliche zwar zuweilen registrierte, sich aber primär als Verkünder von Normen verstand. Seit 1971 normiert sie zwar noch die Rechtschreibung, aber nicht mehr Grammatik und Stilistik. Da spielte vermutlich der antiautoritäre Geist von 1968 mit, wie er sich am drastischsten 1972 in den berüchtigten „Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch“ manifestierte: [...] Das traf sich mit der Denkrichtung, die in der akademischen Linguistik seit mehreren Jahrzehnten ohnehin dominiert: Sie will nicht *präskriptiv* (vorschreibend) agieren, sondern *deskriptiv* (beschreibend); jede Art von Sprachpflege wird als ‚unwissenschaftlich‘ abqualifiziert (Schneider 2008: 39).

Der Einfluss, den sprachpflegerische Publikationen im Sinne eines geheimen Lehrplans auf den Deutschunterricht ausüben, lässt sich schwer einschätzen. Sicher ist aber, dass sowohl interessierte Eltern als auch Deutschlehrer häufig ihre Auffassung vom richtigen und guten Deutsch aus solchen Werken herleiten. Unter Umständen werden die Bücher von Wolf Schneider, Bastian Sick und anderen sogar im ganzen Klassensatz angeschafft und als Pflichtlektüre im Deutschunterricht der Sekundarstufe eingesetzt. Diese Werke vermitteln den Eindruck, dass ihre Autoren mit untrüglichem Kennerblick und unbeugsamer Kraft gegen einen falschen Sprachgebrauch zu Felde ziehen und Zweifelsfälle nicht kennen. Bastian Sick, Wolf Schneider und all die anderen Sprachpfleger entsprechen somit dem oben skizzierten Idealbild des Deutschlehrers, der eine Art Richteramt (Sprachrichter und Sittenrichter in einer Person) zu wahren hat. Da diese Autoren darüber hinaus dazu neigen, mit ironischer Brechung über angebliche Sprachverhunzer zu witzeln, billigt man ihnen Unterhaltungswert bzw. „Kultstatus“ zu, lässt ihnen öffentliche Anerkennung zuteil werden und zelebriert mit ihnen gemeinsam medial inszenierte „Deutschstunden“. Für Norman N. und seine Kollegen verkörpern diese Autoren also all die wunderbaren Erfolgserlebnisse, die ihnen in ihrer beruflichen Tätigkeit normalerweise versagt bleiben. Die vorschnelle Identifikation mit den populären sprachpflegerischen Positionen ist daher die naheliegende Konsequenz. Ein Nachdenken darüber, wie stark diese Haltung auf den schulischen Umgang mit Sprachnormen durchschlägt, soll im nachfolgenden Kapitel durch einen Korrektur-Test angeregt werden.

3. Der Rotstift-Test – oder: Wie hältst du's mit der Norm?

Wie wird sich der Bildungsgang des jungen Lehrers Norman N. auf sein Korrekturverhalten auswirken? Am Beispiel eines Tests für Korrekturleser werden nachfolgend unterschiedliche Korrekturentscheidungen diskutiert. Auch der Leser dieses Artikels wird dazu aufgefordert, den Testverlauf nach Möglichkeit selbst einmal durchzuspielen, um sich so der eigenen, verinnerlichten Normkonzepte bewusst zu werden. Das Testverfahren ist zweistufig konzipiert und sieht die Bearbeitung zweier Teststufen (Text A und Text B) vor.

Stufe I des Rotstift-Tests

Bearbeiten Sie Text A: Markieren Sie alle Stellen im Text, an denen nach Ihrer Einschätzung ein Verstoß gegen sprachliche Normen vorliegt.

TEXT A

Das war eine ziemliche Enttäuschung für mich, als ich vor der zuen Wohnungstür von meiner Freundin Nanette stand und keiner aufmachte. Seit dem Zoff vor zwei Wochen, hatte ich mich echt um eine schrittweise Aussöhnung bemüht. Doch noch während ich jetzt vor der Tür wartete, hat Nanette mir gesimst, dass ich kein Versuch mehr unternehmen soll mich ihr noch mal an zu nähern. Das war der Moment, wo ich zum erstenmal ausrastete, weil ich war geschockt von Nanette's Gefühlskälte. Ich sprayte ihr mit Autolack einen Totenkopf an die Tür und das Wort Rache. Dann kam auch schon diese Polizisten, die mich mitnahmen. Nanette brauch sich aber keine Sorgen machen, denn ich weiß, dass ich sie in Zukunft nich mehr wiederseh'n will und werde die Rechnung für die Tür auch bezahlen. Obwohl mir ist jetzt vollkommen klar, dass sie mich nie geliebt hat.

Die Korrekturroutine des Word-Programms (Version 1998) hat 7 Wörter mit einer roten Schlangenlinie markiert:

zuen, Nanette, jetzt, gesimst, Nanette's, brauch, nich, wiederseh'n

Stellen wir uns nun einen wirklich akribischen Korrekturleser vor, der das Ziel verfolgt, mit größtmöglicher Wachsamkeit jedwede Textstelle

aufzuspüren, die auch nur im Verdacht steht, eine Normabweichung darzustellen. Ein solcher Korrekturleser würde selbstverständlich wesentlich mehr Textstellen rot markieren und sie so als Verstöße gegen die Leitlinien des richtigen und guten Deutsch hervorheben. Die Markierungen in Text B sollen die Arbeit eines solchen Korrekturlesers dokumentieren.

Stufe II des Rotstift-Tests

Bearbeiten Sie nun Text B: Vergleichen Sie die unterstrichenen Textelemente in Text B mit den von Ihnen in Text A vorgenommenen Unterstreichungen:

- *Fehleraufmerksamkeit: An welchen Stellen wurden in Text B Textelemente markiert, die Sie auch als Normverstöße ansehen, die von Ihnen aber bei der Durchsicht von Text A übersehen worden sind? – Geben Sie die Kennzahlen an.*
- *Fehlertoleranz: An welchen Stellen wurden in Text B Textelemente markiert, die Sie nicht als Normverstoß ansehen? – Geben Sie die Kennzahlen an.*

TEXT B (= Text A mit Korrektur-Eingriffen):

Das war eine ziemliche(1) Enttäuschung für mich, als ich vor der zuen(2) Wohnungstür von meiner Freundin Nanette(3) stand und keiner aufmachte. Seit dem Zoff(4) vor zwei Wochen, hatte ich mich echt(5) um eine schrittweise(6) Aussöhnung bemüht. Doch noch während ich jetzt(7) vor der Tür wartete, hat Nanette mir gesimst(8), dass ich kein(9) Versuch mehr unternehmen soll (10) mich ihr noch mal an zu nähern(11). Das war der Moment, wo(12) ich zum erstmal(13) ausgerastet(14) bin, weil ich war(15) geschockt(16) von Nanette's Gefühlskälte(17). Ich sprayte(18) ihr mit Autolack einen Totenkopf an die Tür und das Wort „Rache“. Dann kam(19) auch schon diese Polizisten, die mich mitnahmen und meine Personalien feststellten. Nanette brauch(20) sich aber keine Sorgen machen(21), denn ich weiß, dass ich sie in Zukunft nich(22) mehr wiedersehn(23) will (24) und werde die Rechnung für die Tür auch bezahlen. Obwohl mir ist jetzt vollkommen klar(25), dass sie mich nie geliebt hat.

Bei strenger Durchsicht von Text A ist dieser fiktive Korrekturleser auf 25 mögliche Rot-Markierungen gekommen. Jeder Leser des Artikels, der selbst Stufe I des Rotstift-Tests durchgeführt hat, kann nun in Relation zur Vergleichszahl 25 eine grobe Einschätzung seiner eigenen Eingriffs- bzw. Toleranzschwelle oder aber seiner eigenen Aufmerksamkeit bei der „Fehlersuche“ vornehmen. Diese Unterscheidung zwischen Fehlertoleranz bzw. Fehlerbewusstsein einerseits und Fehleraufmerksamkeit andererseits muss auch bei einer Auswertung des Tests berücksichtigt werden. Es muss also unterschieden werden zwischen Normverstößen, die man leicht übersieht (Frage der Fehleraufmerksamkeit), und solchen sprachlichen Mustern, bei denen man sich unsicher ist, ob sie überhaupt Normverstöße darstellen (Frage des Fehlerbewusstseins).

Nachfolgend wird ein Auswertungsverfahren vorgestellt, das geeignet ist, die Testergebnisse mehrerer Korrekturleser vergleichbar zu machen. Für jedes der 25 markierten Textelemente wird folgendes Untersuchungsprogramm vorgeschlagen:

1. Bezogen auf Stufe I des Tests: Wie viele Korrekturleser haben das entsprechende Textelement bei der Durchsicht von Text A als Normverstoß markiert?
2. Bezogen auf Stufe II des Tests: Wie viele Korrekturleser erkennen in dem Textelement einen Normverstoß, haben diesen aber bei der Durchsicht von Text A übersehen? (Fehleraufmerksamkeit des Korrekturlesers)
3. Bezogen auf Stufe II des Tests: Wie viele Korrekturleser sehen in dem Textelement keinen Normverstoß? (Fehlerbewusstsein des Korrekturlesers)

Nachdem durch die Fragen (1) bis (3) geklärt worden ist, wie die markierten Textstellen von den Korrekturlesern eingeordnet worden sind, kann nun recherchiert werden, welche Argumente von Seiten des Korrekturlesers angeführt werden können, um den Nachweis zu erbringen, dass es sich bei einer bestimmten Stelle um einen Normverstoß handelt oder nicht. Auf jedes der 25 markierten Textelemente wird dementsprechend Frage 4 angewandt.

4. Was spricht dafür, die markierte Textstelle als Normverstoß zu bezeichnen? – Was spricht dagegen?

ziemliche (1) / zuen (2): Das Lexem „ziemlich“ kann als eine Gradpartikel angesprochen werden, bei „zu“ handelt es sich um ein Adverb. Beide Wörter werden hier aber wie attributiv gebrauchte Adjektive auf ein Nomen bezogen und flektiert. Duden 9 weist darauf hin, dass das Adverb „zu“ „in der Umgangssprache und von Kindern gelegentlich wie ein attributives Adjektiv gebraucht“ wird. (Dudenredaktion 2007: 1041). Von Seiten der Dudenredaktion gibt es also keinen Zweifel daran, dass es sich in beiden Fällen um einen Normverstoß handelt. Berücksichtigt man die Ergebnisse aus den Fragen 1, 2 und 3 so lassen sich Überlegungen anstellen, inwieweit beide Wörter schon dabei sind, sich im Sprachbewusstsein vieler Sprachverwender als Adjektive zu behaupten.

zuen (2): (siehe unter (1))

von meiner Freundin Nanette (3): Als Alternative zu dieser Formulierung bietet sich die Genitiv-Konstruktion „(die Wohnungstür) meiner Freundin Nanette“ an, die aus stilistischer Sicht häufig als standardsprachliche Norm angesehen wird. Genau aus diesem Grund ist es vorstellbar, dass ein Korrekturleser dieses Textelement aus Text (A) rot markiert. In Duden Band 9 werden die beiden Formulierungsalternativen wie folgt kommentiert: „Der Genitiv wird in vielen Fällen, und zwar nicht nur in der Umgangssprache, durch von + Dativ ersetzt.“ (Dudenredaktion 2007: 971) Dadurch wird die Entscheidung letztendlich dem Sprecher selbst überlassen. Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, wie viele Korrekturleser sich an dieser Stelle für einen Rotstift-Eingriff entscheiden und damit ein starkes Normierungsbedürfnis dokumentieren.

Zoff (4), ausgerastet (9): In einschlägigen Lexika der Jugendsprache (Ehmann 1994: 40; 133) werden diese Lexeme aufgeführt. Das Duden Universalwörterbuch weist beiden Lexemen das Attribut „umgangssprachlich“ zu. (Dudenredaktion 2001: 211; 1861)) Für viele Korrekturleser dürften diese Lexeme daher in die Kategorie des

nicht Standardsprachlichen fallen und daher mit einer roten Markierung zu versehen sein.

echt (5): Der adverbiale Gebrauch als Verstärkung von Adjektiven und Verben gilt nach dem Duden Universalwörterbuch (Dudenredaktion 2001: 417) als „umgangssprachlich“. Aus stilistischer Sicht könnte diese Textstelle also beanstandet werden. Auch das zu Rate gezogene Lexikon der Jugendsprache sieht diese Verwendung des Adjektivs „echt“ kritisch als „eines der häufigsten Füllwörter der deutschen Sprache schlechthin“ (Ehmann 1994: 56).

schrittweise (6): Bildungen mit ‚-weise‘ werden in der Regel als Adverbien eingeordnet. Somit würde sich ein attributiver Gebrauch wie bei „schrittweise Aussöhnung“ verbieten. Duden Band 9 verweist aber darauf, dass auch der attributive Gebrauch als korrekt angesehen werden könne, wenn es sich bei dem Bezugsnomen um ein Lexem handelt, das einen Vorgang beschreibt (Dudenredaktion 2007: 997). Demgegenüber stellt Gustav Wustmann 1912 fest:

Mit wachsender Schnelligkeit hat sich endlich noch ein Fehler in der Attributbildung verbreitet, der für einen Menschen von feinerem Sprachgefühl etwas höchst beleidigendes hat, gegen den aber die große Masse schon ganz abgestumpft ist: der Fehler, die mit ‚weise‘ gebildeten Adverbia wie Adjektiva zu behandeln. Man schreibt jetzt frischweg, als ob es ganz in Ordnung wäre: die teilweise Erneuerung... (Wustmann 1912: 207).

Wustmanns Kritik an der attributiven Verwendung solcher Bildungen auf ‚-weise‘ wird auch von Bastian Sick aufgenommen. Interessant ist, dass Sick knapp hundert Jahre später genau wie Wustmann den Eindruck zu erwecken sucht, es handele sich um ein Phänomen, das erst seit wenigen Jahren zu beobachten sei: „Mit wachsender Besorgnis registrieren deutsche Sprachwächter ein Phänomen, das als illegale Adjektivierung von Umstandswörtern bezeichnet werden kann“ (Sick 2004: 110). Duden Band 9 einerseits und namhafte Sprachpfleger andererseits vertreten hier also gegensätzliche Positionen. Aufschlussreich wäre es, festzustellen, wie verschiedene Korrekturleser den Fall „schrittweise Trennung“ einschätzen.

jetz (7) / kein (9) / kam (19) / brauch (20) / nich (22): In allen vier Fällen handelt es sich eindeutig um Rechtschreibfehler, die dadurch zustande kommen, dass die innere Stimme beim Schreiben, genauso ungenau artikuliert wie beim normalen Sprechen, sodass die Endsilben nur schwach oder gar nicht realisiert werden. Besondere Bedeutung kommt den Schreibweisen „kein“. „kam“ und „brauch“ zu. In diesen drei Fällen, lässt sich der Fehler nicht dadurch entdecken, dass die Abweichung vom gewohnten Schriftbild die Aufmerksamkeit des Korrekturlesers auf sich zieht. Vielmehr ist hier eine Aufmerksamkeit für die grammatische Struktur im Satz-Kontext der drei Wörter erforderlich. Bezug nehmend auf die Form ‚brauch‘ heißt es in Duden Band 9: „In der gesprochenen Sprache wird zuweilen das -t der 3.Person Singular ...weggelassen,...Obwohl *brauchen* dadurch ebenfalls den Modalverben angeglichen wird...,ist diese Form doch nicht zulässig“ (Dudenredaktion 2007: 186). Anhand der Eingriffs-Quote der Korrekturleser lassen sich Vermutungen darüber anstellen, wie deutlich diese den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch geltend machen.

gesimst (8): Das Verb ‚simsen‘, dessen Partizip-II-Form hier vorliegt, ist eine Neubildung, die sich noch nicht vollständig etabliert hat. Im Duden Universalwörterbuch von 2001 wird das Wort nicht aufgeführt. Von daher ist es vorstellbar, dass Korrekturleser eingreifen und stilistische Bedenken geltend machen. „Simsen“ soll denselben Sachverhalt bezeichnen wie die Phrase „eine SMS senden“. Der Vorteil des Verbs „simsen“ liegt darin, dass das Gemeinte einfacher, also ökonomischer versprachlicht werden kann. Unabhängig von der stilistischen Einschätzung kann dieses Verb also einen hohen Gebrauchswert für sich geltend machen.

kein (9): (siehe unter (7))

(10) / (24): An den beiden ausgezeichneten Stellen muss der Satzfluss jeweils durch ein Komma strukturiert werden. Das erste Komma ist erforderlich, um ein Infinitiv-Attribut zu ‚Versuch‘ abzugrenzen. Das zweite Komma zeigt an, dass vor der Konjunktion ‚und‘ ein eingeschobener Nebensatz zu Ende geht. Dudenredaktion

2006: 79; 81). In beiden Fällen handelt es sich um Kommaregeln, die eher selten berücksichtigt werden. Anhand der Eingriffs-Quote der Korrekturleser lassen sich Vermutungen darüber anstellen, inwiefern der Usus der Kommasetzung diese Regeln umsetzt.

an zu nähern (11): Bei dem Verb ‚annähern‘ handelt es sich um ein Partikelverb, dessen Verbpartikel ‚an‘ abgespalten werden kann (Dudenredaktion 2005: 706). Für diese Verben gilt aber, dass ihre Infinitivform, speziell auch der Infinitiv mit ‚zu‘ zusammengeschieden wird (Dudenredaktion 2006: 51).

wo (12): Es ist zu erwarten, dass der relativische Anschluss durch ‚wo‘ von manchen Korrekturlesern als stilistische Entgleisung gesehen wird, die korrekturbedürftig sei. Eine solche Einschätzung steht aber im direkten Widerspruch zu der Erklärungsrichtung die Duden Band 9 einschlägt, indem dort festgestellt wird, dass der relativische Anschluss mit ‚wo‘ auch möglich ist, „wenn es sich nicht um einen räumlichen, sondern um einen zeitlichen Bezug handelt“ (Dudenredaktion 2007: 1012). Auch Bastian Sick pflichtet dem prinzipiell bei, weist aber darauf hin, dass der relativische Anschluss mit ‚wo‘ bei Zeitangaben nur dann stilistisch problemlos sei, wenn es sich nicht um einen zurückliegenden Zeitpunkt handele. Die Verwendung von ‚wo‘ in Text (A) müsste also nach Sick beanstandet werden. Als stilistisch angemessenere Variante gibt Sick den Anschluss mit der Konjunktion ‚als‘ an (Sick 2006: 140).

zum erstenmal (13): Die orthographischen Regeln fordern in diesem Fall eindeutig, dass der Korrekturleser eingzugreifen hat. Das Wort „Mal“ ist hier als Nomen zu identifizieren, nämlich als Kern einer expandierbaren Nominalphrase (Maas 1992: 156). Analog wären also Bildungen wie „zum wiederholten Mal“, „zum nächsten Mal“ zu betrachten. Die Schreibung solcher als feste Fügungen empfundener Wortgruppen mit adverbialen Charakter sorgt beim Gebrauch der Schriftsprache immer wieder für Verunsicherung. Die korrekte Schreibung ergibt sich hier nicht aus einer (willkürlichen) normativen Setzung, sondern leitet sich aus der syntaktischen Struktur ab.

ausgerastet (14): (siehe unter (4))

weil ich war (15) / obwohl mir ist jetzt vollkommen klar (26): Zur Verwendung von „weil“ als Einleitung eines Verbzweitsatzes erklärt Duden Band 9, dass dies in der gesprochenen Sprache zu beobachten sei, im schriftlichen Sprachgebrauch aber in jedem Fall als Regelverstoß anzusehen sei (Dudenredaktion 2007: 996). Diese Differenzierung wird im Zusammenhang mit der Subjunktion „obwohl“ nicht vorgenommen (Dudenredaktion 2007: 661). Hier gilt „obwohl“ als Einleitung für Verbzweitsätze sowohl im mündlichen wie auch im schriftlichen Sprachgebrauch als Regelverstoß. Zu untersuchen wäre nun, inwiefern bei Korrekturlesern Fehleraufmerksamkeit und Fehlerbewusstsein im Umgang mit beiden Subjunktionen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Speziell: Lässt sich auch bei ‚obwohl‘ eine Bereitschaft beobachten, diese Subjunktion als Einleitung eines Verbzweitsatzes zuzulassen?

geschockt (16): Es handelt sich offenbar um eine jugendsprachliche Variante, die vom englischen Verb „to shock“ mit Partizip II „shocked“ abgeleitet wurde. Das entsprechende deutsche Verb heißt in seiner Partizip-II-Form „schockiert“. Das Duden Universalwörterbuch führt das Verb „schocken“ auf, versieht es aber mit dem Hinweis „umgangssprachlich“ (Dudenredaktion 2001: 1399). Sprachpfleger Bastian Sick gelangt hinsichtlich der stilistischen Qualität zu demselben Urteil (Sick 2006: 137). Mit Blick auf die stilistische Sensibilität der Korrekturleser stellt sich die Frage, ob diese auch in Nachrichtentexten gebräuchliche Form einen Anlass für einen Rotstift-Einsatz bietet.

Nanette's Gefühlskälte (17): Die Setzung des Apostrophs zwischen Wortstamm und Genitiv-s ist eine Eigenheit der englischen Orthographie. Im Deutschen werden Flexionsendungen in der Regel direkt an das Nomen angefügt. Der Rechtschreibduden lässt aber eine Form wie „Nanette's“ ausdrücklich zu, wenn es auf die „Verdeutlichung der Grundform eines Personennamens“ ankommt. (Dudenredaktion 2006: 36). Das zitierte Kriterium ist nicht eindeutig operationalisierbar. Folgt man den Beispielen, die im Rechtschreibduden angeführt werden, dann handelt es sich immer um

Firmennamen. Es könnte sich also um einen Zweifelsfall handeln. Dementsprechend aufschlussreich ist die Frage, wie die Korrekturleser diesbezüglich die Fragen 1, 2 und 3 beantworten.

sprayte (18): Das Verb „sprayen“ wird im Duden Wörterbuch aufgeführt und wie folgt erklärt: „mit einer Sprühdose sprühen“ (Dudenredaktion 2001: 1492). Es stellt sich die Frage, ob Korrekturleser dieses Verb aufgrund seiner Herkunft aus dem englischsprachigen Raum als nicht-standardsprachlich einstufen, eventuell weil sie es als umgangs- bzw. jugendsprachliche Variante des Verbs „sprühen“ ansehen. Ein solcher Gedankengang wird durch Sprachpfleger vorgebahnt, die die These vertreten, dass Anglizismen ursprüngliche deutsche Lexeme verdrängten.

kam (19): (siehe unter (7))

brauch (20): (siehe unter (7))

machen (21): Es handelt sich hier um einen Infinitiv, der durch das Verb ‚brauchen‘ regiert wird. Das Konstruktionsmuster (21) wäre bei einem Modalverb wie ‚müssen‘ oder ‚dürfen‘ regelkonform. Im Zusammenhang mit dem Verb ‚brauchen‘ muss der Verbalkomplex aber den Aufbau ‚zu + Infinitiv‘ haben: „braucht...nicht...zu machen“. Duden Band 9 weist darauf hin, dass diese Regel nicht mehr in allen Fällen realisiert wird, Abweichungen sind vor allem im mündlichen Sprachgebrauch zu registrieren: „In der geschriebenen Sprache wird das *zu* vor dem Infinitiv meistens noch gesetzt“ (Dudenredaktion 2007: 185). Bastian Sick nimmt diese Differenzierung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht vor und beruft sich auf eine Faustregel mit quasi mathematischem Anspruch auf universelle Gültigkeit (siehe Seite 4 dieses Artikels): „‚Wer brauchen ohne zu gebraucht, braucht brauchen gar nicht zu gebrauchen.‘ Diese Faustregel gilt in der Standardsprache noch immer.[...] In gutem Deutsch heißt es nach wie vor: ‚Sie braucht davon nichts zu erfahren‘“ (Sick 2004: 209) .

