

Feilke, Helmuth

Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 115-135



Quellenangabe/ Reference:

Feilke, Helmuth: Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 115-135* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171489 - DOI: 10.25656/01:17148

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171489>

<https://doi.org/10.25656/01:17148>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Christiane Maaß

Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen..... 3

Bettina M. Bock

Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen –
5 Thesen zur Leichten Sprache..... 9

Cordula Löffler

Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe
funktionaler Analphabeten 17

Ingelore Oomen-Welke

Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache..... 24

Cornelia Rosebrock

Der Mut zur Einfachheit – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch 33

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Renate Valtin, Andreas Voss & Wilfried Bos

Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen –
Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten 40

Anja Kürzinger & Sanna Pohlmann-Rother

Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität
im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und
deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1 60

Frederike Schmidt & Iris Winkler

An informelles Filmwissen anknüpfen! – Empirische Befunde zum
Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern 80

VORTRÄGE

Ulf Abraham

Einzelne, aber nicht allein – Versuch über die Schwierigkeit einer
kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik,
,Leistung' im gemeinsam Erreichten zu sehen..... 97

Helmuth Feilke

Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff..... 115

Thomas Zabka

Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? 136

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Reinold Funke

Katzenjagd – Zwei aktuelle Werke zur Interpunktion im Vergleich 151

Jörg Jost

Deutschdidaktik/Sprachdidaktik – Zwei Einführungen 156

Neuerscheinungen 161

EDITORIAL

Das Konzept einer *Leichten Sprache* ist in den zurückliegenden Monaten von der überregionalen Presse mehrfach kritisch besprochen worden. Während diese Kritik eher plakativ ausfiel, hoffen wir mit der im vorliegenden Heft geführten Debatte ein facettenreicheres Bild zu zeichnen. Die Beiträge thematisieren das Phänomen z. T. allgemein (Maaß sowie Bock), z. T. aber auch in besonderen Fokussierungen: Funktionaler Analphabetismus (Löffler), Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke) und vereinfachte Klassikerausgaben (Rosebrock).

Im Hauptteil der Zeitschrift präsentieren wir drei Forschungsbeiträge: Zur „Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen“ von Renate Valtin et al., zur „Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht“ von Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother sowie zu „informellem Filmwissen“ von Frederike Schmidt und Iris Winkler.

Statt der üblicherweise enthaltenen Rubrik *Berichte* drucken wir in diesem 38. Heft von *Didaktik Deutsch* drei Vorträge des Symposions 2014 in Basel ab, darunter denjenigen des Friedrich-Preisträgers, Ulf Abraham, und die Plenarvorträge von Helmuth Feilke und Thomas Zabka.

Im Rezensionsteil bespricht Reinold Funke zwei aktuelle Dissertationen zur Interpunktion und Jörg Jost zwei neue Einführungen in die Deutsch- bzw. Sprachdidaktik. – Abschließend noch ein Hinweis in eigener Sache: Mit dem Herbstheft von *Didaktik Deutsch* (Nr. 39) wechselt die Geschäftsführung; Swantje Weinhold ist zukünftig die geschäftsführende Redakteurin und wir bitten darum, Beiträge an sie einzusenden (weinhold@uni.leuphana.de).

Helmuth Feilke

TRANSITORISCHE NORMEN

Argumente zu einem didaktischen Normbegriff*

Bei meinen ersten Überlegungen zum Thema dieses Vortrags war unsere Familie im Urlaub unterwegs bei einer Radtour in Norddeutschland. Bei der Rückfahrt fiel mir im Bahnhof Hamburg das folgende Graffito auf (vgl. Abb. 1). Der Text: „Fuck the Norm!“ In Parenthese: „Nazi“.



