

WOLFGANG BÖRNER & KLAUS VOGEL. (Hrsg.). (2000). *Normen im Fremdsprachenunterricht* (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 451). Tübingen: Narr. ISBN 3-8233-5117-6. 278 S., DM 78,-.

1. Ich sehe was, was du nicht siehst

Normen regeln menschliches Handeln, also etwa Sprechen, Denken und Erkennen, und antworten auf Fragen wie die, ob etwas schön, ob es gut oder richtig sei – oder ob es gut sei, darüber zu streiten, ob etwas gut sei. Das alles kann man nicht gleichzeitig fragen. Wer Normen diskutieren will, muss also Normen voraussetzen; indem wir Normen diskutieren, reproduzieren wir immer auch Konsens. Ein Band mit Aufsätzen über "Normen im Fremdsprachenunterricht" ist dann interessant, wenn auf der Grundlage eines konsolidierten Fachkonsenses Dissens erzeugt wird, mit dem man weiterarbeiten kann. Im vorliegenden Fall kann ein externer Beobachter leicht Elemente aufzählen, die auf so etwas wie einen undiskutierten Konsens hindeuten. Beispiele: Frontalunterricht stehe der Lernerautonomie entgegen (Gruppenarbeit nicht). Es sei besser, auf die traditionelle Notengebung zu verzichten (und etwa bunte Fische zu verteilen: p. 105). Wer spricht oder etwas schreibt, müsse ein Ziel in der wirklichen Welt vor Augen haben. Wenn eine/r mehr weiß und das in der Lerngruppe zeigt, muss er oder sie umorientiert werden, weil er oder sie die kommunikative Funktion seiner Äußerung nicht mitbedacht hat (103f.) – früher hätte man von "sich einordnen können" gesprochen. Die "Didaktik des Französischen als Fremdsprache" dürfe "keine eigenen Wege gehen". Sie "muss – auch wenn es manchem nicht gefallen wird – ein internationales Französisch als Zielnorm definieren." (62).

In Schlagworten zusammengefasst, sähe der (rekonstruierte) normative Konsens vor: Primat der Lerngruppe und zielorientierter Kommunikation, Ablehnung von Selektion, und zu alldem Verbindlichkeit didaktischer oder linguistischer Normen. Einzelne Abweichungen werden vor allem da deutlich, wo diese Normen in Widerspruch zum gleichzeitig propagierten Begriff der Lernerautonomie geraten. Das gilt für Aufsätze der zweiten Hälfte des Buches, nämlich der Teile 3: Lehrnormen, 4: Evaluation, und 5, welcher den Normen der Lerner gewidmet ist. Im Vorwort, in den historischen Darstellungen (Teil 1) und in der Besprechung linguistischer Normen (Teil 2) ist Dissens kaum angedeutet.

2. Es geht ein Bi-Ba-Butzemann ...

Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik folgt immer demselben Muster: vom Einfachen zum Komplizierten, vom Bekannten zum Unbekannten (siehe p. 84). Das "Einfache" ist die traditionelle, die "Grammatik-Übersetzungsmethode" (wurden da nicht auch Aufsätze geschrieben und Gedichte gelesen?) der "Fünfziger Jahre". Diese Methoden erscheinen heute natürlich deshalb als einfach, weil alles Mögliche gar nicht mehr in den Blick kommt (z.B. ästhetische Normen), was diese Methoden mitkonstituierte. Einem dieser konstituiven Elemente wird ein ganzer Aufsatz gewidmet. Das Element wird hier (nach Gardner) "logisch-mathematische Intelligenz" genannt, Hegel nennt es "logische Bildung". Inge C. Schwerdtfeger führt eine Reihe von Illustrationen der These an, das logische Denken stehe bei der Sprachvermittlung immer noch im Mittelpunkt. Dabei erscheine Sprache als uns fremd gegenüberstehendes Objekt und könne auch zur Ware werden. Sprachenlernen werde daher oft in der Metaphorik von (Re)Produktion, der

(körperlichen) Schwere, des Schwer (=schwierig)seins, beschrieben. Die Institutionalisierung des Sprachenlernens (und des Lehrenlernens) fördere eine solche Wahrnehmungstendenz. Denn Schulen, Universitäten, Lehrerseminare erzeugten Zugangsschwellen, Beschränkungen aller Art, kurz: Knappheit des Gutes "Sprache". Lehrer machen Sprache schwer, meint die Autorin. Lehrer sind Parasiten, könnte man mit Michel Serres hinzufügen, und schmarotzen an der Relation zwischen Personen verschiedener Sprachwelten.