Von Interesse ist, wie hoch Fehleraufmerksamkeit und Fehlerbewusstsein der Korrekturleser an den Textstellen (20) und (21) entwickelt sind. Denn daraus lässt sich erkennen, inwiefern die

Korrekturleser das Verb ‚brauchen‘ gefühlsmäßig schon als Modalverb einordnen.

nich (22): (siehe unter (7))

wiedersehn (23): Hier liegt eine sogenannte e-Tilgung vor, die bei Verben mit stammauslautendem Vokal und silbeninitialem ‚h‘ auftritt und im Grammatikduden beschrieben wird. Als analog zu ‚wiedersehn‘ lassen sich ‚flehn‘, ‚liehn‘ und ‚sehn‘ anführen (Dudenredaktion 2005: 451). Einschränkend verweist Duden Band 9 darauf, dass diese Formen „vor allem in der Literatur aus Vers- und satzrhythmischen Gründen und in der (gesprochenen) Umgangssprache“ aufträten. Die Frage des Rotstift-Einsatzes muss also in diesem Fall auf textstilistischer Ebene ausgehandelt werden.

(24): (siehe unter (10))

obwohl mit ist jetzt vollkommen klar (25): (siehe unter (15))

Die 25 Textstellen, die hier als mögliche Normverstöße ausgewiesen wurden, lassen sich zu verschiedenen Ordnungsmustern zusammenfassen:

1. Einordnung der Textstellen in Bezug auf die linguistischen Arbeitsfelder
 - a) Es gibt Textstellen, die einen Verstoß gegen Normen der Grammatik darstellen können, und zwar auf den Gebieten.
 - Syntax / Morphologie: (1) / (2) / (3) / (6) / (12) / (15) / (19) / (20) / (17) / (21) / (23) / (25)
 - Orthographie: (7) / (9) / (22) / (11) / (13)
 - Zeichensetzung: (10) / (24)
 - b) Es gibt Textstellen, die nur dann als Normverstoß angesehen werden können, wenn der Korrekturleser eine standardsprachliche Stilebene durchsetzen will und daher das Ziel verfolgt, sogenannte umgangssprachliche Formulierungsvarianten zu tilgen: (4) / (5) / (8) / (9) / (14) / (16) / (18) / (23)

2. Einordnung der Textstellen in Bezug auf die Qualität des „Normverstoßes“

- a) Es gibt Textstellen, die sowohl von der Duden-Redaktion als auch von namhaften Sprachpflegern als Normverstoß eingeordnet werden: (1) / (2)
- b) Es gibt Textstellen, die von der Redaktion des Duden als mögliche Variante behandelt werden, während sprachpflegerische Publikationen eindeutig von einem Normverstoß sprechen. Solche Diskrepanzen lassen sich in zwei Bereichen beobachten:
 - (6) Differenzierung nach dem syntaktischen Umfeld
 - (15); (21) Differenzierung zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch
- c) Es gibt Textstellen, die weder durch den Duden noch durch sprachpflegerische Publikationen eindeutig als Normverstöße bezeichnet werden, die aber dem „Sprachgefühl“ des Korrekturlesers nicht recht geheuer erscheinen: (3), (12)

4. Relative Normverstöße – oder: Auf die Aufgabenstellung kommt es an!

Aus den oben vorgenommenen Unterscheidungen ergeben sich wichtige Perspektivierungen für die Korrekturarbeit. So können die unter (1b) zusammengefassten Textstellen allenthalben nur als „relative Normverstöße“ aufgefasst werden. D. h. die Frage, ob es sich tatsächlich um Normverstöße handelt, kann nur relativ zur Textsorte beantwortet werden. Man stelle sich also vor, die neunte Realschulklasse von Norman N. liest im Deutschunterricht den (fiktiven!) Jugendroman „Meine Sache“. Ein Kapitel erzählt davon, dass Darius Waibling, die Hauptfigur des Romans, aus Verzweiflung über das abweisende Verhalten seiner Freundin Nanette deren Wohnungstür mit einem Graffiti besprüht und daraufhin von Polizisten zur Feststellung der Personalien aufs Revier mitgenommen wird. Der Deutschlehrer Norman N. formuliert nun folgende Schreibaufgabe zu besagtem Kapitel:

Aufgabenstellung (I)

Erzählt aus Darius' Sicht, wie es zu der Beschädigung der Wohnungstür gekommen ist.

Wenn Text A aus dieser Aufgabenstellung hervorgegangen ist, dann handelt es sich hinsichtlich der Textsorte um einen Tagebucheintrag, einen inneren Monolog oder um eine Erklärung, die an einen persönlichen Freund gerichtet ist. In jedem Fall wäre Text A dann als nächstsprachlicher Text konzipiert worden. Der Verfasser hätte also die unter (1b) aufgelisteten Textstellen bewusst als Abweichung von der standardsprachlichen Norm einsetzen können, um die Figur des Ich-Erzählers Darius implizit zu charakterisieren. Die Abweichungen von der standardsprachlichen Norm, die Annäherung an den mündlichen Sprachgebrauch würden dem Text also Ausdruckskraft und Authentizität verleihen. Diese gestalterisch eingesetzten Textelemente könnten dann wohl kaum als „Fehler“ bezeichnet werden. Darüber hinaus wäre zu fragen, ob nicht auch gewisse Verstöße im Bereich der Syntax, also Normverstöße aus dem Bereich (1a), als Mittel der impliziten Charakterisierung des Ich-Erzählers anzusehen wären. Darius würde dadurch als eine Person dargestellt, die die standardsprachliche Norm nicht richtig beherrscht. In jedem Fall würde das Korrekturkonzept, von dem der Korrekturleser in Text (B) ausgeht, grundsätzlich in Frage gestellt.

Vorstellbar wäre aber auch, dass der Deutschlehrer Norman N. die folgende Aufgabe formuliert hat:

Aufgabenstellung (II)

Nachdem Nanette Anzeige gegen Darius erstattet hat, wird Darius von der Polizeibehörde um eine Stellungnahme gebeten. Er soll aus seiner Sicht darstellen, was sich an diesem Abend vor Nanettes Wohnungstür zugetragen hat. Da er sich selbst im Schreiben solcher Texte nicht sicher fühlt, bittet er dich, nach seinen Angaben eine Stellungnahme für die Polizei zu verfassen.

Wenn Text (A) aus dieser Aufgabenstellung hervorgegangen ist, so müssen bestimmte Vorüberlegungen angestellt werden, ehe ein Korrekturkonzept festgelegt werden kann: Aufgabenstellung (II) entwirft

ein kommunikatives Szenario. Sie fordert dazu auf, sich darüber Gedanken zu machen, was für eine Funktion einer Stellungnahme zukommt. Folgende Aspekte wären für die Strategie der Textgestaltung von Bedeutung. Die Romanfigur Darius muss versuchen die Stellungnahme so zu gestalten, dass der Eindruck von charakterlicher Festigkeit und Integrationsfähigkeit vermittelt wird. Die Beschädigung der Tür und die darin enthaltene Drohung gegen Nanette würden dann aller Wahrscheinlichkeit nach eher als einmalige Stress-Handlung eines ansonsten unbescholtenen jungen Mannes gewertet werden. Vor dem Hintergrund dieser Selbstdarstellungs-Intention müsste der Verfasser von Text (A) darauf achten, die grammatischen Normen, insbesondere aber auch auf stilistischer Ebene die Normen der standardsprachlichen Varietät zu beachten. Denn der standardsprachlichen Norm käme im Kontext einer offiziellen Stellungnahme indexikalische Funktion zu. Die Einhaltung der Norm würde als Zeichen für eben diese Persönlichkeitsmerkmale gedeutet werden, die Darius zu einer positiven Sozialprognose verhelfen können. Geht man also von Aufgabenstellung (II) aus, dann könnten die stilistischen Beanstandungen sinnvoll aus der Textfunktion heraus begründet werden, was bei Aufgabenstellung (I) nicht möglich war. Der Reiz von Aufgabenstellung (II) liegt ohne Zweifel genau darin, dass diese Aufgabe ein kommunikatives Szenario entwirft, das zur Reflexion über normgerechtes Schreiben und seine indexikalische Funktion anregt. Dass Normeinhaltung und Normverstoß tatsächlich als Symptome für soziale Zugehörigkeiten gedeutet werden, gehört zur Spracherfahrung der Schüler. Denn in sogenannten Gerichtshows und Daily-Talks der privaten Fernsehkanäle beobachten sie, wie Personen vorgeführt werden, die die standardsprachliche Norm nur unzureichend beherrschen. Solche Personen werden in der Regel auch von den jugendlichen Fernsehzuschauern als Angehörige einer niederen sozialen Schicht angesehen und eher abschätzig bewertet. Zur Reflexion über die Verbindung von Normkonzepten und Textsortenwissen bietet auch die folgende Aufgabenstellung eine Anregung.

Aufgabenstellung (III)

Nachdem Nanette Anzeige gegen Darius erstattet hat, wird dieser von der Polizeibehörde aufgefordert, aus seiner Sicht darzustellen, was sich an diesem Abend vor Nanettes Wohnungstür zugetragen hat. Da er sich selbst im Schreiben solcher Texte nicht sicher fühlt, beauftragt er einen

Rechtsanwalt damit. Ein Praktikant des Rechtsanwalts verfasst einen Entwurf (Text C). An welchen Stellen sollten noch Verbesserungen an Text(C) vorgenommen werden?

Text (C)

Das war eine ziemliche Enttäuschung für Darius Waibling, als er vor der zuen Wohnungstür seiner Freundin Nanette stand und keiner aufmachte. Seit einem Zoff vor zwei Wochen, hatte er sich echt um eine schrittweise Aussöhnung bemüht. Doch noch während er jetzt vor der Tür wartete, hat Nanette ihm gesimst, dass er kein Versuch mehr unternehmen soll sich ihr noch mal an zu nähern. Das war der Moment, wo er zum erstenmal ausrastete, weil er war geschockt von der Gefühlskälte von Nanette. Er sprayte ihr dann mit Autolack einen Totenkopf an die Tür und das Wort Rache. Sie brauch sich aber keine Sorgen machen, denn Herr Waibling weiß, dass er sie in Zukunft nich mehr wiedersehn will und wird die Rechnung der Tür auch bezahlen. Obwohl ihm ist jetzt vollkommen klar, dass sie ihn in keinster Weise geliebt hat.

Bei der Bearbeitung von Aufgabenstellung (III) nehmen Schüler die Rolle von Korrekturlesern ein. Damit ist ein wichtiger Rollentausch verbunden. Der Lernende erfährt sich selbst nicht mehr als eine Person, deren sprachliche Qualifikation in der Schule auf dem Prüfstand steht, sondern er selbst übernimmt die Rolle des Prüfers und entwickelt dadurch Sprachbewusstsein. In dieser Rolle erfährt er sich nun als eine Person, die man ernst nimmt und auf deren sprachliche Kompetenzen man vertraut. Auch Aufgabenstellung (III) intendiert, dass die Schüler eigenes Textsortenwissen aufrufen: Welchen Eindruck soll ein anwaltliches Schreiben vermitteln? Welche Textstellen aus Text (C) stehen im Widerspruch zu diesem Ziel? Ein solcher Ansatz, der die Phase der Textüberarbeitung akzentuiert, kann dazu anregen, über sprachliche Normen zu reflektieren. Damit verbunden ist auch die Auseinandersetzung mit der Frage, was gutes und richtiges Deutsch ist.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Fazit: Ein Korrekturleser, der sich ernsthaft mit dem (Schüler-)Text (A) auseinandersetzen will, muss wissen, aus welcher Aufgabenstellung heraus der Text verfasst worden ist.

Erst dann kann der Korrekturleser den Text als Repräsentanten einer bestimmten Textsorte identifizieren und dementsprechend entscheiden, welches Normkonzept zur Anwendung kommen soll. Konventionelle sprachpflegerische Vorstellungen von sprachlichen Normen gehen davon aus, dass diese eine universelle und statische Gültigkeit haben, unabhängig von unterschiedlichen Formen der Sprachverwendung. Das Korrektur-Experiment sollte aber zeigen, dass man einen Text nur dann in sich schlüssig korrigieren kann, wenn man die jeweils vorliegende Textsorte berücksichtigt und darauf zugeschnitten ein Normkonzept entwickelt.

Unglücklicherweise findet im traditionellen Aufsatzunterricht nur allzu selten eine Textsortenreflexion statt. Bei Inhaltsangaben, Erörterungen und Textanalysen handelt es sich um Textsorten, die im außerschulischen Raum kaum eine Rolle spielen. Dementsprechend fehlt diesen schultypischen Textmustern eine pragmatische Einbettung, aus der heraus sich die Präferenz für bestimmte Varianten begründen ließe. Das Prinzip der sogenannten kommunikativen Aufsatzdidaktik könnte hier ein sinnvolles Korrektiv darstellen (Fritzsche 1998: 169f.).

5. Umstrittene Normverstöße – oder: Auf die Begründung kommt es an!

Kehren wir noch einmal zur Kunstfigur Norman N. zurück. Stellen wir uns also vor, der Lehrer Norman N. hat eine Korrektur vorgenommen, wie sie in Text (B) dargestellt ist, und ein Schüler bittet um Erläuterung. Ein Schüler würde es also wagen, den Lehrer zu bitten, seine Korrekturereingriffe zu begründen. In den meisten Fällen müsste Lehrer Norman zugeben, dass die Korrekturereingriffe auf seinem Sprachgefühl gründen. Es würde sich also auch nur auf eine „Gefühlsgrammatik“ berufen können, gegen die sich Wolf Schneider so vehement wendet. Zwar könnte Norman N. als Vertreter einer Bildungsinstitution sein Sprachgefühl mit einem Autoritätsbonus ausstatten, denn dem Deutschlehrer billigt man schon zu, dass sein Sprachgefühl ein besonders ausgebildetes sei. Sobald aber ein Schüler die institutionelle Fassade hinterfragt, wird es eng. Worauf soll man sich berufen? Gut wäre es tatsächlich, wenn Norman N. auf Werke der Grammatikschreibung verweisen könnte.

Tendenziell vertreten die Publikationen des Dudenverlags ein flexibles Normkonzept, das Differenzierungen zulässt. Die Autoren sprachpflegerischer Werke neigen demgegenüber stärker dazu, nur eine Variante zu akzeptieren. Daraus erklärt sich auch ihre große Popularität. Wer globale Richtig-Falsch-Regeln propagiert, kann sich breiter Zustimmung sicher sein. Er enthebt die Sprachbenutzer der Verpflichtung, den Einsatz sprachlicher Mittel abzuwägen. Er versetzt die Sprachbenutzer in die Lage, sich als Richter über die Sprachproduktionen anderer aufzuspielen und gibt ihnen auf diese Weise ein Herrschaftswissen an die Hand.

Im schulischen Kontext kann dies nicht der richtige Ansatz sein. Ziel muss es sein, mit Schülern gemeinsam über die Zweckhaftigkeit bestimmter Normkonzepte zu reflektieren und dabei keine falschen Autoritäten gelten zu lassen. Normierende Eingriffe können in zweierlei Hinsicht gerechtfertigt werden:

- Zum einen durch den Verweis auf die Textverständlichkeit: Grobe grammatische Verstöße, aber auch stilistisch problematische Konstruktionen erschweren das Textverständnis. Demgegenüber werfen die von den Sprachpflegern gescholtenen Sprachmuster bezüglich ihrer Verständlichkeit häufig kein Problem auf.
- Zum anderen durch den Verweis auf die Angemessenheit sprachlicher Mittel: Je nachdem, welche kommunikativen Handlungsziele ein Text verfolgt, unterliegt die Sprachverwendung unterschiedlichen textsortenspezifischen Normen. Werden diese Normen nicht eingehalten so führt dies zu falschen Rezeptionshaltungen, da der Rezipient den entsprechenden Text nicht als Vertreter der entsprechenden Textsorte (an-)erkennt.

Normierende Eingriffe sollten in zweierlei Hinsicht relativiert werden:

- Zum einen durch einen Hinweis auf Phänomene des Sprachwandels.
- Zum anderen durch einen Hinweis auf ein besonderes Ausdruckspotential bestimmter abweichender Formen der Sprachverwendung.

Ein Deutschunterricht, der die Zielorientierung sprachlicher Normen offenlegt und ihre prinzipielle Flexibilität zugesteht, trägt zu einem gesteigerten Normbewusstsein bei und regt im klassischen Sinne zur Reflexion über Sprache an.

Literatur

- Duden = Duden (2001): Deutsches Universalwörterbuch. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Duden 4 = Duden (2005): Die Grammatik. Untentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Duden 1 = Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung, 24. Auflage, Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Duden 9 = Duden (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Bearbeitet von Peter Eisenberg. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Ehmann, Hermann (1994): affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. 3., durchgesehene Auflage. München: Beck.
- Fritzsche, Joachim (1998): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten. Stuttgart: Klett.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2006): Lehrplan Deutsch. Bildungsgang Realschule. <http://download.bildung.hessen.de/-unterricht/lernarchiv/lehrplaene/realsschule/deutsch/LPRealDeutsch.pdf> 2006: 3)
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 120).
- von Polenz, Peter (1988): Sprachkritik und Sprachnormenkritik. In: Heringer, Hans Jürgen (Hrsg.): Holzfeuer im hölzernen Ofen. Aufsätze zur politischen Sprachkritik. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 70–93
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sick, Bastian (2006): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schneider, Wolf (2007): Deutsch! Das Handbuch für attraktive Texte. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, Wolf (2008): Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Wustmann, Gustav (1912): Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhafteu, des Falscheu und des Hässlicheu. Straßburg: Trübner.

Anja Weldner

Die Fragebögen des Denkwerk-Projekts – Eine methodische Analyse

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den von den Schülergruppen im Rahmen des Denkwerk-Projekts entwickelten Fragebögen. Ziel ist es, diese anhand von wissenschaftlichen Kriterien zu untersuchen und zu bewerten. Dazu werden zunächst Erkenntnisse zur Test- und Fragebogenkonstruktion vorgestellt, die den Hintergrund für die Bewertung liefern. Im Anschluss werden die von den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Fragebögen vorgestellt und bewertet. Der Beitrag schließt mit Anregungen und Hinweisen für weitere Fragebogenkonstruktionen.

2. Fragebögen als Methode – ein theoretischer Überblick

Fragebögen sind eine etablierte Methode um in schriftlichen Befragungen z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, Verhaltensweisen und Angaben über allgemeine Zustände von Untersuchungsteilnehmern zu erheben (vgl. Bortz/Döring 2006: 253).

Um den Begriff *Fragebogen* genauer zu betrachten, soll zunächst die Definition von Porst (1996) heran gezogen werden:

Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar (Porst 1996: 738).

Anhand dieser Definition wird bereits deutlich, dass Fragebögen „nicht einfach so“ erstellt werden, sondern dass die jeweils zugrunde liegende Absicht bzw. Hypothese der Ausgangspunkt bei der Entwicklung eines Fragebogens ist. Um das gewünschte Forschungsziel zu erreichen, sind Erkenntnisse der Testtheorie und Fragebogenkonstruktion zu nutzen, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden sollen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass hier nur ein kurzer Überblick folgt. Ausführliche Informationen können den angegebenen Quellen entnommen werden.

2.1 Arten von Fragen

Zunächst kann man festhalten, dass es sehr unterschiedliche Formen von Fragen gibt: Man unterscheidet geschlossene, halb offene und offene Fragen (vgl. Porst 2008: 51).

Unter geschlossenen Fragen versteht man solche, bei denen „eine begrenzte und definierte Anzahl“ (Porst 2008: 51) von Lösungsmöglichkeiten oder Antworten gegeben sind. Zu dieser Kategorie gehören u. a. auch die bekannten Multiple Choice Tests. Der Vorteil dieses Fragentyps liegt darin, dass er leicht zu verstehen und schnell auszuführen ist. Außerdem erleichtert er die Auswertung, da diese so auch durch Einlesegeräte o. ä. durchgeführt werden kann. Allerdings sollte man berücksichtigen, dass geschlossene Fragen nur verwendet werden, wenn sie eindeutig gestellt werden können. Außerdem muss man darauf achten, dass sich die befragte Person in den angegebenen Antworten wiederfinden kann (vgl. Porst 2008: 53).

Bei offenen Aufgaben sind die Antwortvorgaben nicht vorgegeben und sie „überlassen es vollständig dem Untersuchungsteilnehmer, wie er die gestellte Aufgabe löst“ (Bortz/Döring 2006: 213). Zum Beispiel sollen in den im folgenden Kapitel vorzustellenden Fragebögen Fehler in Sätzen angestrichen oder Sätze vollendet werden, ohne dass genaue Vorgaben gemacht werden. Der Vorteil von offenen Fragen liegt darin, dass man komplexere Aufgaben formulieren kann. Auch kann die befragte Person so antworten, wie sie es gewohnt ist (vgl. Porst 2008: 54). Ein Nachteil liegt in dem größeren Aufwand der Durchführung und der Auswertung.

Da der Begriff *halb offen* in Bezug auf Fragen nicht eindeutig verwendet wird, werden hier zwei Definitionen vorgestellt. Nach Porst (2008) bieten halb offene Fragen neben einer bestimmten Anzahl von Antworten noch eine offene Antwort an, die es der befragten Person ermöglicht, frei zu antworten (vgl. Porst 2008: 55).

Eine halboffene Frage bietet sich immer dann an, wenn das tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgeschätzt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage) (Porst 2008: 57).