Abb. 1: Graffito Hamburg 2014

Das Graffito ist selbst eine Normverletzung und Graffiti gehören als Gattung – unbeschadet ihrer möglichen grafischen Virtuosität – zu einer gezielt Normen, in diesem Fall Besitznormen verletzenden kulturellen Praxis (vgl. Papenbrock/Topfink 2012: 180). „Sachbeschädigung“ sagt der Jurist. Auch sprachlich ist der Text zumindest standardwidrig, pragmatisch ein Fluch, verstärkt durch eine einschlägige Tabulexik. Mit der Anspielung auf den Zusammenhang von Norm und nazistischer Ideologie kann er zum Punk-Diskurs gezählt werden, der eigentlich in die 1980er,

* Der Beitrag ist am 8.9.2014 beim 20. Symposium Deutschdidaktik in Basel als Plenarvortrag unter dem Titel „Können Normen Sprache bilden?“ gehalten worden. Für die Publikation ist der Vortrag bearbeitet, die Vortragsform aber beibehalten worden.

allenfalls noch 1990er Jahre gehört (Ganz 2004, Klee Hg. 2010). Der Text scheint von gestern!

Andererseits: Die Farbe ist noch frisch! Der Anti-Norm-Appell ist nicht so alt, wie er scheint. Vielleicht ist er – als ablehnendes Signal – bezogen auf eine verbreitete aktuelle Begeisterung gerade auch junger Leute für das Normative: Standardtanzkurse werden zu gesellschaftlichen Ereignissen, Abiturfeiern zum Catwalk. Eltern werden zu den Abschlussfesten der eigenen Kinder gar nicht erst zugelassen, wenn sie keine Krawatten tragen; sie sind dann nur peinlich. Die Angst davor, aufzufallen und herauszufallen aus den kommunikationsintensiven normbildenden Gemeinschaften bei Facebook und WhatsApp, ist verständlicherweise besonders auch bei Heranwachsenden groß. Vielleicht ist ja diese soziale Ambivalenz der Norm zwischen *Begrenzung* einerseits und Suche nach *Orientierung* andererseits auch einer der Gründe dafür, dass das Thema zu Titelwürden beim Symposium Deutschdidaktik gelangt ist.

In Zusammenhängen sprachlicher Variation ist „Norm“ ein linguistischer Fachbegriff. Das Thema *Normen* fasst aber didaktisch ein sehr viel breiteres Spektrum von Fragen. Der Vortrag bezieht sich vor allem auf die didaktische Extension des Normbegriffs. Der erste Teil fragt: Warum überhaupt wird die Norm zu einem prominenten Thema der aktuellen deutschdidaktischen Diskussion? Ich möchte einige mögliche Gründe kritisch ansprechen. Der zweite Teil geht von der These aus, dass die Didaktik eine wesentlich normative Disziplin ist und fragt: Welche Normbegriffe können unterschieden werden und was für ein Normkonzept braucht die Didaktik? Zwar kann die Didaktik die Normdiskussion anderer Disziplinen nutzen – vor allem der Soziologie und der Linguistik –, aber deren Prüfung führt im dritten Teil zum Vorschlag für einen genuin didaktischen Normbegriff. Der vierte und letzte Teil geht an einem aktuellen Beispiel der Schreibdidaktik auf die Konsequenzen des vorgeschlagenen Normkonzepts und auf die daraus resultierenden Aufgaben für die Deutschdidaktik ein.

1 Warum „Normen“? – Didaktischer Diskurs und Kritik

Ich möchte kritisch beginnen. Auch wenn davon rhetorisch abgeraten wird und man positiv denken soll, will ich fragen: Welche schlechten Argumente gibt es für die Aktualität der Norm?

Beliebt ist zum Beispiel das Argument, das Normative sei einfach wieder mal an der Reihe nach Zeiten des Vorherrschens kommunikativ-funktionaler und kognitiv-konstruktivistischer Didaktik. Das kann kaum befriedigen. Die Fakten, die zur didaktischen Prominenz pragmatisch-funktionaler und konstruktivistischer Gesichtspunkte geführt haben, sind ja keineswegs aus der Welt geschafft. Ich greife das Beispiel der Schreibdidaktik auf: Sie hat den fehlenden Funktionsbezug und die rein normativen Setzungen der traditionellen Aufsatzerziehung mit Recht kritisiert. Es ist ein Faktum, dass das Schreiben in hohem Maß adressatenabhängig ist, dass Textsortenmerkmale vom kommunikativen Funktionszusammenhang motiviert und bestimmt sind und dass nicht das pragmatisch blinde und normierte Textmuster, sondern *Ein-*