-2-

Das ist nicht unbedingt erbaulich, aber erklärte immerhin, wovon wir eigentlich leben. Die Autorin findet das allerdings bedenklich. Ein neues Paradigma sei freilich schon auf dem Weg: Der Leib. Konkret: "ein neues Konzept von Sprache, das von der Einverleibung von Sprache ausgeht" (p. 47), wodurch sich auch Institutionalisierung und Wahrnehmung ändern müssten. Mit dem Paradigmatischerwerden des Leibes werde "die vierhundert Jahre alte Fehleinschätzung Descartes', die res cogitans über die res extensa zu stellen [...] endlich korrigiert." Das freut einen ja. Aber mit der "Fehleinschätzung", die hier vierhundert Jahre lang die Köpfe beherrscht haben soll, war ein Projekt der Moderne verknüpft, welches das 'Ich denke' (selbst), die Freiheit des Individuums in den Mittelpunkt stellte: die Freiheit nämlich, nichts zu übernehmen, was es nicht zuvor als richtig erkannt hatte. Wer wäre nun "ich" in Sätzen wie "Ich verleibe mir etwas ein" (Hegel?), wenn das cogito dem Leib untergeordnet würde (Stirner?), "eine Trennung zwischen dem Menschen, seinem Körper und seiner Sprache als ausgeschlossen angesehen" wird (Adam und Eva)? Bei solchen Spielereien mit dem Subjektbegriff ist Vorsicht angebracht; das lehrt die Geschichte, und nicht zu knapp.

3. Einfach kompliziert

Was alles zusammenkommen muss, bevor traditioneller Sprachunterricht zustande kommen kann, erläutert Wolfgang Settekorn in seinem Beitrag über medienbedingte Wandlungen in der Sprachkultur und der Institutionalisierung des Sprachenlernens vom frühen Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. So setzten sich bis zum sechzehnten Jahrhundert beispielsweise die folgenden drei Faktoren durch: die Einführung von Wortgrenzen mit der individuellen Lesekultur (die auch an bestimmte Materialien gebunden ist), die Beachtung von Silbengrenzen und die Isolierung des einzelnen Buchstabens mit der typographischen Revolution. Diese drei Elemente machten das Sprachenlernen über Deklinationstabellen, Identifizierung der richtigen Endung usw. möglich und würden auch für die Sozialform des Unterrichts ausgenutzt: die in Reihen angeordneten, möglichst gleichartigen Schüler sagen Wörter, Silben, Buchstaben auf. Der Autor beschreibt solche Tendenzen als Homologien und spricht hier etwa von einer "Homologie von Text-, Raum-, Zeit- und Sozialstruktur" – so begriffen Wandlungen des Mediums am Ende alle Sinne ein, etwa auch den haptischen (p. 20).

-3-

Die Darstellung Settekorns ist allerdings historisch ausgerichtet, so dass auf die Verbreitung der sogenannten Neuen Medien nur flüchtig eingegangen wird. Mit diesem Thema beschäftigt sich etwas ausführlicher Frank G. Königs in seinen "Überlegungen zum Normbegriff". Mit Hilfe der Neuen Medien hätten die Lernenden heute verstärkt die Möglichkeit, unabhängig