Bortz und Döring (2006) verstehen unter halb offenen Fragen solche, die die Antwortformulierung offen lassen, aber durch ihre Frage so

eingeschränkt sind, dass nur eine Antwort richtig ist (vgl. Bortz/Döring 2006: 213). Als Beispiel führen sie folgende Frage auf: „Was versteht man unter dem Begriff Metamorphose?“ (Bortz/Döring 2006: 214)

Deutlich wird, dass bei beiden Definitionen die halb offene Frage zwischen einer geschlossenen und einer offenen Form liegt. Beide Verfasser führen auf, dass der Vorteil der halb offenen Fragen in der größeren Motivation der Teilnehmer liegt, da diese sich weniger eingeschränkt fühlen (vgl. Bortz/Döring 2006: 213 sowie Porst 2008: 57).

2.2 Arten von Skalen

Als Skala bezeichnet man das einem Fragebogen zugrunde gelegte Messsystem (vgl. Porst 2008: 69). Generell unterscheidet man vier verschiedene Skalen, die im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Nominalskalen, Ordinalskalen, Intervallskalen und Ratioskalen.

Unter Nominalskalen werden solche verstanden, deren Antwortmöglichkeiten sich gegenseitig ausschließen. Als typisches Beispiel sei hier auf die Frage nach dem Geschlecht verwiesen: Man ist entweder weiblich oder männlich (vgl. Porst 2008: 71).

Ordinalskalen unterscheiden sich von Nominalskalen darin, dass ihre Ausprägungen bzw. Antworten in einer Beziehung zu einander stehen. Zum Beispiel besitzt die folgende Frage eine Ordinalskala:

Wie wichtig ist Ihnen Religion? - Antwortmöglichkeiten: Sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, nicht wichtig.

Die Antworten stehen hier in einer „ranggeordneten Beziehung zueinander“ (Porst 2008: 71).

Bei Intervallskalen haben die Ausprägungen eine ähnliche Beziehung zueinander, allerdings sind die Abschnitte genau definiert und auch überall gleich. Der Unterschied zwischen *wichtig* und *sehr wichtig* kann, je nach befragter Person, sehr unterschiedlich sein, wohingegen der Unterschied zwischen 23 und 24 Grad Celsius genau definiert ist (vgl. Porst 2008: 72).

Ratioskalen besitzen neben den Eigenschaften der Intervallskalen noch zusätzlich einen „echten Skalennullpunkt“ (Porst 2008: 74). Damit ist kein willkürlicher Nullpunkt gemeint, sondern wie zum Beispiel bei Längen- oder Gewichtsmaßen ein natürlich feststehender Skalennullpunkt.

Skalen kann man auch anhand der Anzahl ihrer Ausprägungen unterscheiden: Skalen mit einer geraden Anzahl und Skalen mit einer ungeraden Anzahl von Antwortmöglichkeiten. Bei ungeraden Skalen liegt also eine Art Mittelpunkt vor, der von den Befragten oft auch als solcher wahrgenommen wird. Damit wird ihnen die Möglichkeit einer „Fluchtkategorie“ (Porst 2008: 81) geboten, die bei Unsicherheit oder mangels Geduld eine Möglichkeit bietet, die Frage zu beenden (vgl. Porst 2008: 81). Entscheidet man sich aus diesem Grund für eine gerade Skala, so muss man beachten, dass den Befragten die Möglichkeit genommen wird, eine mittlere Ausprägung zu äußern und so eventuell willkürliche Antworten erhält. Man macht also bei beiden Skalen einen Fehler, dessen man sich bewusst sein sollte (vgl. Porst 2008: 82).

2.3 Formulierung der Fragen

Zur Formulierung der einzelnen Fragen werden verschiedenen Richtlinien genannt, die eine Orientierung liefern sollen. Anmerken muss man allerdings, dass es sich hier nur um grobe Richtlinien handelt, die nicht verabsolutiert werden sollten.

Die folgenden zehn Richtlinien gehen auf Porst (2008) zurück, werden aber auch von Bortz und Döring (2006) genannt:

Du sollst *einfache, unzweideutige* Begriffe verwenden, die von allen Befragten *in gleicher* Weise verstanden werden!

Du sollst *lange* und *komplexe* Fragen vermeiden!

Du sollst *hypothetische* Fragen vermeiden!

Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!

Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!

Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die *viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!*

Du sollst Fragen mit *eindeutigem zeitlichen Bezug* verwenden!

Du sollst Antwortkategorien verwenden, die *erschöpfend* und *disjunkt* (überschneidungsfrei) sind!

Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!

Du sollst *unklare* Begriffe definieren!
(Porst 2008: 95f.)

Diese zehn Richtlinien bieten die Möglichkeit, den Fragebogen für möglichst alle Teilnehmer so verständlich wie möglich zu gestalten und ihn so auch zu standardisieren. Dennoch sollten sie nicht als „Gesetze“ betrachtet werden, die auf jeden Fall erfüllt sein müssen. Vielmehr dienen sie als Orientierung, um gute Fragebögen zu entwickeln.

3. Die Fragebögen des Denkwerk-Projekts

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler, die an dem Denkwerkprojekt teilgenommen haben, sehr kreative und vor allem interessante Fragebögen entwickelt haben. Bevor sie aber mit der Entwicklung begannen, bekamen alle Gruppen eine Einführung in die Entwicklung von Fragebögen. Hier wurde neben allgemeinen Grundlagen besonders hervorgehoben, dass es für eine Untersuchung des tatsächlichen Sprachgebrauchs wichtig ist, das eigentliche Untersuchungsziel hinter einer vom eigentlichen Gegenstand der Befragung abweichenden Aufgabenstellung zu verbergen. Nur so ist es möglich, dass die befragten Personen Angaben zu ihrem Sprachgebrauch und nicht zu ihrem Normwissen machen. Nach dieser Einführung haben die Schülerinnen und Schüler mit der Arbeit begonnen. Die einzelnen Gruppen haben ihre Fragebögen erfreulicherweise auch sehr unterschiedlich gestaltet, so dass eine große Bandbreite an verschiedenen Fragebögen vorliegt. Insgesamt sind acht Fragebögen von Gruppen mit 3-5 Mitgliedern entwickelt worden. Im Folgenden wird eine Auswahl der Fragebögen vorgestellt, die einen Überblick über die jeweiligen Forschungsfragen und die verschiedenen Ergebnisse gibt. Die Namen der jeweiligen Fragebögen beziehen sich auf den Inhalt und sind ihnen im Nachhinein gegeben worden, um so die Analyse zu erleichtern.

Fragebogen 1: Svenja

1

Svenja hat noch ein Versuch, ihren neun Freund zu überzeugen, weil in letzter
neuen ↑ sie sich

Zeit sie sich nicht gut benommen hat. Ihre beste Freundin is nich ganz
↳ ist nicht

überzeugt, dass sie zusammn passn. Svenja geht zu ihm Vater, Herr Becker und
↳ ihrem ↳ Herrn
↳ zusammen passen

hat sich ausgeheult. Herr Becker tat das Mädchen Leid.
↳ Herrn

Geschlecht: männlich Alter: 22

Abbildung 1: Fragebogen „Svenja“

In diesem Fragebogen sollen Fehler in einem Text gefunden werden. In den Text über Svenja und ihren neuen Freund sind neben grammatischen Zweifelsfällen auch offensichtliche Rechtschreibfehler eingebaut, die dafür sorgen sollen, dass die Aufmerksamkeit nicht zu sehr auf die grammatischen Zweifelsfälle gelenkt wird. Die Frage, ob *Herr* oder *Herrn*, von den befragten Personen verwendet wird, kann so authentischer beantwortet werden: Insgesamt wurde *Herr Becker* in 37,5% der Fragebögen als falsch gekennzeichnet. Das bedeutet, dass ca. zwei Drittel der Befragten den Fehler nicht als solchen erkannt haben. Hätte man in einem Fragebogen dagegen beide Varianten gegenübergestellt und nach der richtigen Variante gefragt, könnte man vermuten, dass mehr Probanden die Variante *Herr Becker* als Fehler markiert hätten, weil ihre Aufmerksamkeit dann unmittelbar auf dieses Problem gelenkt gewesen wäre.

Fragebogen 2: *Bewerbung*

Alter: 36
Geschlecht: m/w
Schulabschluss: Hauptschule
Beruf: Müllmann
Muttersprache deutsch: Ja/Nein
Falls Nein, wie viel Jahre deutschsprachig?

Aufgabe 1
Finden Sie die Fehler und korrigieren Sie sie im folgenden Text!

Peter Simon
Ritterstraße 67
37895 Paulsberg

Sehr geehrte Damen und Herren,
Anfang diesen Monats habe ich mich bei Ihnen um eines Praktikumsplatzes beworben und habe ein Termin für ein Bewerbungsgespräch erhalten. Aber leider muss ich den Termin absagen, denn ich habe eine Zusage von einem anderen Betrieb bekommen. Telefonisch habe ich versucht Herr Scholl zu erreichen, doch es wurde mir mitgeteilt, dass er im Krankenhaus liegt, weil er hatte einen Motorradunfall. Ich bedauere dieses Bewerbungsgespräch nicht wahrhaben zu können.

Mit freundlichen Grüßen:

Fehler im Text: beworbt
Korrektur: beworben

Aufgabe 2
Sortieren Sie die Wörter, sodass der Satz einen Sinn ergibt!
bei – er – Freundin – seiner – war
Gestern konnte er nicht Fußball spielen gehen, weil er bei seiner Freundin war

Aufgabe 3
Ersetzen Sie das Wort ihm für Herr Köhler oder Frau Köhler!
Er hat gestern bei ihm angerufen.
er hat gestern bei Herr Köhler angerufen

Abbildung 2: Fragebogen „Bewerbung“

Der Fragebogen *Bewerbung* besteht aus drei verschiedenen Aufgaben. Zunächst soll ebenfalls ein Text auf Fehler untersucht werden. Auch hier wurden die grammatische Zweifelsfälle, wie zum Beispiel *Anfang diesen Monats* bzw. *Anfang dieses Monats*, neben Rechtschreibfehlern eingebaut.

Im Anschluss daran steht die Untersuchung der Verbzweitstellung nach *weil* im Vordergrund. Hier wurde durch die Möglichkeit, die Reihenfolge frei zu wählen, keinerlei Hinweis auf den Satzbau des Nebensatzes gegeben. Als Ergebnis konnte man beobachten, dass in 5,8% der Fragebögen Verbzweitstellung benutzt wurde. Die dritte und letzte Aufgabe untersucht wie schon der Fragebogen *Svenja* den Zweifelsfall *Herr* oder *Herrn*. Hier soll durch das eigenständige Schreiben des Satzes untersucht werden, ob die Probanden trotz der Vorgabe *Herr* auch *Herrn* verwenden. Dies konnte in 25% der Fälle beobachtet werden.

Fragebogen 3: *Simpsons*

Die Simpsons

Bürgermeister Quimby hat die Franzosen als aufgeblasen
Frösche bezeichnet weil sie beleidigten ihn. daraufhin bekamen
sie eine Strafe, die von Herr Bush in Auftrag gegeben wurde.
Bürgermeister Quimbi hat abgewinkt und tat genau das
Gegenteil. Er provozierte weiter nur die Frantzosen.

Aufgabe: Finden Sie alle Fehler!

Gedownloadet oder downgeloadet?!

Letzte Woche habe ich mir einen Song gedownloadet. X
Letzte Woche habe ich mir einen Song downgeloadet.

Aufgabe: Kreuzen Sie den Satz an, der Ihrer Meinung nach
richtig ist!

Alter: 37

Geschlecht: männlich

Schulabschluss: Realschluss

Beruf: Mediziniker

Muttersprache: Deutsch

Andere als Deutsch? Wie lange?: _____

Abbildung 3: Fragebogen „Simpsons“

Der Fragebogen *Simpsons* „versteckt“ ebenfalls grammatische Zweifelsfälle in einem mit Rechtschreibfehlern gespickten Text über die Simpsons. Hier wird u. a. ebenfalls die Verbzweitstellung in Form des Satzes *weil sie beleidigten ihn* untersucht. Dieser wurde von 58,2 % der

Probanden als falsch gekennzeichnet. Außerdem wird in einer zweiten Aufgabe durch eine Multiple Choice Frage der Schriftsprachgebrauch von *gedownloadet* bzw. *downgeloadet* erforscht. Hier zeigte sich, dass sich eine Mehrheit von 60,3 % für *gedownloadet* aussprach (vgl. Adam i. d. B.).

Fragebogen 4: *Klischees*

Klischees

Beantworten Sie uns ihre Antwort in einem Satz.

1. Finden Sie es gerecht, dass Frauen Fußball nicht so populär ist wie Männer Fußball?
... *Nein*

2. Sollten Frauen bei der Bundeswehr arbeiten?
... *Nein sollten sie nicht*

3. Finden Sie Frauen oder Männer können besser Autofahren?
... *Männer können besser Autofahren.*

4. Derken Sie Frauen oder Männer sind die besseren Köche?
... *Frauen können besser Autofahren*

5. Sind Sie auch leicht für Technik zu begeistern?
... *Nein*

6. Derken Sie Männer sind technisch begabter?
... *Ja*

Alter: *32*
Schulabschluss: *Kaupt*
Muttersprache Deutsch?: *—*
Wenn nicht, wie lange lernen Sie Deutsch *14 Jahren*

Abbildung 4: Fragebogen „Klischees“

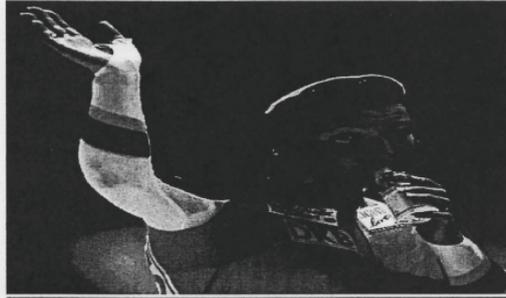
Der Fragebogen *Klischees* hatte das Ziel die Verbzweit- vs. Verbletzstellung bei *weil* zu untersuchen. Durch Fragen zu geschlechtsbezogenen Klischees sollten hier die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Begründungen ihrer Auffassungen mit *weil* angeregt werden. Um möglichst authentische Sätze zu erhalten, wurden keinerlei Hinweise zur Nutzung von *weil* gegeben. Die Fragen wurden alle offen formuliert.

Fragebogen 5: Bilder

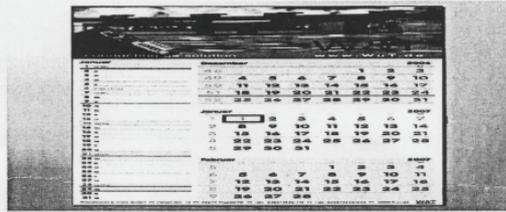
09

Fragebogen

1. Bitte ergänzen Sie.

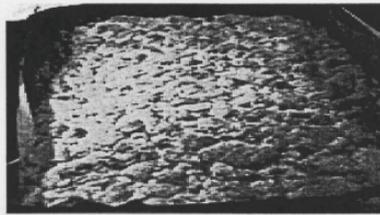


1. Die Sportlerin hat mir ~~zugewinkt~~ *zugewunken*.



Am Anfang des

2. ~~Am~~ *Am* Monats können wir nicht spazieren gehen.



3. Ich ~~backte~~ *backte* gestern einen Kuchen und aß ihn mit Freunden.



4. Ich habe die Datei ~~gedownloadet~~ *heruntergeladen* (Download)

1. Kreuzen sie das Falsche an:

a) Sie ist ihm wohlgesonnen.

b) Sie ist ihm wohlgesinnt.

a) Ich habe ihm gewunken

b) Ich habe ihm gewinkt

a) Ich buk ein Kuchen

b) Ich backte einen Kuchen

a) Ich habe diese Datei gedownloaded.

b) Ich habe diese Datei downgeloaded.

a) Anfang dieses Monats

b) Anfang diesen Monats

Zielgruppe:

Alter: 22

Hobby: Zeichnen

Beruf: Azubi

~~1. Ich mag Hip Hop / ich mag Hip Hop nicht, weil es nicht mein Geschmack~~

~~2. Ich mag Politik / ich mag Politik nicht, weil die da oben eh nichts ist!~~

~~3. Ich mag Brad Pitt, weil er geile Filme macht.~~

~~4. Ich finde Brad Pitt sexy, weil~~

auf die Reihe bekomme

Abbildung 5: Fragebogen „Bilder“ Teil 1 und Teil 2

Der Fragebogen *Bilder* besteht aus zwei Teilen, die grammatische Zweifelsfälle wie *gewunken* bzw. *gewinkt* untersuchen. Im ersten Teil werden die befragten Personen durch Bilder dazu angeregt, Zweifelsfälle zu benutzen, so dass über den authentischen Sprachgebrauch Aussagen getroffen werden können. Im zweiten Teil werden die selben Zweifelsfälle als Multiple Choice Frage angeboten. Hier wird durch die Frage darauf hingewiesen, dass eine der beiden Antworten falsch ist. Im Gegensatz zum ersten Teil wird so erhoben, welche Form von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als richtig erachtet wird. Im Fall *gewunken* bzw. *gewinkt* konnte so gezeigt werden, dass bei dem Bild der Sportlerin 45,8% *gewunken* genutzt haben und im zweiten Teil *gewinkt* von 70,8% als falsch bezeichnet wurde. Authentischer Gebrauch und Normempfinden scheinen sich in diesem Fall tendenziell zu decken (vgl. Zahradníček i. d. B.).

Betrachtet man die vorgestellten Fragebögen insgesamt, so stellt man fest, dass die Schülerinnen und Schüler sehr oft Texte zum Korrigieren angeboten haben, um die sprachliche Norm bzw. grammatische Zweifelsfälle zu untersuchen. Der Grund wurde schon angesprochen: Durch die Aufgabe Fehler zu finden wird die Aufmerksamkeit nicht auf die grammatischen Zweifelsfälle gelenkt und Aussagen zu diesen können als authentischer betrachtet werden.

Abschließend ist noch einmal anzumerken, dass die vorgestellten Fragebögen nur eine Auswahl darstellen. Es wurden außerdem noch die Fragebögen Regen, Elke und Thomas und Frau Käsebrot von weiteren Schülergruppen konzipiert. Ihre Untersuchungsdesigns ähneln aber sehr den bereits vorgestellten Fragebögen.

Allen, auch den hier nicht vorgestellten Fragebögen gemein ist die Erhebung von Standarddaten wie *Alter* und *Geschlecht*. Die Schülerinnen und Schüler haben sich vor Beginn der Befragungen gemeinsam darauf geeinigt, welche Daten erhoben werden sollen. Dies ist besonders dann interessant, wenn man die Ergebnisse der Fragebögen mit Daten wie dem *Alter* oder der *Herkunft* der Befragten in Verbindung setzen möchte. Leider haben nicht alle Teilnehmer alle erforderlichen Daten angegeben. Dies kann man der nachfolgenden Tabelle 1 entnehmen. Sie zeigt die Anzahl der jeweils befragten Personen und die erhobenen Standarddaten in Prozent. Die Zahlen in den Klammern geben die Anzahl der Personen wieder, die zu dieser Frage eine Antwort angegeben haben. Für die Fragebögen *Bewerbung* und *Elke und Thomas* zum Beispiel lässt sich aber dennoch der Zusammenhang zwischen dem Merkmal *Alter* und den jeweiligen Angaben untersuchen. Auch das *Geschlecht* der befragten Personen kann für die Schülergruppen von Interesse sein und genauer untersucht werden. Generell sind verschiedene Standarddaten denkbar, die von den Schülerinnen und Schüler miterhoben werden können. Um aber zwischen den einzelnen Gruppen auch Bezüge herstellen zu können, hat es sich als hilfreich erwiesen, diese vorher gemeinsam festzulegen.

	Anzahl	Geschlecht	Alter	Schulabschluss	Muttersprache	Jahre mutterspr.
Bewerbung	52	94,2% (49)	100%	100%	92,3% (48)	92,3% (48)
Bilder	24	12,5% (3)	91,7% (22)	0%	4,2% (1)	0%
Elke u. Thomas	48	93,8% (45)	93,8% (45)	22,9% (11)	12,5% (6)	0%
Frau Käsebrot	52	0%	0%	0%	0%	0%
Klischees	54	100%	96,3% 52	92,6% 50	88,9% 48	98,1% 53
Regen	55	94,5% (52)	94,5% (52)	74,5% (41)	60% (33)	0%
Simpsons	67	97% (65)	97% (65)	95,5% (64)	3% (2)	95,5% (64)
Svenja	100	100%	100%	0%	0%	0%

Tabelle 1: Anzahl der befragten Personen und erhobene Standarddaten in Prozent

4. Analyse der Fragebögen

Die Analyse der Fragebögen orientiert sich an den im theoretischen Überblick aufgeführten Aspekten. Zunächst werden die Fragebögen nach verwendeten Fragetypen sortiert und im Anschluss auf die genannten Skalentypen untersucht. Es folgt dann die genauere Betrachtung und Analyse der verwendeten Fragen. Hier bilden die zehn Richtlinien nach Porst (2008) (vgl. Kap. 2.3) die Basis der genauen Analyse. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen der Hypothese des jeweiligen Fragebogens und den verwendeten Fragen genauer untersucht. Ziel ist es, Hinweise darauf zu bekommen, welche Fragetypen bzw. welche Fragebögen besonders geeignet sind.

4.1 Welche Fragetypen wurden verwendet?

Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt alle Aufgabentypen aus den Fragebögen und die Häufigkeit ihrer Anwendung.

Fragebogen	geschlossene Fragen	halb offene Fragen	offene Fragen	
	<u>Ankreuzen/Auswählen</u>	<u>Satz aus Vorgaben formulieren</u>	<u>Ergänzungs-aufgaben</u>	<u>Fehler anstreichen</u>
Bewerbung		2		1
Bilder	2		1	
Elke und Thomas		alle		
Frau Käsebrot			1	1
Klischees			alle	
Regen	2	2	1	
Simpsons	1			1
Svenja				alle
Insgesamt	5	5	4	3

Tabelle 2: Verwendete Fragetypen

Dabei fällt auf, dass alle Fragetypen etwa gleichhäufig vorkommen. Einige Fragebögen enthalten auch zwei oder mehr Typen gleichzeitig.

Die geschlossenen Fragen liegen vor allem in Multiple Choice Form vor, so dass die befragten Personen einen aus ihrer Sicht richtigen bzw. falschen Satz anzukreuzen haben. Als Beispiel wäre hier der Fragebogen *Simpsons* anzuführen.

Bei den offenen Fragen lassen sich zwei verschiedene Arten erkennen: Ergänzungsaufgaben und Aufgaben, bei denen Fehler in einem Text angestrichen werden sollen.

Ein Beispiel für Ergänzungsaufgaben findet man im Fragebogen *Bilder*. Hier sollen mit Hilfe der Bilder Sätze vervollständigt werden. Im Fragebogen *Simpsons* liegt neben der bereits gezeigten Multiple Choice Frage ein Text vor, der Personen aus der Fernsehserie *Die Simpsons* behandelt. Hier sollen Fehler im Text gefunden werden.