sicht in die funktionalen Zusammenhänge die Schreibfähigkeit befördert; gute SchreiberInnen können Auskunft über ihren Schreibprozess geben und ihre Entscheidungen begründen (vgl. Graham et al. Ed. 2007: 4). Gute SchreiberInnen planen und überarbeiten, und die kognitiven Strategien, die sie dafür entwickeln, sind vielfältiger, als sie jede Norm formulieren könnte (vgl. Graham et al. Ed. ebd., Ortner 2000). Die normative Phase gilt in der Schreibforschung deshalb als lange überwunden: Antos unterscheidet schon (2000: 107f.) das didaktisch-normative Paradigma einer „präskriptiven“ produktorientierten Schreibdidaktik (bis 1980) von einem kognitiven Paradigma (bis 1990) und einem sozial-kognitiven Paradigma (ab 1990). „Didaktisch-normativ“, das ist – was den Fortschritt der Schreibforschung angeht – hinter dem Pflug und Geschichte.

Möglicherweise liegt aber ja genau in der Überwindung normativer Didaktiken klassischen Zuschnitts ein Grund für das neue Interesse an der Norm. Ein zweites schlechtes Argument könnte lauten: Wir müssen verstärkt Normen etablieren, weil wir die Übersicht verlieren. Empirisierung und das Entdecken weiterer relevanter Wirkfaktoren in einem Kompetenzbereich schaffen nicht einfach ein sicheres, praktisch verwertbares Wissen. Oft gilt das Gegenteil, denn die Empirisierung stellt sicher geglaubte Gewissheiten in Frage. Ein Beispiel aus der Normen-Hochkonjunktur des Jahres 2013. Die Befunde zum Lernertrag der Methode „Lesen durch Schreiben“ sind – bezogen auf das Feld des Rechtschreibens – nicht so, dass man sie *dafür* empfehlen könnte, aber beileibe auch nicht so, dass man sie deshalb verbieten dürfte (Kirschhock 2004, Weinhold 2009, Roos/Schöler Hg. 2009, Friedrich 2009, Funke 2014). Die Ergebnisse hängen von vielfältigen Randbedingungen, nicht zuletzt von der Art und Weise ab, wie von der Methode Gebrauch gemacht wird. Was wird gemessen, wann und wie wird gemessen, welche Faktoren werden einbezogen etc.? Wer von der Diskussion klare Orientierung erwartet, wird enttäuscht. Ist möglicherweise der öffentlich lautstarke Ruf nach Normenkontrolle und Sanktionen – man muss nur an die einschlägige und nach meiner Einschätzung schlecht informierende Berichterstattung des Magazins *Der Spiegel* (2013) zum Thema denken – gerade auch ein Reflex auf die Enttäuschung durch Forschung, die statt didaktischer Gewissheit vor allem neue Fragen produziert? Das betrifft auch die Didaktik selbst. Ist sie gefeilt gegen die Nostalgie der Norm?

Ein letztes, leider naheliegendes Argument möchte ich ansprechen: Ist möglicherweise das neue Interesse an der Norm eine Folge der Bildungsstandarddiskussion und des Bildungsmonitoring? Auch hier sei auf das Beispiel der Schreibdidaktik zurückgegriffen. Es ist schwierig, Textqualitäten zu messen. In Ratingverfahren gut handhabbar sind eindeutig dichotom bestimmbare und analytisch leicht ermittelbare Merkmale: Ist der Bericht überwiegend im Präteritum geschrieben, gibt es in der Erörterung begründende Konjunktionen, trägt der Brief ein Datum? Naheliegender könnte es sein, das, was bei der Überprüfung von Standards zum analytischen Kriterium wird, dann konsequenterweise auch zur Norm für den Unterricht zu erheben. Haben wir es bei dem neuen Interesse an der Norm mit den Folgen einer bereits einsetzenden Entwicklung zum „Teaching to the Test“ zu tun? Welche Gefahren in einer solchen Entwicklung liegen, ist breit diskutiert worden (vgl. schon Klieme 2003:

48f., Helmke 2007: 63). Zahlreiche Debattenbeiträge auch in unserer Zeitschrift *Didaktik Deutsch* haben das thematisiert.