von Lehrenden auf die Zielsprache zuzugreifen. Diese Neue Selbstständigkeit der Lernenden sieht Königs auch in anderen Bereichen. Die Forderung nach Mehrsprachigkeit bedeute zum Beispiel auch, dass das Sprachlehrangebot (Zweit-, Fremd- oder Drittsprachen) differenzierter werden müsse. Auch der Begriff ‚Interkulturelles Lernen‘ sei schlecht unabhängig von Kultur- und Normdefinition, von der Reflexionsleistung des Einzelnen zu erläutern. Insgesamt könne man also eine Verlagerung der Kontrolle von der Lehr- auf die Lernseite feststellen, was andererseits nicht heißen könne, dass die Lehrenden auf normative (sprachliche) Vorgaben verzichten könnten. Immer wieder hebt Königs übrigens hervor, dass die Autonomisierung der Lerner, etwa durch didaktisch brauchbare Neue Medien und erweiterte und differenziertere Sprachlehrangebote, nicht gratis zu haben ist.

4. Autonomie ja, aber polyzentrisch

Königs zufolge bringt die Prozess-Orientierung der neueren Didaktik die Unterscheidung von linguistischer und didaktischer Norm zum Verschwinden. Da könnte es scheinen, die Diskussion um polyzentrischen Sprachunterricht stehe quer zu den Trends der Sprachdidaktik. Denn hier sollen Lernende verpflichtet werden, sich verschiedene Varietäten anzueignen, was immer das sei. In der Didaktik des Französischen scheint man freilich bis heute nicht viel von Polyzentrismus wissen zu wollen; auch intern hält man an der Pariser Sprachnorm fest. Bernhard Pöll beschäftigt sich mit dieser Tatsache. Zwar hätten Lehrwerke im Blick auf erfolgreiche Kommunikation schon in den achtziger Jahren regionale Variationen eingeführt, das habe sich jedoch auf die passive Beherrschung einiger zusätzlicher Vokabeln und vereinzelt syntaktischer Besonderheiten beschränkt. Dem Autor scheint das nicht genug, weil so "ein höchst simplifiziertes Bild der sprachlichen Wirklichkeit" gegeben werde. Nach einer Diskussion verschiedener Varietätskonzepte schließt der Autor mit der Bemerkung, dass eine Angleichung der Didaktik des Französischen an den internationalen Trend, trotz eines neuen Sprachbewusstseins im frankophonen Belgien und in Québec, vorläufig nicht zu erwarten sei.

Sollte jemandem die Dramatik der Frage entgangen sein, weil er etwa meint, diese könne vielleicht den Lernenden (dem Markt?) überantwortet werden, statt sie partout politisch entscheiden lassen zu wollen (D-A-CH)? Der informative Aufsatz von Marie-Reine Blommaert macht Leser wie Leserinnen mit einen tatsächlich schwierigen Fall bekannt. Wer Niederländisch lehrt und lernt, wird zwischen Flämisches, Holländisches, einem offiziellen Niederländisches, einer in Flandern "stark verbreiteten Zwischensprache", dem Verkavelingsflaams und der offiziellen Rundfunk- und Fernsehsprache (die nicht mehr immer respektiert wird) nicht unerhebliche Orientierungsprobleme haben, welche mit Fragen lokaler, regionaler und sozialer Identität verbunden sind. Die Lernenden? Müssen vorläufig die Konflikte aushalten. Lernerautonomie schließt wohl auch das ein.

5. Lernerautonomie und Prüfungszwang

Mit der Betonung der Lernerautonomie scheinen die Normen, welchen die Lernenden selbst zu folgen glauben, verstärkt Forschungsgegenstand geworden zu sein. Die erforderlichen empirischen Untersuchungen (etwa: Interviews) sind freilich mühsam und führen im Falle der Beiträge von Madeline Lutjeharms und Claudia Riemer zu vorläufig eher mageren

Ergebnissen. Lutjeharms weist empirisch nach, dass viele deutschlernende Studentinnen und Studenten bei der Auswahl der Wörter, die sie lernen wollen, die Kriterien "Häufigkeit" und "Wichtigkeit" anwenden, die sie zudem so interpretieren, wie sie das aus zuvor besuchten Grundkursen gewöhnt sind. Claudia Riemer hat ihre über einen längeren Zeitraum hinweg mehrmals durchgeführten Interviews mit fremdsprachigen Studienanwärtern in Deutschland unter dem Gesichtspunkt der Selbstevaluation analysiert. Innere Lernziele scheinen tatsächlich zum Lernerfolg (und -misserfolg) beitragen zu können, Defizitwahrnehmung kann einfach in Vermeidungsstrategien münden.