Nur in den Fragebögen *Elke und Thomas*, *Regen* und *Bewerbung* werden halb offene Fragen verwendet. Hier sollen aus vorgegebenen Textbausteinen Sätze gebildet werden.

Betrachtet man die vorkommenden Fragetypen insgesamt, so scheinen sich alle drei für Normuntersuchungen der Sprache zu eignen. Wie schon unter 2. beschrieben, hängt der Fragetyp mit dem Untersuchungsziel zusammen. Es zeigt sich, dass sich offene Fragen besonders eignen, um das Rechtschreibwissen der Teilnehmer zu untersuchen. Geschlossene Fragen in der hier vorliegenden Form eignen sich besonders, um zu entscheiden, welche von zwei Varianten in der Schriftsprache häufiger verwendet wird. Als konkretes Beispiel sei hier auf den Fragebogen *Bilder* verwiesen:

Sie ist ihm wohlgesonnen – Sie ist ihm wohlgesinnt.

Die halb offenen Fragen, die hier von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurden, zielen besonders auf die Untersuchung der Verbstellung ab, wie man am Fragebogen *Bewerbung* sehen kann.

4.2 Welche Skalentypen liegen vor?

Untersucht man die vorliegenden Fragebögen auf verschiedene Skalentypen, so stellt man fest, dass keine Skalen wie unter 2.2 beschrieben vorliegen. Scheinbar konnte keine der Schülergruppen eine Skala mit ihrem Untersuchungsziel vereinbaren.

Man kann allerdings beobachten, dass die Gruppen Fragen formuliert haben, deren Antworten man mit Nominalskalen messen könnte. Dies liegt daran, dass Nominalskalen von den Teilnehmern eine eindeutige Antwort erfordern, wie es zum Beispiel im Fragebogen *Simpsons* der Fall ist:

Letzte Woche habe ich mir einen Song gedownloadet.
Letzte Woche habe ich mir einen Song downgeloadet.

Hier liegt eine Nominalskala in dem Sinne vor, dass sich die Teilnehmer entweder für *gedownloadet* oder *downgeloadet* entscheiden müssen. Die beiden Begriffe schließen sich in der vorliegenden Frage aus. So erhält man hier einen eindeutigen Hinweis darauf, welche der beiden Varianten von der befragten Person für richtig erachtet wird. Darin mag die

Begründung dafür liegen, warum sich nur diese Skalenart (im weitesten Sinne) finden lässt: Sie erfordert eine eindeutige Entscheidung, die gleichzeitig die anderen Antwortmöglichkeiten ausschließt.

Als Alternative wären im Zusammenhang mit Untersuchungen der Norm noch Fragen mit Ordinalskalen denkbar. In Anlehnung an das beschriebene Beispiel könnte eine Frage mit Ordinalskala wie folgt aussehen:

Würden Sie das folgende Wort in dieser Form verwenden:
gedownloadet?

ja, auf jeden Fall

ja, gelegentlich

nein, eher selten

nein, gar nicht.

Diese Frage würde erforschen, wie sehr Sprachbenutzer der Form *gedownloadet* zustimmen. Hier haben die Teilnehmer die Möglichkeit auszudrücken, wie häufig sie diese Form verwenden.

Andere unter 2.2 beschriebene Skalenarten schließen sich im Zusammenhang mit Untersuchungen der Sprache eher aus.

4.3 Wie wurden die Fragen formuliert?

Betrachtet man die verwendeten Fragen in den Fragebögen der Schülerinnen und Schüler, so fällt auf, dass sich fast alle durch Klarheit, Genauigkeit und Prägnanz auszeichnen. Ohne dass die zehn Richtlinien nach Porst (2008) den Gruppen vorlagen, lassen sich die entstandenen Fragebögen doch an diesen messen.

Um nun genauere Aussagen darüber treffen zu können, welche Fragen sich als besonders ergiebig erwiesen haben und warum, werden im Folgenden einige Fragebögen genauer betrachtet.

Der Fragebogen *Bilder*

Der Fragebogen *Bilder* besteht aus zwei Teilen, die sich in der Art der Fragen unterscheiden. Der erste Teil beinhaltet offene Fragen, da die befragten Personen vorgegebene Sätze ergänzen müssen. Um die möglichen Antworten einzuschränken, wird den Teilnehmern zu jedem

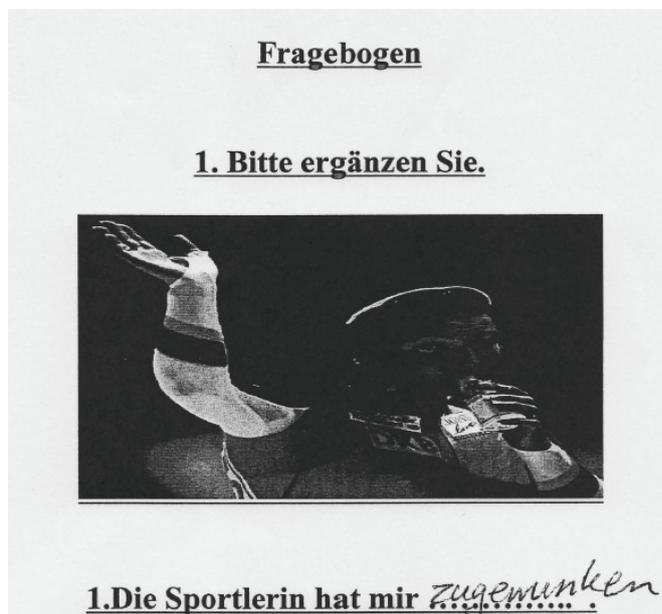


Abbildung 6: Fragebogen „Bilder“ Teil 1

Satz ein Bild gezeigt, dass sie beim Ergänzen unterstützen soll. So wurden beim ersten Bild folgende Antworten gegeben: *gewinkt, gewunken, zugewinkt* und *zugewunken*. Die Fragestellung kann man hier als sehr gelungen bezeichnen, da hier die Teilnehmer nur wenig eingeschränkt werden, aber die Fotos offenbar so gut gewählt sind, dass nur vier verschiedene Antworten gegeben wurden (vgl. Zahradníček i. d. B.).

So lässt sich gut untersuchen, wie häufig die einzelnen Varianten benutzt werden. Auch bei den drei andern Bildern kann man an den Ergebnissen erkennen, dass durch die Bilder die Anzahl der eingesetzten Wörter nicht überhand nahm.

Der zweite Teil des Fragebogens *Bilder*, der erst im Anschluss an den ersten Teil vorgelegt wird, besteht u. a. aus einem Multiple-Choice-Test. Hier lautet die Aufgabe: „Kreuzen Sie das Falsche an.“ Durch diese kurze aber prägnante Frage wird sofort deutlich, was zu tun ist. Die ersten beiden Regeln von Porst (2008)

Du sollst *einfache, unzweideutige* Begriffe verwenden, die von allen Befragten *in gleicher* Weise verstanden werden!

sowie

Du sollst *lange* und *komplexe* Fragen vermeiden!

sind hier besonders berücksichtigt worden. Durch die Formulierung wird außerdem für den Teilnehmer ersichtlich, dass einer der Sätze als falsch zu betrachten ist. Dies sollte man berücksichtigen, da man zum Beispiel

bei einer Frage wie „Welchen Satz würden Sie verwenden?“ nach etwas anderem fragt. Hier wird deutlich, wie sehr die Fragestellung die Antwort der Teilnehmer beeinflussen kann.

Im Ganzen betrachtet analysiert dieser Fragebogen auf sehr geschickte Art und Weise zunächst den Gebrauch von bestimmten Wörtern und erfragt im Anschluss daran, was in den entsprechenden Fällen als Norm betrachtet wird.

Der Fragebogen *Bewerbung*

Der Fragebogen *Bewerbung* hebt sich besonders durch das Layout von anderen Fragebögen ab. Der erste Teil wurde als Brief im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens gestaltet, der auf Fehler zu untersuchen und außerdem zu korrigieren ist (vgl. Abb. 6).

Aufgabe 1
Finden Sie die Fehler und korrigieren Sie sie im folgenden Text!

Peter Simon
Ritterstraße 67
37895 Paulsberg

Sehr geehrte Damen und Herren,

anfang diesen Monats habe ich mich bei ihnen um eines Praktikumsplatzes beworbt und habe ein Termin für ein Bewerbungsgespräch erhalten. Aber leider muss ich den Termin absagen, denn ich habe eine Zusage von einem anderen Betrieb bekommen. Telefonisch habe ich versucht Herr Scholl zu erreichen, doch es wurde mir mitgeteilt, dass er im Krankenhaus liegt, weil er hatte einen Motorradunfall. Ich bedauere dieses Bewerbungsgespräch nicht wahrhaben zu können.

Mit freundlichen Grüßen:

Fehler im Text: beuabt
Korrigierung: beworben

Handwritten notes in the image: 'aba' above 'Praktikumsplatzes', 'sehr geehrte Damen' above 'Sehr geehrte Damen und Herren', and 'bekommen' above 'Bewerbungsgespräch nicht wahrhaben zu können'.

Abbildung 7: Fragebogen „Bewerbung“ Aufgabe 1

Der Bewerbungskontext erweist sich hier als sehr durchdacht, da dieser die Einhaltung von Rechtschreibregeln und grammatischen Regeln erfordert und so für die befragten Personen ersichtlich ist, warum hier Fehler korrigiert werden müssen. Durch die Formulierung des Auftrags

Finden Sie die Fehler und korrigieren Sie sie im folgenden Text!

wird deutlich, was von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern verlangt wird. Außerdem wird so auch gleich die korrigierte Schreibweise der Personen miterfasst.

Auch die dritte Aufgabe auf dem Fragebogen *Bewerbung* ist sehr geschickt formuliert (vgl. Abb. 7). Hier sollen die befragten Personen das Wort *ihm* durch *Herr Köhler* oder *Frau Köhler* ersetzen. Da aber nur *Herr Köhler* sinnvoll ist, schreiben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dies auf. Die Absicht der Schülergruppe war es hier zu untersuchen, ob auch *Herrn Köhler* benutzt wurde. Der Formulierung der Aufgabe ist es zu verdanken, dass von 52 befragten Personen 13 statt *Herr Köhler* *Herrn Köhler* geschrieben haben. Dieses Beispiel zeigt, dass für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht offensichtlich sein muss, was genau erhoben wird.

Aufgabe 3

Ersetzen Sie das Wort **ihm** für **Herr Köhler** oder **Frau Köhler**!

Er hat gestern bei **ihm** angerufen.

Er hat gestern bei Herr Köhler angerufen.

Abbildung 8: Fragebogen „Bewerbung“ Aufgabe 3

Der Fragebogen *Klischees*

Klischees

Beantworten Sie uns ihre Antwort in einem Satz.

1. Finden Sie es gerecht, dass Frauen Fußball nicht so populär ist wie Männer Fußball?

Nein

2. Sollten Frauen bei der Bundeswehr arbeiten?

Nein sollten sie nicht

Abbildung 9: Fragebogen „Klischees“

Der Fragebogen *Klischees* zeichnet sich durch besondere Kreativität aus. Durch die Frage nach geschlechtsspezifischen Klischees hat die Schülergruppe hier versucht, ihre genaue Fragestellung zu Untersuchung der Verbzweitstellung bei *weil* zu verbergen. Leider hat dies dazu geführt, dass die Antworten der Probanden sehr unterschiedlich waren und sich die Verbzweit- vs. Verbletztstellung nicht auswerten ließ, weil die Probanden häufig ihre Einschätzung nicht begründet haben. Woran könnte dies gelegen haben?

Zunächst bieten die offenen Fragen sehr viele mögliche Antworten. Um diese einzuschränken, muss die Aufgabe bzw. die Frage an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr präzise sein. Die Schülerinnen und Schüler waren sich dem sehr wohl bewusst, da sie in ihrer Aufgabe den Umfang der Antworten eingeschränkt haben:

Beantworten Sie uns Ihre Antwort in einem Satz.

Dennoch haben einige der befragten Personen nur mit *ja* oder *nein* geantwortet. Betrachtet man die Formulierung der Fragestellung genauer, so könnte hier in der Formulierung ein Grund für die vielen Antworten ohne *weil* liegen. Würde man statt *beantworten* *begründen* wählen, wäre der Fokus stärker auf einen Kausalsatz gelenkt und könnte so dazu führen, dass die ursprüngliche Fragestellung genauer untersucht werden kann. Dieses Beispiel zeigt, dass Kreativität allein nicht ausreicht, um einen guten Fragebogen zu erstellen. Das Verbergen der genauen Fragestellung kann auch negative Effekte haben. Dies sollte man bei der Entwicklung berücksichtigen.

Der Fragebogen *Simpsons*

Betrachtet man den Fragebogen *Simpsons* genauer, so fällt schnell auf, dass er besonders eine bestimmte Altersgruppe anspricht: Die der 10 – 40-Jährigen. Durch einen Text über die Simpsons und die Frage

Gedownloadet oder downgeloadet?

ist besonders diese Altersgruppe in der Lage, sich zu äußern.

Die Simpsons

Bürgermeister Quimby hat die Franzosen als aufgeblasen Frösche bezeichnet weil sie beleidigten ihn. daraufhin bekamen sie eine Strafe, die von Herr Bush in Auftrag gegeben wurde. Bürgermeister Quimbi hat abgewinkt und tat genau das Gegenteil. Er provozierte weiter nur die Frantzosen.

Aufgabe: Finden Sie alle Fehler!

Gedownloadet oder downgeloadet?!

Letzte Woche habe ich mir einen Song gedownloadet. X
Letzte Woche habe ich mir einen Song downgeloadet.

Aufgabe: Kreuzen Sie den Satz an, der Ihrer Meinung nach richtig ist!

Abbildung 10: Fragebogen „Simpsons“

Außerdem wird die Aufgabe, in dem Text über die *Simpsons* nach Fehlern zu suchen, durch den Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmerinnen und Teilnehmer für diese ansprechender gestaltet. Ein Text über die Wirtschaftskrise zum Beispiel wäre für diese Altersgruppe u. U. weniger attraktiv zu korrigieren und würde der Regel von Porst (2008) widersprechen, die besagt

Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die *viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!*

So zeigt sich, dass das Thema eines Fragebogens so wie hier sehr genau durchdacht sein sollte und die Teilnehmer gegebenenfalls motivieren kann, den Fragebogen auszufüllen.

Diese Auswahl an Fragebögen hat gezeigt, welche kreativen und durchdachten Fragebögen im Rahmen des Denkwerkprojekts entstanden sind. Es hat sich dabei gezeigt, dass es sehr hilfreich sein kann, die eigentliche Fragestellung zu verbergen, wenn man die Auswirkungen

davon genau berücksichtigt. Generell wurde deutlich, dass sich Fragebögen als Methode für Schülerinnen und Schüler sehr gut zu eignen scheinen. Die Ergebnisse dieses Projekts zeugen davon, dass die Schülergruppen auch ohne besonderes wissenschaftliches Vorwissen in der Lage waren, Fragebögen selbst zu entwickeln. Auch konnten sie durch die Erprobung ihrer eigenen Fragebögen den Einfluss der gestellten Fragen untersuchen und bekamen so auch eine Rückmeldung zu der Qualität ihres Fragebogens.

5. Anregungen

In diesem Projekt ging es u. a. darum, Schülerinnen und Schüler für die Forschung zu öffnen und zu interessieren. Sie sollten Methoden aus der empirischen Sozialforschung kennen lernen und auch anwenden. Um auch andere dazu anzuregen, Fragebögen als empirische Methode im Deutschunterricht zu erproben, werden im Folgenden kurz methodische Erkenntnisse aus der Durchführung zusammengefasst.

- Eine kurze Einführung zu Fragebögen als empirische Methode hat sich als sehr hilfreich erwiesen.
- Alle Schülergruppen sollten sich auf Standarddaten einigen, die von allen erhoben werden. So sind Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen möglich. Natürlich kann jede Gruppe darüber hinaus Daten erheben, die sie für bedeutsam für ihren Fragebogen hält.
- Es hat sich als gezeigt, dass es günstig ist, die Fragebögen im Voraus zu nummerieren. Dies erleichtert die Auswertung in einem Statistikprogramm wie zum Beispiel SPSS© oder Excel©.
- Sollten die Schülerinnen und Schüler merken, dass ihr Fragebogen nicht zu den gewünschten Ergebnissen führt, sollten sie daraus Rückschlüsse auf die Gestaltung ziehen und diesen ändern.
- Man sollte sich im Voraus auf den Umfang der Befragungen einigen, um die Fragebögen leichter miteinander vergleichen zu können.

Wir hoffen, dass diese Anregungen anderen bei der Durchführung eigener Projekte hilfreich sind.

Literatur

- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Porst, Rolf (1996) : Fragebogenerstellung. In: Goebel, Hans / Nelde, Peter H. / Starý, Zdenek / Wölck, Wolfgang (Hrsg.): Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin / New York: Walter de Gruyter (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 12.1), 737-744.
- Porst, Rolf (2008) : Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bastian Adam

downgeloadet* oder *gedownloadet*? - Überlegungen zur Partizip-II-Bildung des Verbs *downloaden

1. Einleitung

„Die Unsicherheit in Fragen sprachlicher Normen ist groß, und entsprechend deutlich wird nach Orientierung verlangt.“

(Wermke 2007: 361)

Basierend auf der Aktualität bezüglich der linguistischen Betrachtung sprachlicher Zweifelsfälle²⁵ sowie dem ebenfalls aktuellen „Interesse an öffentlichkeitsrelevanter Klärung sprachlicher Zweifelsfälle“ (Klein 2006: 582) soll der vorliegende Beitrag nun das aus dem Englischen stammende Verb *downloaden* unter dem Aspekt der Partizip-II-Bildung genauer betrachten und versuchen herauszuarbeiten, ob es *downgeloadet* oder *gedownloadet* heißt. Zum aktuellen Problemfall dieser beiden gebräuchlichen, aber nach verschiedenen grammatischen Regeln gebildeten Formen des Perfektpartizips gesellt sich in diesem Fall auch die (zumeist laien-)linguistische Diskussion über „die das Deutsche überschwemmende Anglizismenflut“ (Wermke 2007: 360; Vgl. Klein 2003: 5; Diekmannshenke 2007: 213), der man sprachersetzerische Attribute verleiht und der man negative Auswirkungen auf die deutsche Sprache unterstellt.²⁶ Allerdings ist, eventuell sogar wegen der negativen Konnotation der Anglizismen, eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Anglizismen im Deutschen zu verzeichnen (Plümer 2000: 10), die für Klein z. B. noch nicht weit genug reicht (Klein 2003: 1). Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass Entlehnungen aus anderen Sprachen nie grundlos vorgenommen werden, sondern zur Schließung von lexikalischen Lücken in der Zielsprache dienen (Vgl. Hausmann 2006: 12) bzw. als „Bereicherung der Nehmersprache“ (Zifonun, zit. nach Hausmann 2006: 5) verstanden werden. Oftmals gelten Anglizismen auch als „eindeutiger als die korrespondierenden deutschen Begriffe“ (2006: 13) oder als ökonomischer, da im Fall

²⁵ Vgl. Hennig (i. d. B.)

²⁶ Einen Überblick über eine ‚eingefärbte‘ (vgl. Plümer 2000: 20) Diskussion bezüglich Anglizismen liefert Zabel (2001).

downloaden als äquivalente deutsche Umschreibung die Nominalphrase „[eine Datei aus dem Internet] (herunter-)laden / herunterziehen / abrufen / überspielen / holen“ (Vgl. Bartzsch/Pogarell/Schröder 2007: 79) benutzt werden müsste. Allerdings gibt es keine überschaubare Anzahl von Gründen für Entlehnungen z. B. aus der englischen Sprache, die Motive bilden ein „sehr komplexes Gebiet voller irrationaler Möglichkeiten“ (Plümer 2000: 258). Auch ist festzuhalten, dass eine Integration von Anglizismen bzw. englischen Verben ins Deutsche eine seit Jahrhunderten nachweisbare Entwicklung darstellt und eine Integration somit ein langwieriger Prozess ist, der sich durch sprachinterne Ausdifferenzierung und damit verbundene Schwierigkeiten auszeichnet, die sich ggf. in Form von Zweifelsfällen manifestieren können.

Basierend auf den Modellen von Vilmos Ágel (2008) und Wolf Peter Klein (2006) zur Klassifizierung sprachlicher Zweifelsfälle soll nun einführend der Zweifelsfall an sich durch eine konkrete linguistische Beschreibung sowie eine Verknüpfung mit allgemeinen Überlegungen zum Integrationsverlauf speziell aus dem Englischen stammender Verben genauer untersucht werden, gefolgt von einem Vergleich der Ergebnisse mit durch Fragebögen ermittelten Sprachbenutzerdaten sowie einer Korpusrecherche zum möglichen Integrationsgrad des Verbs *downloaden*.

2. Klassifikation des Zweifelsfalls

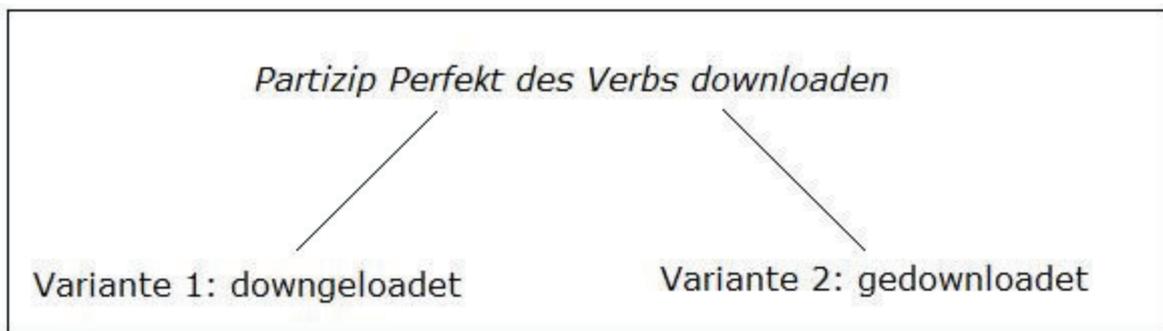


Abbildung 1: Mögliche Partizip-II-Formen des Verbs *downloaden*

Übereinstimmend mit Klein kann der zu untersuchende Fall der beiden differenten, aber gebräuchlichen Partizip-II-Formen als grammatischer Zweifelsfall klassifiziert werden, da es sich hierbei um eine „sprachliche Einheit“ handelt, „bei der kompetente Sprecher im Blick auf (mindestens)

zwei Varianten²⁷ [in diesem Fall *gedownloadet* oder *downgeloadet*, B.A.] in Zweifel geraten könnten, welche der beiden Formen standardsprachlich korrekt ist“ (Klein 2003: 2). Ferner ist eine Teilidentität der beiden konkurrierenden Formen festzustellen, da mit Ausnahme des eingeschobenen Affixes *-ge* die übrigen Wortbestandteile gleich sind.

2.1 Gegenstandsrekonstruktion I – Formulierung des Zweifelsfalls und Sprachsystemanalyse

Leider enthalten weder der Zweifelsfälle-Duden noch der Zweifelsfälle-Wahrig Einträge über die Partizip-II-Bildung des Verbs *downloaden*, die Gegenstandsrekonstruktion ergibt sich beispielsweise, wenn man den Eintrag zu *downloaden* im Rechtschreib- und Grammatikduden mit dem im Rechtschreibwahrig vergleicht. In letzterem liest man zur Partizip-II-Form, dass *downloaden* „meist wie ein untrennbares Verb konjugiert“ (Wahrig 1 2006: 315) würde und somit die Partizip-II-Form *gedownloadet* bilden müsste, wobei auch die Möglichkeit der Konjugation nach dem Muster trennbarer Verben mit der Partizip-II-Form *downgeloadet* erwähnt wird. Im Duden wird allerdings die Form *downgeloadet* präferiert und die Form *gedownloadet* als die seltenere deklariert (Vgl. Duden 1 2006: 331; Duden 4 2006: 453).

Hieraus lässt sich der Konflikt, der zur Gegenstandsrekonstruktion führt, sehr deutlich erkennen, da seitens der kodifizierenden Regelwerke des Deutschen keine allgemeingültige und übereinstimmende bzw. normative Position bezogen wird. Somit wird die Tatsache, dass im Duden und im Wahrig konträre Angaben über das standardsprachlich korrekte Partizip II von *downloaden* zu finden sind, als Indiz für das Vorhandensein eines sprachlichen Zweifelsfalls betrachtet.

Basis der Unklarheiten bezüglich der Partizip-II-Bildung (und in diesem Sinne auch des erweiterten Infinitivs) bilden die konfligierenden Teilsysteme, nach denen eine solche Form im Deutschen gebildet werden kann. Wie bereits in Abbildung 1 ersichtlich ist, besteht die Möglichkeit, das Verb *downloaden* nach verschiedenen Mustern zu flektieren. Diese Unklarheit führt zu einem Nebeneinander von sog. „Doppelformen“, bei denen Schwankungen bezüglich der Trennbarkeit des ersten Wortbestand-

²⁷ Auch Ágel (2008: 67) benutzt die Konkurrenz mindestens zweier Formen als Definitionsansatz für grammatische Zweifelsfälle.

teils festzumachen sind (Duden 4 2006: 453). Die beiden Muster, nach denen das Partizip gebildet werden kann, werden im folgenden Teil behandelt.

Partikelverben zählen zu den komplexen Verbformen und sind morphologisch trennbar, d. h. dass im Perfekt das Affix *-ge* zwischen tontragende Partikel und Basis tritt und der erweiterte Infinitiv ebenfalls mit dem infligierten *-zu* gebildet wird. (Vgl. Hausmann 2006: 17; Vgl. Duden 4 2006: 677).

Bsp.: anreisen

Ich reise an

Ich bin angereist

Ich bitte Sie, mit der Bahn anzureisen

Präfixverben zählen zwar ebenfalls zu den komplexen Verbformen, haben allerdings ihre Betonung auf dem Wortstamm. Sie sind morphologisch untrennbar, es wird weder im Perfekt ein *-ge* noch im erweiterten Infinitiv ein *-zu* eingeschoben, sondern diese Formen werden extern realisiert (Vgl. Hausmann 2006: 17; Vgl. Duden 4 2006: 706f.).

Bsp.: unterschreiben

Ich unterschreibe den Vertrag

Ich habe den Vertrag unterschrieben

Ich bitte Sie, den Vertrag zu unterschreiben.

Besonders die prosodische Differenzierung zwischen Partikel- und Präfixverben wird in manchen Grammatiken als Unterscheidungskriterium hervorgehoben (Vgl. Duden 4 2006: 705). So gilt oftmals die Grundregel, dass betonte Präfixe im Perfekt und beim erweiterten Infinitiv abgetrennt werden, unbetonte Präfixe jedoch nicht (Vgl. Becker/Peschel 2003: 6; vgl. Hausmann 2006: 19). Problematisch bei dieser Unterscheidung sind Verben, die bei anderer Betonung eine andere, meist übertragene Bedeutung haben (Vgl. Duden 4 2006: 706).

Bsp.: um'fahren vs. 'umfahren

Bitte die Hindernisse nicht 'umfahren (im Sinne von ‚gegen das Hindernis fahren‘)

Bitte das Hindernis weiträumig um'fahren (im Sinne von ‚einen anderen Weg einschlagen‘)

Dem Partizip kommt bei der Betrachtung vor allem von Anglizismen eine besondere Stellung zu. Nach Androutsopoulos treten verbale Anglizismen am zweithäufigsten in der Form des Partizip Perfekts auf, da diese „Form die geringste phonologisch-morphologische Veränderung des englischen Verbs erfordert und außerdem von der Satzsyntax der Nehmersprache begünstigt wird“ (1998: 558; vgl. Hausmann 2006: 32). Oubouzar stellt ferner eine gestiegene Aufmerksamkeit auf „partizipielle Wortbildung“ (1994: 182) fest.

Entgegen früherer Meinungen werden Partizipien in der neueren Forschung zu den Adjektiven gezählt, obwohl es sich um flektierte Verbformen handelt (Vgl. Weber 2002: 195; vgl. auch Pittner 2005: 477).

2.2 Gegenstandsrekonstruktion II – Zuordnung

2.2.1 Systemebene

Die Klassifikation des Zweifelsfalls erfolgt nach den von Hennig (i. d. B.) zusammengestellten Klassifikationsebenen nach Ágel (2008) und Klein (2003), begonnen wird somit mit einer Klassifikation nach der Systemebene (Klein 2003). Ziel einer solchen Klassifikation nach verschiedenen Ebenen ist die Annahme, durch das Anwenden „verschiedene[r] Methoden [...] Zweifelsfälle einigermaßen zweifelsfrei identifizieren zu können“ (2003: 8).

Diese „nicht zu vernachlässigen[de]“ (2003: 8) Klassifizierung des zu untersuchenden Zweifelsfalls als morphologischen, d. h. der Frage nachgehenden, an welcher Stelle das Affix *-ge* bei der Partizipienbildung eingesetzt wird (*down-ge-loadet* oder *ge-downloadet*), bildet den ersten Schritt der Identifikation.

2.2.2 Entstehungsursache

Fragt man nun nach der Entstehungsursache des Zweifelsfalls (Klein 2003), so liest man bei Klein verschiedene Möglichkeiten, wodurch Zweifelsfälle entstehen können:

Zweifelsfälle entstehen durch die Existenz von:

- a.) Sprachwandel
- b.) Sprachkontakt
- c.) Regiolekten/Dialekten
- d.) Fachsprachen

- e.) Stillagen
- f.) Regelkonflikten im Sprachsystem
- g.) gesellschaftlich relevanten metasprachlichen Interventionen
(Klein 2003: 8)

Jedoch ist diese Einordnung nach der Entstehungsursache nicht so eindeutig zu klären wie die Klassifizierung nach der Systemebene. Da die englische Sprache zu den Haupteinflüssen auf das Deutsche gehört (Plümer 2000: 28) und bereits recht früh von einem Sprachkontakt zwischen beiden Sprachen ausgegangen werden kann (Vgl. Hausmann 2006: 6), scheint dieser Punkt zur Klassifizierung nach Entstehungsursachen dazuzugehören. Doch der vorliegende Zweifelsfall lässt sich nicht ausschließlich durch den Sprachkontakt zwischen dem Englischen und dem Deutschen erklären. Auch die Existenz von Fachsprachen trägt ihren Teil zu diesem Zweifelsfall bei, da das Verb *downloaden* dem Themengebiet „Informatik im Alltag“ bzw. „Konsuminformatik“ (Junker 2008: 81) zuzurechnen ist,²⁸ welches nach Junker lediglich einen kleineren Teilaspekt der Allgemeinsprache darstellt (2008: 6). Somit handelt es sich um eine fachsprachliche Wort-Sach-Entlehnung aus dem Englischen, da „mit aus einem anderen Kulturkreis stammende[r], sachliche[r] Neuerung [...] auch die dort existierende Bezeichnung übernommen“ (Plümer 2000: 258) wird.

Eine solche Entlehnung eines Wortes von einer Quell- zu einer Zielsprache setzt einen „langen Integrationsprozess in Gang“ (Plümer 2000: 10), was das Zustandekommen von grammatischen Zweifelsfällen begünstigen kann, da allgemein bezogen auf sprachliche Zweifelsfälle „am Anfang jedes/jeden Wandels ein Fehler steht, den man freilich in Sprachwandeltheorien nicht als Fehler, sondern als Neuerung oder Innovation bezeichnet“ (Ágel 2008: 67). Allerdings kann die Zuordnung eines Wortes zu einer Fachsprache wie in diesem Fall auch die Einordnung in einen peripheren Systemstatus mit sich bringen (Vgl. Ágel 2008: 66; Klein 2003: 5). Somit scheinen sowohl Sprachkontakt zwischen der englischen und der deutschen Sprache als auch das Vorhandensein von Fachsprachen in der Quell- (Englisch) und der Zielsprache (Deutsch) mögliche Ursachen für die Entstehung des Zweifelsfalls zu sein.

²⁸ Auch Schmöe bezeichnet das Verb *downloaden* als in einer Fachsprache benutzte „englische Terminologie“ (2005: 42)

Überlegungen zum Integrationsgrad von *downloaden*

Der Integrationsgrad von Verben, definiert als der Grad der Anpassung von Verben aus einer anderen Sprache an das „phonologische und flexivische System und an die Schreibung des Deutschen“ (Carstensen 1979, zit. n. Androutsopoulos 1998: 553) bietet eine Analysemöglichkeit, an dem der Grad der Integration in die deutsche Sprache ersichtlich wird, an dessen Ende die Vollintegration in die Nehmersprache steht. Als Kriterien dienen hierbei:

- morphematische Struktur
 - Lautung und Akzentuierung
 - Graphematik
 - Geläufigkeit
- (Schippa 1992: 264)

Vollintegrierte Verben weisen ein vollständiges Paradigma auf, werden von der Sprachgemeinschaft nicht als „fremd“ wahrgenommen und sind von nativen Elementen der (Nehmer-)Sprache nicht mehr zu unterscheiden (Vgl. Hausmann 2006: 9; Androutsopoulos 1998: 566). Somit treten grammatische Zweifelsfälle eher bei noch nicht vollständig integrierten Verben auf bzw. deutet das Vorhandensein eines grammatischen Zweifelsfalles wie des vorliegenden darauf hin, dass die Integration von *downloaden* noch nicht abgeschlossen zu sein scheint.

Um nun Aussagen über den Grad der Integration von *downloaden* treffen zu können, wird zuerst versucht, mit einer google-Recherche festzustellen, ob von einer gesteigerten Verwendungshäufigkeit und in diesem Sinne auch einer Geläufigkeit nach Hausmann (2006: 9; 43) auszugehen ist. Hausmann nimmt die Auftrittshäufigkeit des Infinitivs sowohl der mit der englischen Endung *-ed* (*downgeloaded/gedownloaded*) als auch der mit der deutschen Endung *-et* (*downgeloadet/gedownloadet*) gebildeten Formen als Grundlage der Untersuchung.

Infinitiv	-ed	%	-et	%	Jahr
212000	3201	40,4	4719	59,6	2001
1860000	61300	40,2	91200	59,8	2005
11800000	113700	38,4	182500	61,6	2009

Tabelle 1: Integrationsgrad 2001-2009

(Quelle: Hausmann 2006: 42f.; ergänzt um eigene Recherchen [2009])

Somit kann augenscheinlich eine stark gestiegene Verwendungshäufigkeit in den Jahren 2001 bis 2009 angenommen werden. Ebenso scheint die gebersprachlich englische Endung *-ed* nicht der deutschen Perfektendung *-et* zu weichen, was Hausmann u. a. einem gestiegenen Integrationsgrad des Verbs, aber auch der Berücksichtigung der deutschen Auslautverhärtung schulden würde (2006: 42). Für die Zukunft vermutet Hausmann, dass „sich mit zunehmender Gebrauchshäufigkeit – wenn es zu dieser kommt – auch ein vollständige(re)s Paradigma entwickelt“ (2006: 50).

Weiterhin prüfte Hausmann 2005 das Vorhandensein scheinbar der Zielsprache graphematisch integrierter bzw. angepasster Varianten von *downloaden*. Auch diese Ergebnisse wurden durch eine aktuelle Recherche ergänzt (Tabelle 2):

	2005	2009
downgelodet	847	773
gedownlodet	449	1780
gedaunlodet/ daungelodet	48	437
abloaden/abloden ²⁹	450	934

Tabelle 2: Graphematische Integration
(Quelle: Hausmann 2006: 45-47, ergänzt um eigene Recherchen [2009])

Schwierig abzuwägen bei einer solchen Untersuchung ist, ob es sich bei den gefundenen Formen um tatsächlich graphematische Integrationen handelt oder lediglich um Rechtschreib- bzw. Flüchtigkeitsfehler, da die sprachliche Kompetenz der Sprachbenutzer im Internet nicht überprüfbar ist (vgl. Hausmann 2006: 36). Ferner ist es ebenso möglich, dass es sich bei den Benutzern solcher Formen und nicht muttersprachliche deutsche Sprecher handelt.

²⁹ Androutsopoulos führt an, dass *-up* und *-ab* Äquivalente im morphologischen Prozess sind und das englische *-up* in diesem Fall durch das phonologisch ähnlich *-ab* ersetzt wird (1998: 530).

Um das Ausmaß der verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten von aus dem Englischen übernommenen Verben aufzuzeigen, führt Hausmann folgende Verbgruppen an:

- I.1. Ungetrennter Infinitiv – ungetrenntes Partizip Perfekt
(Bspw.: connecten, debuggen, designen, resetten, supporten)
 - I.2. Ungetrennter Infinitiv – simples Perfekt
(Bspw.: bookmarken, breakdancen, e-mailen, layouten)
 - II. Ungetrennter Infinitiv – getrenntes Perfekt
(Bspw.: babysitten, inlineskatzen, onlinebankieren, downloaden)
 - III. Getrennter Infinitiv – keine Präferenz bei der Perfektbildung
(Bspw.: powerwalken)
 - IV. Ungetrennter Infinitiv – kein Beleg für Perfekt
(Bspw.: attachen, onlinedaten, performen, reenacten)
 - V. Getrennter Infinitiv – simples Perfekt
(Bspw.: inputten, webdesignen)
 - VI. Getrennter Infinitiv – getrenntes Perfekt
(Bspw.: bodybuilden, uploaden, crowdsurfen, outsourcen)
 - VII. Kein Infinitiv – simples Perfekt
(Bspw.: airbaggen, hotdoggen, snailmailen)
 - VIII. Kein Infinitiv – getrenntes Perfekt
(Bspw.: crossbiken, powershoppen, upbeamen)
 - IX. Kein Infinitiv – keine Präferenz beim Perfekt
(Bspw.: carsharen, shopliften)
 - X. kein Infinitiv – kein Perfekt
(Bspw.: beachwalken, paybacken, prepayen, streetgolfen)
- (Hausmann 2006: 54-64)

Bezüglich des zu untersuchenden Zweifelsfalls, ob es nun *downgeloadet* oder *gedownloadet* heißt, ordnet Hausmann das Verb *downloaden* in die Gruppe der Verben mit ungetrenntem Infinitiv aber getrenntem Perfekt ein, wonach das Partizip II *downgeloadet* heißen müsste (2006: 57).

Die Vielzahl möglicher Einordnungsmöglichkeiten zeigt exemplarisch, wie komplex die Integration von Verben in eine Zielsprache verlaufen kann. Somit ist bereits quantitativ ersichtlich, dass es eine „einfache“ Integration auch bei *downloaden* nicht geben kann, wenn prinzipiell 10 verschiedene Einordnungen möglich wären.

Bezüglich des Integrationsstatus von *downloaden* soll die exemplarische Maximalintegration von *posen* hierbei als Beispiel für eine nahezu abgeschlossene Integration von aus dem Englischen stammenden Verben dienen (Abbildung 2):

Infinitiv	Partizip Perfekt	finite Formen	hybride Formen	Derivate
<i>posen</i>	<i>gepost</i>	<i>ich pose</i> <i>er post</i>	<i>rumposen</i>	<i>Poserei</i> <i>posermäßig</i>

Abbildung 2: Maximalintegration von *posen*
(Quelle: Hausmann 2006: 11; Androutsopoulos 1998: 640f.)

Um die Frage nach dem tatsächlichen Integrationsstatus von *downloaden* beantworten zu können, müssen u. a. hybride Formen und Derivate im Gegenwartsdeutschen ermittelbar sein. Eine solche quantifizierende Untersuchung wird in Kapitel 3.2. vorgenommen.

2.2.3 Fehlerquelle

Die Ebene der Klassifikation nach der (möglichen) Fehlerquelle (Ágel 2008) beinhaltet zuerst die Grobeinteilung Normfehler vs. Systemfehler. Legt man die Übersicht der Typen grammatischer Fehler nach Ágel (2008) zugrunde, ergibt sich eine Zuordnung zu d), also einem (noch) nicht grammatikalisierten Normfehler, dessen Fehlerquelle konfligierende Teilsysteme darstellen und der in der Gegenwartssprache als Zweifelsfall angesehen wird.

Bei den konfligierenden Teilsystemen handelt es sich wie eingangs erwähnt um die Teilsysteme Präfixverben vs. Partikelverben, die sich u. a. in der Bildung des Partizips II voneinander unterscheiden:³⁰

³⁰ Ausführlicher wird diese Unterscheidung in 2.1 Sprachsystemanalyse behandelt.

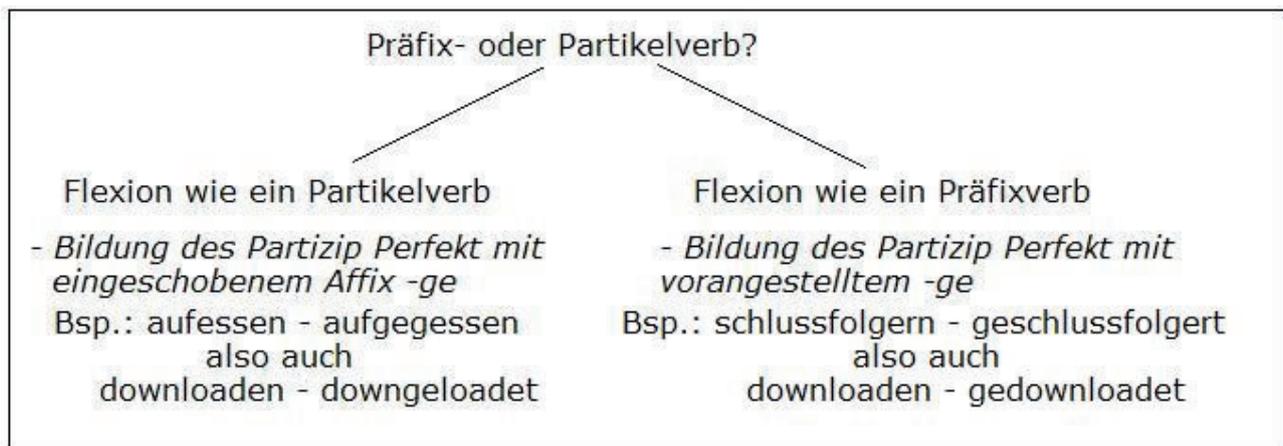


Abbildung 3: Flexion von Partikel- und Präfixverben

2.2.4 Frequenz

Eine ausführlichere Frequenzanalyse der verschiedenen Formen des Partizips II von *downloaden* wird in 3. vorgenommen.

2.2.5 Gebrauchskontext

Bezüglich des Gebrauchskontextes des Verbs *downloaden* und der zu betrachtenden Partizip-II-Formen besteht nach Klein (2003: 10f.) u. a. die Möglichkeit, dass eine der beiden Formen standardsprachlich inkorrekt, fachsprachlich jedoch korrekt sein könnte (fachsprachliche Variation), oder dass eine der beiden Varianten standardsprachlich, die andere umgangssprachlich präferiert Verwendung findet (umgangssprachliche Variation). Denkbar wäre auch, dass Variante a im Sprachkontext a' korrekt und Variante b im Sprachkontext b' ebenfalls korrekt sein kann (komplementäre Variation).

Bezüglich der fachsprachlichen Richtigkeit der beiden Partizip-II-Formen kann hier keine Aussage getroffen werden, in der Standardsprache jedenfalls ist, wie bereits erwähnt, keine eindeutige Regelmäßigkeit erkennbar. Dies lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass es sich hierbei um einen recht jungen Zweifelsfall handelt, dessen Integration in das System der deutschen Sprache noch nicht abgeschlossen ist (s. 2.2.2 Entstehungsursache und 3.2 Korpusrecherche). Somit scheint es formalgrammatisch die *eine* korrekte Form im Deutschen nicht zu geben, da sich für beide Varianten Regeln und der Gebrauch nachweisen lassen. Bleibt zu diskutieren, ob von einer sprachkontextspezifischen Korrektheit der beiden jeweiligen Formen, also einer komplementären Variation

ausgegangen werden kann. Rückschlüsse über eine eventuell vorliegende Differenz im Gebrauch der beiden möglichen Varianten sind im Zuge dieses Beitrags lediglich über eine Analyse des Gebrauchskontextes innerhalb der Fragebögen (s. 3.1 Sprachgebrauchsanalyse I – Informantenbefragung) und über eine COSMAS- bzw. Internetrecherche (s. 3.2 Sprachgebrauchsanalyse II – Korpusrecherche) möglich.

2.2.6 Varietätenbezug

Ágel unterscheidet unter dem Aspekt des Varietätenbezugs zwei mögliche Typen von Zweifelsfällen:

- (i) System- oder Normfehler, die eine Varietät betreffen [...];
 - (ii) Normunsicherheiten, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in verschiedenen Varietäten verankert sind.
- (Ágel 2008: 68)

Der hier vorliegende Zweifelsfall bezüglich zweier konkurrierender Perfektpartizipien ist dem Typ (i) nach Ágel zuzurechnen, da sich beide Varianten bezüglich der Frage nach ihrer Korrektheit nur auf eine Varietät, nämlich die Standardsprache beziehen. Grundsätzlich kann von einer „Entscheidungsinstanz“-Funktion der Standardsprache ausgegangen werden (Klein 2003: 3f.).