Im Allgemeinen sei bei empirischen Untersuchungen Vorsicht angebracht, bemerkt Annelie Knapp-Potthoff in ihren "Variationen über Lernaltersprache". Die Tragweite der Ergebnisse müsse jeweils streng umschrieben werden. Diese – durch Beispiele belegte – Warnung dehnt die Autorin auch auf computergestützte Analysen von Lernaltersprachkorpora aus und weist auf die Möglichkeit individueller Normunterschiede hin – ein wiederkehrendes Thema dieser "Variationen". Denn nach Ansicht der Autorin muss die Tatsache, dass im Zeichen der Mehrsprachigkeit und internationaler Mobilität Lernaltersprache zu einem festen Bestandteil sozialer Realität wird, zum Nachdenken über die verschiedenen sozialen Dimensionen von Lernaltersprache führen. Als soziale Realität dürfe Lernaltersprache nicht ausschließlich am Ideal direkter Zielverwirklichung orientiert werden, sondern müsse Mittel der Beziehungsgestaltung und der Selbstdarstellung (z. B. als Gruppenidentität oder Distanzierung von dieser), sowie verschiedene Möglichkeiten der Interaktionsgestaltung (Vorträge z. B.) einschließen. Dieser Erweiterung des Normenspektrums dürfte allerdings die Tendenz entgegen stehen, sich bei Prüfungen (neuerdings sogar beim Abitur!) ausschließlich an der Vorstellung zielgerichteter Kommunikation zu orientieren. Dies wird an Erhard Jürkes Aufsatz deutlich, der versucht, bei der Bewertung "freierer Textproduktionen" (an Fachhochschulen) den "Praxisanforderungen [...] im Wirtschaftsbereich" gerecht zu werden. Er erarbeitet eine Liste von "Fertigkeitselementen", die er dann zu Stufen kombiniert, um den Grad der Sprachbeherrschung bestimmen zu können. Die Fertigkeitselemente sind in drei Gruppen aufgeteilt: *accuracy* (auf Verständlichkeit bezogen), *fluency und style* (soziale Angemessenheit, Ton). Etwa ein Drittel der sehr sorgfältig erarbeiteten Skala ist freilich schon bei der Bewertung von Essays (die im englischen Bildungsbereich ja üblich sind) nicht zu gebrauchen, ohne dass für diese Art von Texten andere Kriterien formuliert würden.

Allgemeiner ist Paul Lennons Darstellung von Möglichkeiten der Durchführung und Bewertung mündlicher Prüfungen angelegt. Vom Diktat bis zur Gruppendiskussion werden zahlreiche Varianten diskutiert, auf angenehm undogmatische Weise Vor- und Nachteile aufgelistet, so dass es den Lehrer/innen erleichtert wird, im Blick auf ihre konkreten Arbeitsbedingungen begründet zu entscheiden.

6. Ein Trost?

Bei Interviews mit Lehrenden aus verschiedenen Schultypen hat Daniela Caspari herausgefunden, dass Lehrende verschiedener Schultypen implizit und explizit kaum auf offizielle Normen Bezug nehmen, wenn sie über ihre Arbeit (Selbstbild etc.) sprechen. Sie entwickelten vielmehr auf je persönliche Weise Normen und Leitbilder, wobei etwa Vorbilder

wichtig seien. Das gelte vor allem für fachspezifische Anteile des beruflichen Selbstverständnisses.

ACHIM SEIFFARTH
(Università degli Studi, Mailand)

Literaturangabe

Serres, Michel (1987). *Der Parasit*. Frankfurt a.M.

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]