3. Sprachgebrauchsanalyse

3.1 Sprachgebrauchsanalyse I - Informantenbefragung

Betrachtet man die Fragebögen³¹, die zur Sprachgebrauchsanalyse verwandt wurden, so thematisierten drei von ihnen die Partizip-II-Bildung von *downloaden*. Nachfolgend soll anhand von Häufigkeitsverteilungen versucht werden herauszufinden, welche die in den Fragebögen gebräuchlichere Form ist, *gedownloadet* oder *downgeloadet*.

³¹ Die Fragebögen wurden im Zuge des Projekts „Denkwerk – Wie normal ist die Norm?“ von Schülerinnen und Schülern der teilnehmenden Schulen entworfen, die auch die Daten sammelten. Erhoben wurden die Daten durch z. B. durch Lückensätze, in die die Befragten die für sie richtige Form von *downloaden* eintragen sollten (vgl. Einleitung und Weldner i. d. B.).

I) Fragebogen 1: Die Simpsons

gedownloadet	38	56,70%
downgeloadet	25	37,30%
Andere ³²	4	6,00%

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung im Fragebogen „Die Simpsons“

II) Fragebogen 2: Wegen dem Regen vs. Wegen des Regens³³

gedownloadet	17	30,90%
downgeloadet	9	16,40%
Andere	29	52,70%

Tabelle 4: Häufigkeitsverteilung im Fragebogen „Wegen dem Regen vs. Wegen des Regens“

III) Fragebogen 3 : Bilder

gedownloadet	13	54,20%
downgeloadet	5	20,80%
Andere	6	25,00%

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung im Fragebogen „Bilder“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei allen drei Fragebögen eine klare Präferenz seitens der Sprachbenutzer für die Flexion nach dem Muster der Präfixverben vorzuliegen scheint. Somit wäre *gedownloadet* als die gebräuchlichere Form zu klassifizieren, was mit den Ausführungen im Wahrig (2006: 315) formal übereinstimmt. Der nächste Schritt wird nun eine korpuslinguistische Untersuchung bezüglich der Häufigkeitsverteilung der beiden Varianten sein.

³² Hierunter werden Antworten wie ‚gezogen‘, ‚geladen‘, ‚gesaugt‘ oder ‚geloadet‘ subsumiert.

³³ Inwiefern das sehr hohe Ergebnis bei ‚Andere‘ von der Gestaltung und der Fragestellung speziell bei diesem Fragebogen abzuleiten ist, vgl. Weldner (i. d. B.).

3.2 Sprachgebrauchsanalyse II - Korpusrecherche

Sucht man mit dem Recherchesystem des Instituts für deutsche Sprache Mannheim, „COSMAS II“, nach den beiden entsprechenden Partizipformen, so erhält man folgende Verteilung:

gedownloadet	6
downgeloadet	16

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung in COSMAS

Dieses Ergebnis scheint dem Ergebnis der Fragebogenanalyse gegenläufig zu sein. Ein möglicher Erklärungsansatz wäre, basierend auf der geringen Datenmenge und damit nicht verabsolutierbar, eine graduelle, umgangssprachliche Variation nach Klein (2003:11), so dass im Sprachkontext x (Standardsprache/Zeitungssprache) Variante a (*downgeloadet*) und im Sprachkontext y (Umgangssprache) Variante b (*gedownloadet*) gebräuchlicher zu sein scheint.

Sucht man mit COSMAS zusätzlich nach adjektivischer Verwendung, so ergibt sich folgendes Bild:

downgeloadete	3	gedownloadete	0
downgeloadeten	0	gedownloadeten	0

Tabelle 7: Adjektivischer Gebrauch

Würde man diese Ergebnisse verabsolutieren, so wäre das Ergebnis dessen die Annahme, dass im adjektivischen Gebrauch einzig die nach dem Muster der Partikelverben flektierte Form zu finden ist, welche auch nur im Nominativ bzw. Dativ Singular Verwendung finden kann. Aufgrund der sehr geringen Datenmenge wird sich eine solche Annahme jedoch kaum halten lassen können.

Um ein differenzierteres Bild von den unterschiedlichen Flexionsvarianten von *downloaden* zu bekommen, wird das mit der Suchmaschine google durchsuchbare Internet hinzugezogen, da die recht spärliche Beleglage innerhalb der nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten zusammengestellten Korpora für eine detailliertere Analyse nicht ausreicht.

Zu den Nachteilen einer solchen Recherche gehören (nach Hausmann 2006: 36):

- da sich die im Internet zugänglichen Daten oft ändern, sind Internetbelege zeitlich instabil
- es liegen keinerlei Metadaten über die Textproduzenten vor, ferner lässt sich die sprachliche Kompetenz der Sprecher nicht überprüfen
- bei einer hohen Belegdichte für eine Wortform ist es möglich, dass der entsprechende Beitrag (eventuell auch bewusst durch den Produzenten initiiert) mehrfach auftaucht

Die Vorteile einer solchen Suche sind (2006: 35f.):

- die thematische Nähe zum fachsprachlichen Wortfeld (Computertechnik)
- die große Anzahl jugendlicher und fachlich interessierter User
- die Möglichkeit, sehr große Wortmengen in sehr kurzer Zeit abfragen zu können
- einen medial schriftlichen Stilmix vorwiegend mündlicher Lexik
- die Betrachtung des Internets als „wichtige Arena ihrer Reproduktion durch jugendliche Fans“ (Androutsopoulos 2004, zit. n. Hausmann 2006: 35.)

Somit bietet sich gerade durch die Nähe zum fachsprachlichen Wortfeld und durch die Möglichkeit, in sehr kurzer Zeit sehr große Wortmengen durchsuchen zu können, eine Recherche mit google u. a. vor dem Hintergrund an, die in den Tabellen 6 und 7 stehenden Zahlen zu überprüfen. Eine solche Vorgehensweise soll verhindern, eine grammatische Form als nicht existent anzusehen, nur weil sie nicht im Korpus nachweisbar ist.

Unter Berücksichtigung des erweiterten Infinitivs, der ebenfalls Rückschlüsse über die Verwendung entweder als Partikel- oder als Präfixverb erlaubt,³⁴ sowie der verschiedenen Partizip- bzw. Adjektivvarianten soll nun durch eine weitere Recherche mit google versucht werden herauszufinden, ob sich bezüglich der Verwendung als Partizip, erweiterter Infinitiv oder Adjektiv Präferenzen ermitteln lassen.

³⁴ Nach Hausmann (2006: 16f.) spräche ein erweiterter Infinitiv mit infligiertem *-zu* für die Flexion nach dem Muster der Partikelverben, ein vorangestelltes *-zu* für die Flexion nach dem Muster der Präfixverben.

Partikelverbflexion			Präfixverbflexion		
downgeloadet	64600	35,57%	gedownloadet	117000	64,43%
downgeloaded	44700	40,05%	gedownloaded	66900	59,95%
downzuloaden	89800	34,83%	zu downloaden	168000	65,17%
downgeloadete	6210	38,90%	gedownloadete	9750	61,10%
downgeloadeten	6210	39,05%	gedownloadeten	9690	60,95%
gesamt	211520	36,30%	gesamt	371340	63,70%

Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung nach verschiedenen Flexionsmustern

Somit ergibt sich nach der google-Recherche ein etwas differenzierteres, wenn auch erneut dem Ergebnis der COSMAS-Recherche gegenläufiges Bild des Gebrauchs der beiden möglichen Varianten. Auffällig ist die Präferenz der nach dem Muster der Präfixverben flektierten Varianten, was das Ergebnis der Fragebogenauswertungen unterstreicht. Ferner ist festzuhalten, dass eine solche relativ gleichmäßige Verteilung gegen eine komplementäre Variation nach Klein (2003) spricht. Auch Hausmanns Ergebnis, das Perfektpartizip müsste *downgeloadet* heißen (2006: 57), lässt sich somit nicht verifizieren.

Versucht man nun, Aussagen über den Integrationsstatus von *downloaden* zu treffen, so werden unter Rückbezug auf Abbildung 3 hybride Formen und Derivate gesucht.

Hybride Formen	Anzahl Belege
herumloaden	6
herunterloaden	20400000
runterloaden	4320000

Tabelle 9: Hybride Formen von *downloaden*

Mögliche Derivate	Anzahl Belege
Downloaderei	939
Downgeloade	520
Gedownloade	430

Tabelle 10: Derivate von *downloaden*

Vergleicht man diese Ergebnisse mit Abbildung 3, so fällt auf, dass die hybriden Formen im Vergleich zu den Derivaten quantitativ überwiegen, die Integration also bereits die hybriden Formen umfasst. Die ermittelten Derivate verdeutlichen zwar, dass die Integration auch diesen Bereich bereits betrifft, die geringe Datenmenge untermauert jedoch die Annahme, dass der Integrationsgrad von *downloaden* noch nicht abgeschlossen ist. Unklarheiten bezüglich der Perfektpartizip-Bildung wie im vorliegenden Beispiel resultieren somit aus der noch nicht erreichten Vollintegration von *downloaden* in das Deutsche.

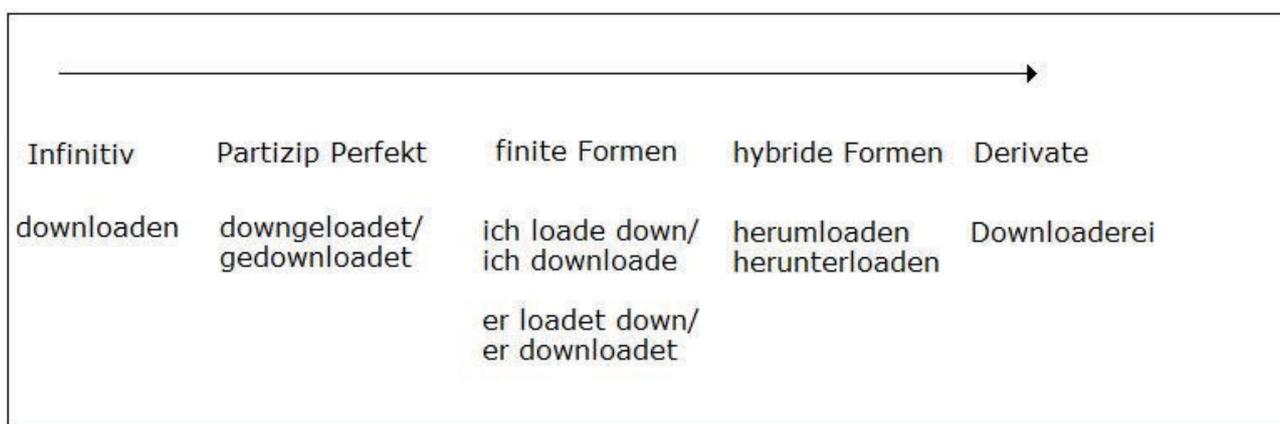


Abbildung 4: Maximalintegration von *downloaden*

4. Viabilitätsprüfung

Eine klassische Viabilitätsprüfung im Sinne Ágels, die als „Rekonstruktion der zugrunde liegenden Sprachwandelprozesse“ (Ágel 2008: 69) zu einem „besseren Verständnis und zur adäquateren Rekonstruktion des gegenwartsdeutschen Systems beitragen“ (2008: 81) soll, ist in dem vorliegenden Fall nur schwerlich möglich. Auch liegt keine „machtvolle Tradition der metasprachlichen Thematisierung“ vor, was Klein bei „vielen Zweifelsfällen“ (2003: 17) konstatiert. Dennoch lassen sich Aussagen über eine Viabilität des Zweifelsfalls *downgeloadet* vs. *gedownloadet* insofern machen, als generell überprüft werden kann, seit wann in etwa dieses Wort im Deutschen zu finden ist und wie weit die Integration des Verbs *downloaden* bereits fortgeschritten ist. Bereits integrierte (komplexe) Verben aus dem Englischen dienen somit als möglicher Ausblick für eine erfolgreiche Maximalintegration in die deutsche Sprache (Abb. 5). Zweifelsfälle wie die unklare Partizip-II-Bildung bei *downloaden* sind somit ein Marker für noch nicht vollständig integrierte Verben, wobei auch bei einer Maximalintegration Zweifelsfälle nicht ausbleiben³⁵.

to turn sb. on/off	törnen, antörnen/abtörnen, abgetörnt, jmd. einen Abturn verpassen, Abtörn-Situation
--------------------	---

Abbildung 5: Vollintegration von to turn sb. on/off (Androutsopoulos 1998: 569)

5. Ausblick

Abschließend können von einer zunehmenden Gebrauchshäufigkeit des Verbs *downloaden* zumindest vage Vorhersagen auf eine mögliche weitere Integration in die deutsche Sprache getroffen werden. Wie genau diese Integration aussehen wird, ob sich eine der beiden Partizip-II-Formen gegen die andere durchsetzen wird, ob das Verb und seine flektierten Varianten weiter phonologisch (*daunloden*) oder graphematisch (*downgeloadet* statt *downgeloaded*) integriert werden, bleibt in Zukunft als Desiderat linguistisch zu beobachten.

³⁵ Am folgenden Beispiel ersichtlich ist neben der Derivat- und Hybridbildung auch die bereits erfolgreiche graphematische Integration. Androutsopoulos führt bedauerlicherweise nicht an, wieso es „jmd. einen Abturn verpassen“ heißt, wenn die übrigen Formen auch graphematisch integriert sind (1998: 569).

Auch ein eventuelles Auftreten weiterer hybrider Formen und Derivate würde für ein weiteres Fortschreiten der Integration stehen. Zusammen mit einer solchen fortschreitenden Integration geht die Vermutung Hausmanns einher, dass sich ein komplettes Flexionsparadigma ausbildet (vgl. Hausmann 2006: 50), was in Zukunft die (laien-)linguistischen Fragen nach der *einen, korrekten* Form des Partizips II und des erweiterten Infinitivs ggf. beantworten könnte.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF, 64-84.
- Androutsopoulos, Jannis K. (1998): Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen (Vario Lingua: Nonstandard – Standard – Substandard 6). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2004): Online-Gemeinschaften und Sprachvariation. Soziolinguistische Perspektiven auf Sprache im Internet. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 31.2, 173-197.
- Bartzsch, Rudolf / Pogarell, Reiner / Schröder, Markus (2007): Wörterbuch der überflüssigen Anglizismen. Paderborn: IFB Verlag.
- Becker, Tabea / Peschel, Corinna (2003): ‚Wir bitten Sie das nicht misszugene-ralisieren.‘ Sprachverhalten in grammatischen Zweifelsfällen am Beispiel trennbarer und nicht-trennbarer Verben. In: Linguistik online http://www.linguistik-online.de/16_03/beckerPeschel.html
- Bußmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft: Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Diekmannshenke, Hajo (2007): *lol*. Gutes Deutsch in Neuen Medien? In: Burkhardt, Armin (Hrsg.): Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch (Thema Deutsch 8). Mannheim: Dudenverlag, 213-228.
- Duden 4 = Duden (2005): Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch, 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Duden 1 = Duden (2006): Die deutsche Rechtschreibung, 24. Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Hausmann, Dagmar (2006): ‚downloaded‘ und ‚geforwardet‘ – Sprecherverhalten in morphologischen Zweifelsfällen am Beispiel des Sprachgebrauchs im Internet. http://www.uni-koeln.de/phil-fak/ifl/asw/forschung/ap/hausmann_ap.pdf
- Junker, Gerhard H. (2008): Der Anglizismenindex, Paderborn: IFB Verlag.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online http://www.linguistik-online.de/16_03/klein.html
- Klein, Wolf Peter (2006): Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle. In: Breindl, Eva / Gunkel, Lutz / Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Tübingen: Narr, 581-599.
- Oubouzar, Erika (1994): Tendenzen der partizipialen Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache. In: Bresson, Daniel / Dalmas, Martine (Hrsg.): Partizip und Partizipialgruppen im Deutschen (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 5), Tübingen: Narr, 181-194.

- Pittner, Karin (2005): Partizip. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart: J. B. Metzler, 477.
- Plümer, Nicole (2000): Anglizismus – Purismus – Sprachliche Identität. Eine Untersuchung zu den Anglizismen in der deutschen und französischen Mediensprache (Europäische Hochschulschriften XIII. Französische Sprache und Literatur 251). Frankfurt a. M.: Peter Lang, Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1999.
- Schippan, Thea (1992): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Schmöe, Friederike (2005): Anglizismus. In: Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Wahrig 1 = Wahrig (2006): Die deutsche Rechtschreibung. Herausgegeben von der Wahrig-Redaktion. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag.
- Weber, Heinrich (2002): Partizipien als Partizipien, Verben und Adjektive. Über Kontinuität und Fortschritt in der Geschichte der Sprachwissenschaft. In: Murguía, Adolfo (Hrsg.): Sprache und Welt. Festgabe für Eugenio Coseriu zum 80. Geburtstag, Tübingen: Narr, 191-214.
- Wermke, Matthias (2007): Und wie würden Sie entscheiden? Richtiges und gutes Deutsch in der Sprachberatung. In: Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Herausgegeben von der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache. Mannheim et al.: Duden (Thema Deutsch Band 8), 360-368.
- Zabel, Hermann (2001): Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache. Paderborn: IFB Verlag.

Lucia Zahradníček

Gewinkt oder gewunken?

Wie wird *winken* „normal“ flektiert?

1. Einleitung

„Geschliffen und geschleift, gesendet und gesandt, erschrocken und erschreckt – eine ganze Reihe von Verben kennt zwei verschiedene Konjugationen. Daher besteht chronische Verwechslungsgefahr“ (Sick 2004: 183).

Gewinkt oder gewunken? Auch diese Frage lässt sich hier ergänzen. Doch dabei bleibt zunächst offen, wie diese Frage entsteht. Klein (2006: 581) bemerkt hierzu: „eine zunächst völlig dunkle, noch ganz unbegriffliche Verblüffung bei der Rezeption schriftlicher Sprache regte dazu an, einem sprachlichen Detail auf den Grund zu gehen.“ Dies lässt sich zweifelsohne auch auf die Rezeption gesprochener Sprache beziehen. Auch hier wird es Situationen geben, in denen der Rezipient dieses Gefühl der Irritation empfindet, wenn er auf eine Äußerung stößt, die ihm merkwürdig erscheint. So kommt es dazu, dass „ein sprachsensibles Organ [...] eine automatische Warnmeldung von sich gab und zu einer rationalen Untersuchung“ (ebd.) auffordert.

Doch auch in der Sprachproduktion kann es dazu kommen, dass der Sprecher Unsicherheit bei der Wahl der „richtigen“ Form empfindet. Bei der Konjugation des Verbs *winken* steht er zwangsläufig vor der Entscheidung, ob das Partizip von *winken* nun *gewinkt* oder *gewunken* heißt. Für eine der beiden verschiedenen Varianten muss er sich schließlich entscheiden. Klein (2003: 2) definiert diese Situation, „bei der kompetente Sprecher [...] im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten [...] können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) [...] korrekt ist“ als sprachlichen Zweifelsfall.³⁶ Vor einem ebensolchen sprachlichen Zweifelsfall steht man beim Partizip II von *winken*.

Als wie präsent dieser Zweifelsfall im Alltag empfunden wird, lässt sich an mehreren Indizien aufzeigen. Bei Google finden sich zum kombinierten Suchbegriff „*gewinkt gewunken*“ knapp 8000 Treffer.³⁷ Wenn man diesen

³⁶ Genauer zu sprachlichen Zweifelsfällen siehe Hennig (i. d. B.).

³⁷ Gesucht am 5.7.09. Im Vergleich dazu: *gewinkt*: 20.000 Treffer, *gewunken*: 139.000 Treffer.

Treffern folgt, so findet man vielfältige Diskussionen über diesen Zweifelsfall, bei denen dem Leser dann meistens eine Entscheidung geboten wird. Ein anderes Indiz ist die Tatsache, dass der Zweifelsfall in das Buch mit dem Titel „Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen. und wie man sie vermeidet“ von Klaus Mackowiak Eingang gefunden hat. Der Autor bietet hier seinem Leser eine klare Entscheidung für diesen Zweifelsfall:

Gleichwohl ist nur *gewinkt* richtig [...]. Dass dennoch so häufig die falsche Form **gewunken* zu finden ist, liegt wohl daran, dass analog zu den intransitiven, jedoch unregelmäßigen (starken) Verben *sinken*, *stinken*, *trinken* gebildet wird (Mackowiak 2004: 62).

Bastian Sick (2004) greift ebenfalls in „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache“ diesen sprachlichen Zweifelsfall auf. Auch er trifft ein Urteil zu Gunsten der Form *gewinkt*:

[g] gewinkt /gewunken

Das Verb ‚winken‘ wird regelmäßig konjugiert: ich winke, ich winkte, ich habe gewinkt. Die Form ‚gewunken‘ ist landschaftlich verbreitet, aber strenggenommen ein Irrtum. Zwar heißt es ‚sinken, sank, gesunken‘ und ‚trinken, trank, getrunken‘, doch nicht ‚winken, wank, gewunken‘. Die Formen von ‚winken‘ werden wie die Formen von blinken, hinken, und schminken gebildet (Sick 2004: 212f.).

Die Form *gewunken* sei „mundartlich und gilt nicht als standardsprachlich“ (Sick 2004: 189). Die in den Augen der Sprachpfleger „normale“ Form lautet also *gewinkt*. Bei der Festlegung dieser Norm für den Leser führen beide als eine Art Erklärung Analogien zu anderen Verben an. Dadurch grenzen sie scheinbar *winken* von diesen ab, um dadurch die Richtigkeit der „normalen“ schwachen Flexion zu belegen. Strenggenommen liefern diese Vergleiche aber eigentlich keinen Aufschluss darüber, warum die einen Verben der starken Flexion zugeordnet werden und die anderen der schwachen. Auch die Frage, wie es zu diesem Zweifelsfall kommt, wird sowohl von Mackowiak, als auch von Sick nicht beantwortet. Die Kritik Ágels (2008: 18), dass bei den Beiträgen Sicks eine „Rekonstruktion des oder der zugrunde liegenden (u. U. konfligierenden) Teilsysteme“ nicht stattfindet, trifft auch in diesem Fall zu. Es handelt sich bei beiden also lediglich um eine normative Entscheidung zu Gunsten von *gewinkt*.

Warum besteht aber dieser sprachliche Zweifelsfall in unserer Sprache, wenn die Entscheidung zwischen der richtigen Partizipialform (*gewinkt*) und der falschen (*gewunken*) doch scheinbar so einfach ist?

Das Denkwerk-Projekt „Wie normal ist die Norm?“, beschäftigt sich anhand von ausgewählten sprachlichen Zweifelsfällen mit dem Umgang mit sprachlichen Normen in der Gesellschaft. Im Rahmen dieses Projektes wurden von den beteiligten Schülern unter anderem Fragebögen erstellt, die sich mit ausgewählten sprachlichen Zweifelsfällen befassen.³⁸ Durch die Fragebögen sollte die Einstellung deutscher Sprecher zu diesen Zweifelsfällen beleuchtet werden. Zwei dieser von unterschiedlichen Schülergruppen erstellten Fragebögen beschäftigen sich neben anderen Zweifelsfällen mit demjenigen von *winken*.

Diese Fragebögen und ihre Ergebnisse werden im Weiteren vorgestellt. Daran schließt eine korpuslinguistische Analyse der Verteilung beider Varianten an. Grundlage für diese Analyse ist das Korpusrecherche- und -analysesystem COSMAS II web des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim. Weiterhin miteinbezogen wird eine Korpusanalyse von Matthias Wermke aus dem Jahr 2007. Durch diese Analysen soll versucht werden aufzuzeigen, ob sich für die Flexion von *winken* eine bestehende Norm bestätigen lässt und wie diese aussieht.

Zunächst erfolgt jedoch eine geschichtliche Einordnung des Zweifelsfalles und seine Klassifikation. Außerdem wird der Wandel in der Wahrnehmung dieses Zweifelsfalles beschrieben und die beiden Teilsysteme der deutschen Verbalflexion werden kurz gegenübergestellt.

2. Einordnung des Zweifelsfalls

2.1 Starke und schwache Verben

Die Verben der deutschen Sprache werden nach ihrem Flexionsverhalten subklassifiziert. Die Unterscheidung in „stark und schwach“ geht auf Jacob Grimm zurück. Dabei ist diese Unterscheidung in „stark und schwach“ vs. „unregelmäßig und regelmäßig“ (vgl. Eisenberg 2006: 185) nicht ganz synonym.

Sprachhistorisch stammen die starken Verben aus dem Indogermanischen. Bei den schwachen Verben handelt es sich hingegen um jüngere Ableitungen. Sie treten etwa in germanischer Zeit das erste Mal auf (Theobald 1992: 30). Durch ihr einfaches Bildungsprinzip

³⁸ Siehe Weldner (i. d. B.)

unterscheiden sie sich von den starken Verben. In mittel- und althochdeutscher Zeit verschwindet die bis dahin existierende Kennzeichnung der Flexionszugehörigkeit am Infinitiv. Im Frühneuhochdeutschen, das Theobald (1992: 33) als „wichtige Epoche zur Ausbildung der modernen Standardsprache“ beschreibt, wechseln bereits viele starke Verben ihre Klasse, oder verschwinden aus der Sprache. Bis zum Neuhochdeutschen verringert sich die Zahl der starken Verben weiter. Gegenläufig expandiert die Zahl der schwachen Verben: Etwa 100 Lexemen im Althochdeutschen stehen über 5000 im Mittelhochdeutschen gegenüber. Für diese Entwicklung führt Theobald zwei Gründe an: Einerseits erhält die Klasse der starken Verben keine Zugänge mehr, da ihre Produktivität durch das nicht mehr verwendete Bildungsprinzip zurückging und starke Verben durch Übertritt oder Untergang verschwinden. Andererseits steigt die Produktivität der schwachen Verben durch ihr einfaches Bildungsprinzip (ebd.: 42).

Durch diesen Flexionsklassenwechsel bzw. diese Klassenschwankungen kommt es dazu, dass das Gegenwartsdeutsche quantitativ mehr schwache als starke Verben besitzt. Etwa 4000 schwachen Verben stehen rund 170 starke und ca. 20 gemischte gegenüber (Bittner 1996: 64). Auf der Basis dieses quantitativen Überwiegens könnte man nun davon ausgehen, dass schwache Verben den „Normaltyp“ der deutschen Verbflexion darstellen. In der Gebrauchshäufigkeit wird dieses Bild vom Vorherrschen der schwachen Verben allerdings nicht bestätigt. In Untersuchungen zu den am häufigsten vorkommenden Wortformen zeigt sich, dass starke Verben in der Häufigkeit mindestens ebenso zahlreich vertreten sind wie schwache. „In einem anzunehmenden Grundwortschatz dominieren also ca. 5% des nhd. Verbinventars über die ‚restlichen‘ 95%“ (Bittner 1996: 65). Gleichwohl sind für Bittner (1996: 66ff.) die schwachen Verben aber der Normaltyp, da sie im Gegensatz zu den starken Verben eine stabile Flexionsklasse des Deutschen darstellen. Er begründet dies unter anderem mit der Möglichkeit eines Flexionsklassenübergangs von stark zu schwach. Wurzel (2001: 72f.) sieht ebenfalls schwache Verben als den Normaltyp an und führt dafür Beispiele aus Sprachwandel, Spracherwerb, der Behandlung von Nonsenswörtern, dem Fremdspracherwerb und anderen Bereichen an, an denen sich empirisch belegen lässt, dass die Wortbildung sich in diesen Fällen an den Regularitäten zur schwachen Flexion orientiert.

Bei der Betrachtung der Neuwörter im Deutschen fällt auf, dass diese alle schwach flektiert werden (Wurzel 2001: 72). Auch Eisenberg (1989: 109) notiert, dass sich die Anzahl der starken Verben nicht mehr vermehrt. Der Bestand an Verbstämmen erweitert sich lediglich bei den schwachen Verben. Einige Verben haben eine gemischte Flexion, oder sind beiden Klassen zuzuordnen, da sie sich im Übergang von der starken zur schwachen Flexion befinden. „Bei diesem Nebeneinander ist die regelmäßige Form jünger und häufiger“ (Helbig/Buscha 2001: 41f.). Bei diesen Mischtypen stehen schwache und starke Flexionsformen ohne Bedeutungsunterschied nebeneinander.

Die anhaltende Existenz der starken Verben muss also eine andere Begründung haben. Theobald (1992: 83) begründet dies folgendermaßen:

Unregelmäßigkeiten in den Paradigmen bleiben nur bei Verben mit hoher Gebrauchsfrequenz erhalten. Bei anderen Lexemen werden die durch phonologischen Wandel oder Analogie erzeugten Irregularitäten im Laufe der Sprachgeschichte ausgeglichen.

Dies zeigt, dass für die Entwicklung eines Lexems die Gebrauchshäufigkeit ausschlaggebend ist: Die Verwendungsfrequenz beeinflusst die Ausgleichsprozesse (ebd.) und welcher Flexionsklasse ein Verb angehört. Ebenso wird in der Morphologie der Versuch unternommen, Regeln für die Klassenzuordnung aufzustellen, diese stoßen jedoch jenseits der prototypischen Verben schnell an ihre Grenzen. So stellt Köpcke (1998: 45ff.) in seinem Aufsatz das Konjugationsverhalten der Verben dar und beschäftigt sich mit der Voraussagbarkeit dieses Verhaltens. Aber auch er verweist schließlich auf „die Tatsache, daß nicht alle Verben regularisiert werden“ (Köpcke 1998: 58). Dass diese Kriterien für das Flexionsverhalten der Verben nicht eindeutig festlegbar sind, liegt auch daran dass die Zugehörigkeit zu einer Flexionsklasse nicht „verbimmanent“ ist, sondern Konventionalisierungsprozessen unterliegt.

2.2 Das Partizip II von *winken*

Die Bildung des Partizip II oder auch Partizip Perfekt ist davon abhängig, welchem Teilsystem der Verbalflexion das Verb zugeordnet wird. Bei der schwachen Flexion wird das Partizip II mit einem Präfix *ge-* und einem Suffix *-(e)t* gebildet. Normalerweise findet keine Alternation des Stammvokals statt (Duden 2005).

Die starken Verben bilden ihr Partizip II mit Hilfe des Präfixes *ge-* und des Suffixes *-en*. Eventuell steht ein Ablaut im Wortstamm. Sie werden entsprechend ihres regelmäßigen Vokalwechsels in Klassen eingeteilt. Bei einer Zuordnung des Verbs zur starken Flexion kann bei prototypischen Verben³⁹ aus dem Vokal im Präsens und dem darauffolgenden Laut geschlossen werden, welcher Vokal im Präteritum sowie Partizip II stehen muss (Helbig/Buscha 2001: 32f.).

Diese beiden Flexionsmöglichkeiten stehen also für *winken* zur Verfügung:

- Wenn das Verb *winken* schwach flektiert wird, so lautet die Partizipialform *gewinkt*.
- Bei einer starken Flexion des Verbs *winken* ließe es sich der Klasse 3a⁴⁰ zuordnen. Demnach hieße die Partizipialform *gewunken*.

Aufgrund dieser Probleme bei der Zuordnung handelt es sich bei der Entscheidung *gewinkt* oder *gewunken* um einen morphologischen Zweifelsfall. Dem Sprecher stehen die beiden beschriebenen Flexionsysteme zur Wahl. Die zwangsläufige Entscheidung zugunsten eines der Teilsysteme führt zu dem Konflikt bei der Bildung des Partizips II von *winken*.

Wie kommt es nun dazu, dass beide Partizipialformen von *winken* vorhanden sind? Und gibt es eine, wie von Mackowiak und Sick behauptet, „richtige“ oder aber „normale“ Form?

2.3 Geschichtliche Entwicklung

Die geschichtliche Entwicklung der Flexion des Verbs *winken* liefert einen möglichen Erklärungsansatz für die Probleme bei der Entscheidung für eine Flexionsvariante. Elke Theobald (1992: 230ff.) zeichnet in ihrer Arbeit „Sprachwandel bei deutschen Verben. Flexionsklassenschwankungen starker und schwacher Verben“ die lange Entwicklung der Flexion von *winken* nach.

Das Verb *winchjan* (auch *winchen*, *winchan*) scheint im Althochdeutschen zunächst schwach gewesen zu sein (Theobald 1992: 230). Für eine starke

³⁹ Die Probleme dieser Einordnung wurden in 2.1 erwähnt.

⁴⁰ In der Klasse oder auch Ablautreihe 3a erfolgt der Vokalwechsel von i zu a und u. Auf den Stammvokal folgt hier bei den Verben ein n+d, g oder k.

Partizipial- oder Präteritalform gibt es zu dieser Zeit keine Belege. Erst im Mittelhochdeutschen tritt das Verb dann mit starker Flexion auf. Im Mittelniederdeutschen wird es allerdings ausschließlich schwach flektiert. Hinweise auf den Flexionswandel von *winken* finden sich auch im „Deutschen Wörterbuch“: „sowohl im mhd. wie in nhd. schriftsprache ist schwache conjug. die regel, doch beginnt bereits im mhd. der versuch, *winken* in die reihe der st. verben III. kl. zu überführen“ (Grimm/Grimm 1984: 387).

So lassen sich die Anfänge dieses sprachlichen Zweifelsfalls im Mittelhochdeutschen verorten. Damals stehen die überwiegend starken Formen häufig neben den schwachen. Auch Dammers (1988: 279) führt in der Reihe der starken Verben *winken* an: „Frnhd. tritt selten hinzu [...] *winken*“. Daneben ist die Verwendung einer starken Form „literarisch seit dem 16. jhd. bezeugt, namentlich bei dialektisch beeinflussten autoren“ (Grimm/Grimm 1984: 387) belegt. Über diese zunächst nur dialektal literarische Verwendung finden die starken Formen daraufhin im 17. Jahrhundert auch ihren Eingang in Wörterbücher.

Im 18. Jahrhundert finden sich sowohl Beschreibungen von starken als auch schwachen Partizipialformen. Die starken Formen werden dann jedoch als mundartliche Variante bezeichnet. Ein Wechsel dieser Sichtweise findet sich erst im 19. Jahrhundert: Die starken Partizipialformen bilden nun die Mehrheit, hingegen wird das Präteritum von *winken* nur selten stark gebildet. Durch ihre Verwendung in literarischen Werken findet die starke Partizipialform eine gewisse Akzeptanz. Allerdings wird sie trotz ihrer fortschreitenden Verbreitung nur als landschaftlich stark betrachtet. Im 20. Jahrhundert findet schließlich ein Rückgang der starken Formen statt. Sie machen zu dieser Zeit nur noch die Hälfte der Belege aus. Dabei werden sie nun immer als mundartlich, landschaftlich oder scherzhaft bezeichnet (vgl. Wermke 2007: 363f.). Aus der Standardsprache weichen die starken Partizipialformen zurück.

Im Neuhochdeutschen wird das Verb *winken* vorwiegend schwach flektiert. Starke Formen sind selten und können sich nicht durchsetzen. Regional lässt sich jedoch das Vorherrschen der starken Form belegen, wie die folgende Abbildung von Theobald deutlich macht. Die Karte zeigt die regionale Verteilung der Flexionsvarianten von *winken*:

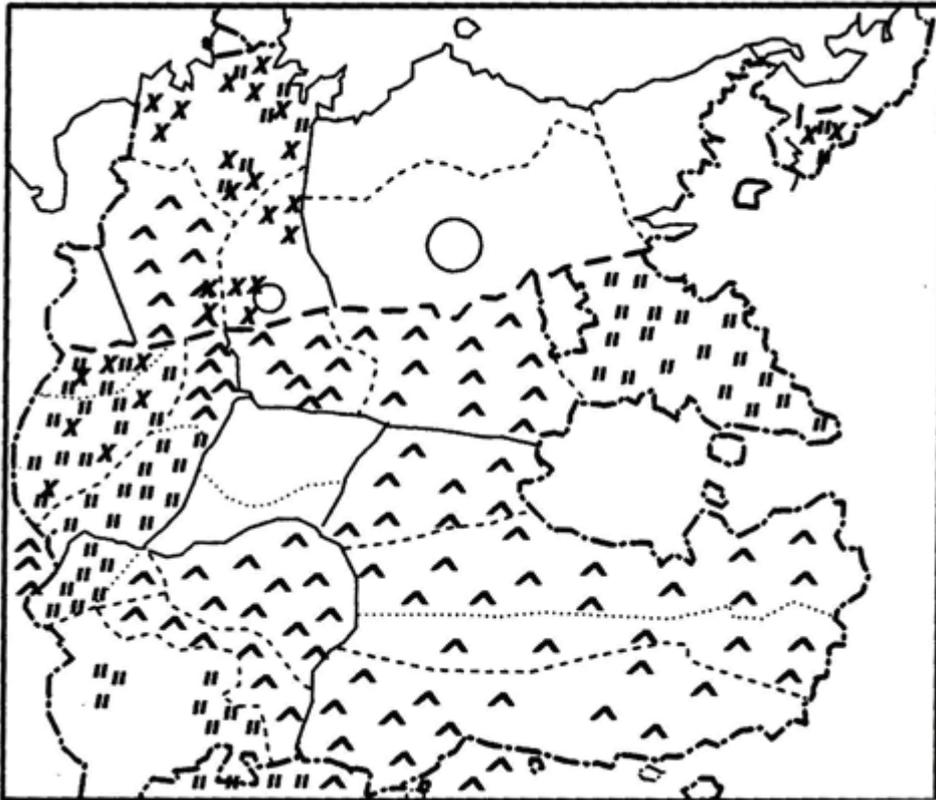


Abbildung 1: Verbreitung der starken und schwachen Flexionsformen (Theobald 1992: 231).

Die starke Flexion (") findet sich im mitteldeutschen Sprachraum häufiger. Hierzu zählen die Regionen Pfalz, Hessen-Nassau und Schlesien. In diesen wird ausschließlich stark flektiert, während in anderen Regionen auch gemischt (^) flektiert wird. Im oberdeutschen Sprachraum, in Straßburg, dem Elsaß, in Vorarlberg, Liechtenstein und im Berndeutschen wird ebenfalls ausschließlich stark flektiert. In den andern Gebieten sind beide Varianten möglich. Die schwache Flexion (x) ist eher im niederdeutschen Sprachraum verbreiten, teilweise auch im Mitteldeutschen.

Die starke Flexion ist also in den Mundarten sowohl des mitteldeutschen, als auch oberdeutschen Sprachraums weiter verbreitet als in der Standardsprache. Dort beginnt sie erst im 17. Jahrhundert und hatte den Höhepunkt ihrer Verbreitung im 19. Jahrhundert (vgl. Theobald 1992: 232).

2.4 Wandel der Wahrnehmung des Zweifelsfalls und Klassifikation

Im Laufe der Zeit hat sich jedoch nicht nur die Verwendung der beiden Partizipialformen, sondern auch die Wahrnehmung des Gebrauchs dieser

Formen geändert. Mit dieser Änderung der Darstellung befasst sich Wermke in „Entwicklung der Beschreibung des Falles „*gewinkt/gewunken*“ in der Dudengrammatik“.

Einen Überblick zur Beschreibung liefert die nachfolgende Abbildung:

1. Auflage 1959	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das starke 2. Partizip <i>gewunken</i> ist <u>veraltet</u> und wird heute <u>nur noch scherzhaft</u> gebraucht.
2. Auflage 1966	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das starke 2. Partizip <i>gewunken</i> ist <u>hochsprachlich veraltet</u> und wird heute nur noch <u>mundartlich</u> oder <u>scherzhaft</u> gebraucht.
3. Auflage 1973	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das starke 2. Partizip <i>gewunken</i> ist <u>hochsprachlich veraltet</u> und wird heute nur noch <u>mundartlich</u> oder <u>scherzhaft</u> gebraucht.
4. Auflage 1984	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das unregelmäßige 2. Partizip <i>gewunken</i> wird heute nur noch <u>mundartlich</u> oder <u>scherzhaft</u> gebraucht.
5. Auflage 1995	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das unregelmäßige 2. Partizip <i>gewunken</i> dringt heute, <u>obwohl es hochsprachlich nicht als korrekt gilt</u> , über das Mundartliche hinaus vor.
6. Auflage 1998	<i>gewinkt</i>	Anm.: Das unregelmäßige 2. Partizip <i>gewunken</i> dringt heute, <u>obwohl es hochsprachlich nicht als korrekt gilt</u> , über das Mundartliche hinaus vor.
7. Auflage 2005	<i>gewinkt</i> (<i>gewunken</i>)	(Der Kommentar zum Sprachgebrauch in der Anmerkung ist entfallen.)

Abbildung 2: Beschreibung *gewinkt* in der Duden-Grammatik (Wermke 2007: 363)

Die frühen Ausgaben der Dudengrammatik aus den 50er bis 80er Jahren bezeichnen *gewunken* als veralteten Sprachgebrauch, oder aber als mundartlichen/scherzhaften Gebrauch. Ab der 5. Auflage 1995 tritt dann eine Änderung in der Betrachtungsweise auf. Ein Vorkommen der starken Form in standardsprachlichen Quellen ist nicht mehr zu übersehen. Dies führt zu der Beschreibung, das Partizip II *gewunken* werde verwendet, „obwohl es hochsprachlich nicht als korrekt gilt“. Eine annähernde Gleichstellung der beiden Formen *gewinkt* und *gewunken* findet erst im Jahr 2005 statt. Es findet sich nun kein Kommentar zum Sprachgebrauch mehr. So wird die Partizipialform *gewunken* in der 7. Auflage eine „in der deutschen Gegenwartssprache vorkommende standardsprachliche Ausdrucksmöglichkeit“ (Wermke 2007: 364).

Als Ursachen dieses sprachlichen Zweifelsfalles lassen sich also sowohl Sprachwandel und regionale Variation, als auch der Gegensatz zwischen Standardsprache und Umgangssprache nennen. An der geschichtlichen Entwicklung lässt sich außerdem ablesen, dass die starke Flexion über ihre Verwendung in Regiolekten Eingang in die Standardsprache gefunden hat. Das Resultat aus dieser Entwicklung ist schließlich der Sprachwandel mit dem Ergebnis, dass nun beide Partizipialformen vom Duden als normal angesehen werden.

3. Soziolinguistische Perspektive: Fragebögen

Der grammatische Zweifelsfall *gewinkt* oder *gewunken* wurde von zwei verschiedenen Schülergruppen in ihren Fragebögen untersucht. Beim ersten Fragebogen handelt es sich um einen zweiteiligen Fragebogen. Auf der ersten Seite des Bogens befinden sich Bilder, unter denen jeweils ein zu vervollständigender Satz steht.⁴¹ Es sollen dort Verben in der richtigen Form ergänzt werden.⁴² Der Befragte muss sich unter anderem zwischen *gewinkt* und *gewunken* entscheiden, soll aber durch die Bilder vom linguistischen Hintergrund dieser Befragung abgelenkt werden. Insgesamt wurde dieser Fragebogen von 24 Personen beantwortet. Hauptsächlich waren dies Schüler im Alter von 16-20 Jahren.⁴³

Die prozentuale Verteilung der Varianten *gewinkt* / *gewunken* auf der ersten Seite des Bogens stellt folgendermaßen dar:

gewinkt	5	20,9%
gewunken	18	75%
andere	1	4,2%

Tabelle 1: Verteilung Häufigkeit ‚richtige‘ Partizipialform im Fragebogen „Bilder“⁴⁴

⁴¹ Der Fragebogen ist in Weldner (i. d. B.) abgebildet.

⁴² Auf den hier beschriebenen Zweifelsfall bezogen lautet der Satz: „1. Die Sportlerin hat mir _____“. Auf dem Bild darüber ist eine winkende Sportlerin zu sehen.

⁴³ 50% der Befragten gehören der Altersklasse 16-20 an (12 Personen), 25% sind zwischen 21 und 30 Jahren alt (6 Personen). 12,5% (3 Personen) sind zwischen 31 und 40 Jahren alt und eine Person zwischen 41 und 50 Jahren alt. Bei zwei Personen (8,3%) fehlt die Altersangabe. Aufgrund der Altersstruktur ist es nicht verwunderlich, dass mit 45,8% (11 Personen) der Beruf „Schüler“ am häufigsten angegeben wurde. Viermal fehlt die Angabe des Berufes (16,8%).

⁴⁴ Um ein vergleichbares Ergebnis zu erzielen, wurden bei dieser Auswertung die Antworten „zugewunken“ sowie „zugewinkt“ zu der jeweiligen *gewinkt* / *gewunken*-Form gezählt, da der Untersuchungsfokus schwache oder starke Flexion hierbei nicht beeinträchtigt wird.

Die überwiegende Mehrheit (75%) entschied sich für gewunken. Nur 20,9% der Befragten wählten gewinkt. Ein Fragebogen war ungültig (4,2%).

Die Besonderheit dieses Bogens bestand darin, dass der Fragebogen noch eine zweite Seite umfasste. Diese wurde erst ausgehändigt, nachdem die erste beantwortet war. Im zweiten Teil sind dem Befragten zwei Möglichkeiten⁴⁵ gegeben und er soll die falsche Antwort ankreuzen. Hier wird der Sprach- und Normbezug der Befragung dann deutlich. Das Ergebnis sieht ähnlich aus wie dasjenige des ersten Bogens: 70,8% der Befragten hielten die Form gewinkt für falsch, 20% gewunken und 2 Bögen waren ungültig.

gewinkt	17	70,8%
gewunken	5	20,8%
andere	2	8,3%

Tabelle 2: Verteilung Häufigkeit ‚falsche‘ Partizipialform im Fragebogen „Bilder“

Generell ist zu bemerken, dass die Anzahl der befragten Personen mit 24 recht gering ist. Die weitere Einordnung in einen größeren Rahmen schließt daher in 4.1 an.

Beim Vergleich der beiden Fragebogenteile fällt außerdem auf, dass die Ergebnisse beinahe deckungsgleich sind. Dennoch sind nicht alle Befragten bei einem Votum für eine Partizipialform geblieben. Ich führe dies auf die Fragestellung auf dem zweiten Teil des Fragebogens zurück. Die Aufgabenstellung lautet „Kreuzen sie das Falsche an“. Hier ist es möglich, dass die Fragestellung nicht richtig gelesen wurde. Im Regelfall muss auf Fragebögen und Formularen immer die richtige Antwort angekreuzt werden. So könnte es sein, dass hier ein Missverständnis aufgrund falschen Lesens vorliegt. Dadurch lässt es sich erklären, dass 6 Personen diejenige Partizipialform, die sie auf dem ersten Teil des Bogens als richtig hinschrieben, auf dem zweiten Teil als falsch markierten.⁴⁶

Andererseits könnte es auch z. T. daran liegen, dass auf der zweiten Seite die Ausrichtung auf sprachliche Normen deutlich wird. Dies würde erklären, dass die Befragten eine andere Variante als auf der ersten Seite gewählt haben.

⁴⁵ a) Ich habe ihm gewunken.
b) Ich habe ihm gewinkt.

⁴⁶ Da diese Vermutung allerdings nicht objektiv belegbar ist, werden im Folgenden die Belege weiterhin so gezählt wie sie vorhanden sind.

Der zweite Fragebogen „Stellen sie richtig“, der sich auch mit *gewinkt/gewunken* beschäftigt, besteht nur aus einer Seite. Es werden hier hauptsächlich Verbformen abgefragt. Die Frage nach den beiden Varianten von winken sieht folgendermaßen aus:

1. Stellen Sie diesen Satz richtig!

Gestern nach der Schule habe ich ihm gewunken (winken).

Abbildung 3: Auszug aus Fragebogen „Stellen sie richtig“

Dieser Fragebogen wurde von insgesamt 54 Personen ausgefüllt. Es wurden 25 Männer und 29 Frauen befragt. Bei diesem Bogen stellt sich die Altersverteilung gemischter dar.⁴⁷

In diesem Fragebogen wurde auch die Muttersprache der Personen abgefragt. 88,9% sind deutsche Muttersprachler. Von den übrigen Personen gaben 3 an, seit der frühen Kindheit Deutsch zu lernen.⁴⁸ Es ist also von normalen Kenntnissen der deutschen Sprache auszugehen.

Auch bei diesem Fragebogen zeigt sich ein klares Überwiegen der Variante *gewunken*.

gewinkt	9	16,7%
gewunken	37	68,5%
andere	8	14,9%

Tabelle 3: Verteilung Häufigkeit *gewinkt/gewunken*

68,5% der Befragten entschieden sich für *gewunken* (37 Personen). Nur 16,7% schrieben *gewinkt* (9 Personen). 14,9% der Ergebnisse waren nicht auszuwerten.⁴⁹ Auch der zweite Fragebogen bestätigt also die häufigere Verwendung der Partizipialform *gewunken*.

⁴⁷ Die Altersstruktur zeigt, dass auch hier viele junge Leute befragt wurden (21 Personen bis 20 Jahre), weiterhin auch viele ältere Leute. Dies spiegelt sich auch in der Erhebung des Schulabschlusses wieder. Viele haben noch keinen Schulabschluss und geben als Beruf Schüler/in an. 9,3% (5 Personen) haben den Realschulabschluss. Bei 57,4% (31 Personen) fehlt jedoch die Angabe zum Schulabschluss.

⁴⁸ Seit dem 2.; 3. und 6. Lebensjahr.

⁴⁹ In diesen Fällen wurde die Frage nicht beantwortet.

Wenn sämtliche Belege aus den Schülerfragebögen zusammengerechnet werden, ergibt sich die folgende Verteilung der beiden Partizipialformen:⁵⁰

gewinkt	19	20,9%
gewunken	72	79,1%

Tabelle 4: gesamte Verteilung Häufigkeit *gewinkt/gewunken*

Insgesamt zeigt sich in den Ergebnissen der Fragebögen mit 79,1% ein Überwiegen der Variante *gewunken*. Die Form *gewinkt* macht lediglich 20,9% der Fälle aus. Entgegen der am Anfang geschilderten Norm scheint also *gewunken* häufiger vorzukommen.

Diese Umfrage umfasst in Bezug auf diesen sprachlichen Zweifelsfall 91 Belege. Daher ist dieses Ergebnis zwar nicht zu endgültigen Aussagen zu gebrauchen, stellt aber eine Tendenz dar. Um diese genauer zu untersuchen, soll das Ergebnis der Untersuchung durch die Schülerfragebögen nun in den Kontext einer korpuslinguistischen Recherche gestellt werden.

4. Korpuslinguistische Perspektive

4.1 statistische Verteilung der Varianten

Für seinen Artikel zum Wandel der Darstellung von Zweifelsfällen führte Wermke eine Recherche zu den Partizipialformen von *winken* im Dudenkorpus durch. Die Recherche im damals 1,017 Milliarden Wortformen umfassenden Korpus⁵¹ ergab bei dieser Recherche folgende Verteilung der beiden Formen von *winken*:

⁵⁰ Die Ergebnisse aus dem zweiten Teil des ersten Bogen wurden hier ins ‚Positive‘ übertragen. Wer dort *gewinkt* als falsch angekreuzt hatte, dessen Ergebnis wurde hier als Beleg für *gewunken* gezählt.

⁵¹ Heute umfasst das Duden-Korpus bereits 1,4 Milliarden Wortformen. Da es sich im Gegensatz zum IdS-Korpus COSMAS II web beim Duden-Korpus um ein nicht öffentliches Korpus handelt wird hier auf die Angaben von Wermke zurückgegriffen.

gewinkt	128	38,0%
gewunken	209	62,0%

Tabelle 5: Verteilung Häufigkeit *gewinkt/gewunken* (Wermke 2007: 364)

Dies entspricht einer Verteilung von zwei Fünfteln für *gewinkt* zu drei Fünfteln für *gewunken*. Hierdurch wird die Verwendung der starken Form *gewunken* in standardsprachlichen Quellen deutlich, die mittlerweile zunehmend belegt wird. Dies führt Wermke auf Belege durch korpusbasierte Untersuchungen zurück, die diese schriftliche Verwendung bestätigen. So zählt die Form *gewunken* nicht mehr nur in den mündlichen Bereich. Dieser Wandel im Schriftlichen wird ebenfalls im Wahrig-Band „Fehlerfreies und gutes Deutsch“ (2003) konstatiert: „Daneben hat sich das Partizip II *gewunken* etabliert, das im Geschriebenen inzwischen häufiger gebraucht wird als *gewinkt*“ (Wahrig 2003: 268).

Ein ähnliches Bild liefert auch eine Recherche im Korpusrecherche- und -analysesystems COSMAS II web des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim. Das COSMAS II web umfasst 89 Korpora mit ca. 3,5 Mrd. laufenden Wortformen⁵². Bei der Suche nach den beiden Partizipialformen von *winken* ergibt sich dieses Ergebnis:

gewinkt	217	37,1%
gewunken	368	62,9%

Tabelle 6: Verteilung Häufigkeit *gewinkt/gewunken*

Auch diese Recherche bestätigt, dass die Form *gewunken* keine Randerscheinung ist. Mit 62,9% ist sie in ihrem Vorkommen deutlich häufiger als *gewinkt*. Eine Gegenüberstellung mit dem Ergebnis von Wermke zeigt, dass eine fast identische prozentuale Verteilung der beiden Partizipialformen vorliegt.

	Wermke		Cosmas II		Fragebögen	
gewinkt	128	38,0%	217	37,1%	19	20,9%
gewunken	209	62,0%	368	62,9%	72	79,1%

Tabelle 7: Verteilung Häufigkeit *gewinkt/gewunken* absolut

⁵² <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/> (eingesehen am 5.7.09).

Bei beiden Recherchen wird die Partizipialform *gewunken* mit 62% belegt. Die Ergebnisse der Fragebögen folgen nur in der Tendenz ebenfalls diesem Ergebnis. Die prozentualen Werte weichen dabei von den anderen beiden Recherchen ab. Dies lässt sich unter anderem auf die wesentlich geringere Beleganzahl zurückführen. Weitere Faktoren sind die stärkere Aktualität der Belege und die Tatsache, dass es sich nicht wie im COSMAS II web Korpus um primär schriftlich schon existierende Belege handelt. Vielmehr sind es extra produzierte Belege, die in stärkerem Maße den alltäglichen Sprachgebrauch widerspiegeln.

Die Korpusanalyse zeigt also, dass die Partizipialform *gewunken* deutlich häufiger vorkommt. Die eingangs erwähnte Normierung zugunsten der Form *gewinkt* lässt sich in der Verwendung der beiden Partizipien nicht belegen. So ist die Partizipialform *gewinkt* zwar vielleicht die von der Norm geforderte, die ‚normale‘ Form lautet jedoch eher *gewunken*.

4.2 Freie oder graduelle Variation?

Für die Untersuchung von sprachlichen Zweifelsfällen anhand der Gebrauchsfrequenz der einzelnen Varianten schlägt Klein (2003: 11) eine Dreiteilung vor:

1. Die beiden Varianten sind ohne wesentliche Unterschiede gebräuchlich und insofern gleichermaßen richtig (freie Variation).
2. Die eine Variante ist gebräuchlicher als die andere und insofern richtiger (graduelle Variation).
3. Die eine Variante ist gebräuchlich, die andere ungebräuchlich (Null-Variation).

Nachfolgend wird anhand der Korpusbelege betrachtet, um welche Art von Variation es sich beim Zweifelsfall *winken* handelt. Die Null-Variation kann hier bereits ausgeschlossen werden, da im vorangehenden Teil durch die Belege bereits deutlich wurde, dass beide Varianten gebräuchlich sind.

Es soll anschließend überprüft werden, ob sich für die Wahl einer der beiden Flexionsformen Gründe in der grammatischen Umgebung finden lassen (graduelle Variation), oder aber sich keine Erklärungen für die Wahl einer Variante (freie Variation) erkennen lassen. Daher wird die

grammatische Umgebung der Verwendung von *gewinkt* / *gewunken* betrachtet.

Die Korpusanalyse ergibt hinsichtlich der Verwendung der Partizipialform drei verschiedene Arten von Belegen:

- Partizip als Bestandteil eines Verbalkomplexes
- adjektivische Verwendung des Partizips
- Nominalisierung der Partizipialform

Dementsprechend ergeben sich diese drei Verwendungen als potentielle Parameter zur Untersuchung der grammatischen Umgebung. Sie werden daher kurz vorgestellt und bezüglich ihrer Tauglichkeit beurteilt.

a) Partizip als Bestandteil eines Verbalkomplexes

Die größte Belegdichte findet sich zweifellos für das Partizip als Bestandteil eines Verbalkomplexes. Die Partizipien kommen dabei entweder als „reine“ Formen (*gewinkt*, *gewunken*) vor, oder verfügen über ein Wortbildungspräfix.

Durch das Davorsetzen eines Sternchens (*) vor den Suchbegriff, erhält man bei COSMAS II web eine Liste mit sämtlichen Wortformen, die den Suchbegriff enthalten. Dadurch sind die folgenden Belegzahlen auch wesentlich höher, als diejenigen der „reinen“ Formen in 4.1. Im Fall von **gewinkt*⁵³ sind dies insgesamt 1434 Belege mit 29 verschiedenen Wortformen.⁵⁴ Zu **gewunken* finden sich 2355 Belege mit 33 Wortformen.⁵⁵ Auch hier⁵⁶ wird wieder deutlich, dass zur starken Partizipialform mehr Belege (62,2%) als zur schwachen Partizipialform (37,8%) existieren. Die hohe Beleganzahl spricht für eine Eignung dieses Parameters für die weitere Untersuchung.

⁵³ Das * steht in diesem Fall daher nicht für ungrammatisch, sondern ist bei der Suche ein Platzhalter für das jeweilige Wortbildungspräfix.

⁵⁴ *Ab~*, *ab~*, *Durch~*, *durch~*, *ein~*, *entgegen~*, *Ge~*, *~*, *heran~*, *herauf~*, *Heraus~*, *heraus~*, *Herbei~*, *herbei~*, *her~*, *Herüber~*, *herüber~*, *herunter~*, *hinaus~*, *hindurch~*, *hinein~*, *hinterher~*, *mit~*, *nach~*, *raus~*, *vorbei~*, *weiter~*, *zu~*, *zurück~*.

⁵⁵ *AB~*, *Ab~*, *ab~*, *an~*, *auf~*, *aus~*, *durcheinander~*, *Durch~*, *durch~*, *ein~*, *Ge~*, *~*, *heran~*, *herauf~*, *heraus~*, *herbei~*, *herein~*, *herum~*, *herunter~*, *hinaus~*, *hinein~*, *hinterher~*, *hinüber~*, *nach~*, *ran~*, *raus~*, *rein~*, *vorbei~*, *weg~*, *weiter~*, *zu~*, *zurück~*, *zusammen~*.

⁵⁶ Für die Belege von *gewinkt* / *gewunken* wurde eine stichprobenartige Überprüfung von jeweils 100 Belegen durchgeführt, um zu untersuchen ob tatsächlich eine Partizipialform vorliegt. Somit haben die eben erwähnten Prozentzahlen keine absolute Gültigkeit, sondern stellen die statistisch wahrscheinliche Entsprechung der Stichprobe dar.

b) adjektivische Verwendung des Partizips

Anders stellt sich das Bild bei der adjektivischen Verwendung der Partizipialform dar. Hier finden sich 14 Belege für **gewinkt**, aber nur 10 Belege für **gewunken**. Insgesamt ist die Beleganzahl aber mit 24 Einträgen sehr gering. Dadurch lassen sich kaum verbindliche Aussagen zu einer freien oder graduellen Variation treffen. Es lässt sich anhand der niedrigen Trefferzahl lediglich aussagen, dass eine adjektivische Verwendung von *gewinkt / gewunken* selten ist.⁵⁷

c) Nominalisierung der Partizipialform

Die dritte Belegart für *gewinkt / gewunken* ist die Nominalisierung der Partizipialform. Für diese Art sind die Belegzahlen jedoch noch geringer. Es findet sich kein einziger Beleg für eine Form von **gewinkt**. Für **gewunken** existieren 2 Belege. Auf Grund dieser Basis schon von einer Tendenz für *gewunken* zu sprechen wäre jedoch kaum haltbar.

Aufgrund ihrer niedrigen Beleganzahl eignen sich also die Parameter b) und c) nicht für eine aussagekräftige Analyse. Deshalb wird dem Parameter a) nun für die weitere Untersuchung der grammatischen Umgebung der Vorzug gegeben.

Bei der Verwendung des Partizips als Bestandteil eines Verbalkomplexes werden nachfolgend die 5 häufigsten Formen betrachtet. Diese sind, neben der „Grundversion“, diejenigen mit den Wortbildungspräfixen *ab-*, *durch-*, *zu-* und *heraus-*. Die folgenden beiden Tabellen zeigen, dass das Vorkommen dieser Formen mit Präfix dabei ziemlich unabhängig von der Flexionsart ist. Bei *gewinkt* liefert die Recherche dieses Ergebnis:

	Belege	%
abgewinkt	845	58,9
gewinkt	217	15,1
durchgewinkt	169	11,8
zugewinkt	115	8,0
herausgewinkt	34	2,4

Tabelle 8: Die fünf häufigsten Präfigierungstypen bei *gewinkt*

⁵⁷ Dies wird gerade deutlich, wenn man die Belegzahlen der adjektivischen Verwendung mit denen des Partizips als Bestandteil eines Verbalkomplexes vergleicht.

Die häufigste Form ist *abgewinkt* mit 58,9 %. Darauf folgt die „Grundform“ *gewinkt*. Die Plätze drei bis fünf werden belegt von *durchgewinkt*, *zugewinkt* und *herausgewinkt*.

Auch die Recherche zu den Formen (mit Präfix) von *gewunken* stellt sich fast gleich dar. Die prozentualen Werte weichen nur kaum voneinander ab.

	Belege	%
abgewunken	1429	60,7
gewunken	368	15,6
durchgewunken	264	11,2
zugewunken	102	4,3
herausgewunken	83	3,5

Tabelle 9: Die fünf häufigsten Präfigierungstypen bei *gewunken*

Zuletzt sollen die einzelnen Formen näher betrachtet werden. Hier zeigt sich das Überwiegen von solchen Formen, die *gewunken* enthalten. Sämtliche Belege kommen insgesamt häufiger vor.

	Belege	%		Belege	%
abgewunken	1429	62,8	abgewinkt	845	37,2
gewunken	368	62,9	gewinkt	217	37,1
durchgewunken	264	61,0	durchgewinkt	169	39,0
zugewunken	102	47,0	zugewinkt	115	53,0
herausgewunken	83	70,9	herausgewinkt	34	29,1

Tabelle 10: Vergleich Vorkommen Partizipialformen mit Präfix

Im direkten Vergleich liegen die Prozentzahlen zwischen 60 und 70% für die starke Flexion und 29-39% für die schwache Flexion.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass es sich beim sprachlichen Zweifelsfall *gewinkt* / *gewunken* um eine freie Variation handelt. Bei beiden Varianten ist die Reihenfolge der fünf meist vertretenen Formen gleich. Weiterhin sind die Prozentzahlen innerhalb dieser Gruppen beinahe identisch. Dies deutet darauf hin, dass beide Varianten „ohne Restriktionen gebräuchlich (richtig)“ (Klein 2003: 12) sind. Es zeigt sich hier wie in 4.1 ein prozentuales Überwiegen der Formen, die *gewunken* beinhalten. Diese Variante ist aber dadurch nicht zwangsläufig als „richtiger“ anzusehen als die *gewinkt*.

Eine Besonderheit stellt dagegen die Verteilung von *zugewunken* / *zugewinkt* dar. Hier ist die schwache Partizipialform mit 53% häufiger vertreten als die starke Form. Gerade in Hinsicht auf den deutlichen Abstand bei den anderen Formen scheint hier ein Ausnahmefall vorzuliegen. Wie dieser zustande kommt, kann aber an dieser Stelle nicht geklärt werden. Er weist trotzdem daraufhin, dass es sich vielleicht nicht um eine gänzlich freie Variation handelt. Hier müsste eine genauere Untersuchung klären, was der Grund für dieses Abweichen ist und ob in dieser Unterkategorie von einer graduellen Variation zu sprechen ist.

5. Schlussbetrachtung

Auch wenn die Norm in der deutschen Sprache zugunsten von *gewinkt* festgelegt ist, so konnte dennoch aufgezeigt werden, dass die Partizipialform *gewunken* keinesfalls „unnormale“ ist. Durch die Korpusanalyse konnte vielmehr bewiesen werden, dass es sich bei dieser Form um die „normale“ Variante der Sprache handelt. Entgegen der anfangs erwähnten Norm macht die schwache Form nur 37,8% der Belege aus.

Die Integration der starken Partizipialform spiegelt sich auch in den folgenden Belegen wieder:

„[...]auch deutlich mit dem Zaunpfahl *gewinkt*“ (P93/FEB.05117 Die Presse, 20.02.1993; Flaggenparade)

„Auch diesmal wurde mit einem Zaunpfahl *gewunken*“ (N96/MAI.18962 Salzburger Nachrichten, 06.05.1996; Kommentar Ohne Fairneß kein Freihandel Richard Wiens)

Der redensartliche „Wink mit dem Zaunpfahl“ findet sich bei COSMAS II web in Verwendung mit beiden Partizipialformen. Selbst in die Redensart hat die ursprünglich nicht standardsprachliche Version mittlerweile Eingang gefunden. Zu jeder Form sind sieben Belege vorhanden. Die grammatische Umgebung ist hier bei beiden Belegen dieselbe: die Verwendung des Partizip als Bestandteil eines Verbalkomplexes.

Die quantitativen Belege beweisen, dass die Integration der ehemals regionalen und dialektalen Form in das Gegenwartsdeutsche weit fortgeschritten ist. *Gewunken* stellt tatsächlich heute deutlich eine „in der deutschen Gegenwartssprache vorkommende standardsprachliche Ausdrucksmöglichkeit“ (Wermke 2007: 364) dar.

Zur vollständigen Integration würde nun noch ein Schritt fehlen: in Orientierung z. B. an der Duden-Grammatik die Aufgabe des Normpostulats zugunsten der schwachen Form *gewinkt*.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: InfoDaF, 64-84.
- Bittner, Andreas (1996): Starke ‚schwache‘ Verben schwache ‚starke‘ Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dammers, Ulf (1988). Flexion der starken und schwachen Verben. Heidelberg: Winter (Grammatik des Frühneuhochdeutschen: Beiträge zur Laut- und Formenlehre 4).
- Duden 4 = Duden (2005): Die Grammatik. Untentbehrlich für richtiges Deutsch. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Herausgegeben von der Dudenredaktion. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (1989): Grundriss der deutschen Grammatik, 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2006): Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik, 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Grimm, Jacob / Grimm, Wilhelm (1984): Deutsches Wörterbuch, Bd. 30, [Nachdr. d. Erstaug. 1960]. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin et al: Langenscheidt.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: Linguistik online: (http://www.linguistik-online.de/16_03/klein.html)
- Klein, Wolf Peter (2006): Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle, in: Breindl, Eva; Gunkel, Lutz; Strecker, Bruno (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Tübingen: Narr, 581-599.
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): Prototypische starke und schwache Verben der deutschen Gegenwartssprache. In: Germanistische Linguistik 141-142, 45-60.
- Mackowiak, Klaus (2004): Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen. und wie man sie vermeidet. München: Beck.
- Sick, Bastian (2004): Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache, 5. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Theobald, Elke (1992): Sprachwandel bei deutschen Verben. Flexionsklassenschwankungen starker und schwacher Verben. Tübingen: Narr.
- Wahrig 5 = Wahrig (2003): Fehlerfreies und gutes Deutsch. Das zuverlässige Nachschlagewerk zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle. Gütersloh / München: Bertelsmann.
- Wermke, Matthias (2007): Und wie würden Sie entscheiden? Richtiges und gutes Deutsch in der Sprachberatung. In: Was ist gutes Deutsch? Studien und Meinungen zum gepflegten Sprachgebrauch. Heraus-

gegeben von der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache. Mannheim et al.: Duden (Thema Deutsch Band 8), 360-368.
Wurzel, Wolfgang Ullrich (2001): Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung. 2. Aufl., Berlin: Akademie Verlag.