2 Überlegungen zum Normbegriff

Wie man es auch dreht und wendet: Die Norm hat didaktisch zunächst einmal keinen guten Ruf. Das gilt schon für die Außenperspektive: Von außen betrachtet erscheint die Didaktik vielfach als eine vorwissenschaftliche, *normative* Disziplin, die Vorschriften erlässt, wo theoretisch und empirisch erst die Spielräume kompetenten Handelns auszuloten wären. Aber gerade auch in der didaktischen Innensicht, sind kritische Rückfragen zu erwarten: Alles, was der Didaktik in den letzten Jahren lieb und wert geworden ist, hat erst nachrangig mit Normen zu tun.

- Normen machen Zielvorgaben, statt die Lernprozesse selbst in den Blick zu nehmen,
- sie lenken die Aufmerksamkeit auf das äußere Verhalten, statt (innere) Kompetenzen wie grammatische und ästhetische Analysefähigkeit, Vorstellungsbildung und Empathie, Kritikfähigkeit und sprachkreative Fähigkeiten etc. zu fördern, und
- sie setzen Gebote und Verbote an die Stelle von Selbststeuerung und entdeckendem Lernen, was im folgenden Text einer pädagogischen Postkarte treffend zum Ausdruck kommt:

Wenn ich nur darf, wenn ich soll, aber nie kann, wenn ich will,
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss. Wenn ich aber darf, wenn ich will,
dann mag ich auch, wenn ich soll, und dann kann ich auch, wenn ich muss.
Denn schließlich: Die können sollen, müssen auch wollen dürfen.
(Verfasser unbekannt)

Was kann man also von einem solchen Konzept ernsthaft erwarten? Sicher kann man weitere berechnete kritische Fragen zum Thema „Normen“ stellen. Für eine grundsätzliche Diskussion muss das Fundament jedoch meines Erachtens tiefer gelegt werden. Ich möchte drei Ebenen des Problems unterscheiden (vgl. auch Abb. 2):

- die *Normativität der Didaktik*: Hier geht es um erkenntnistheoretische Fragen einer praktischen Wissenschaft.
- die *Normativität des Fachs*: Hier geht es um Normen als Gegenstand des Fachs, z. B. sprachliche Normen.
- *Normen im Unterricht*: Hier geht es um Normen als kommunikatives und kognitives Regulativ für Lehr- und Lernprozesse.

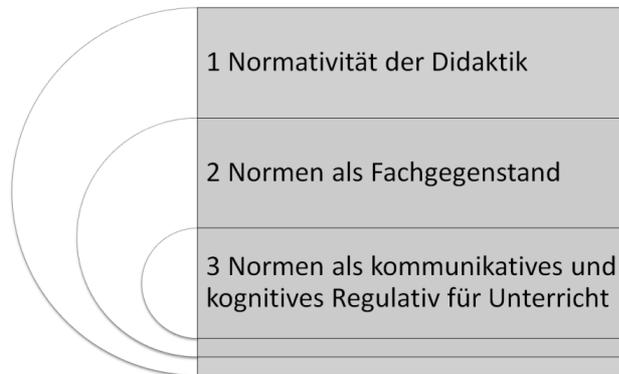


Abb. 2: Ebenen der Normenproblematik in der Didaktik

2.1 Zur Normativität der Didaktik

Im Blick auf die erste der Ebenen (vgl. Abb. 2) geht es nicht um einzelne Normen und deren Formulierung, und auch nicht um die Frage, ob man entdeckendes Lernen der Vorgabe von Regeln in einem bestimmten Lernbereich vorzieht. Es geht um den Status der Normativität für die Konstitution einer Didaktik. Die Aufgabe einer Didaktik ist es, Kompetenzen bzw. Lerngegenstände als Zielgrößen für Lernprozesse zu definieren, zu begründen und zu formulieren und die darauf bezogenen Zusammenhänge von Lernen und Lehren zu erforschen. Auf jeder der beteiligten Ebenen – Formulierung von Bildungszielen, Auswahl und Begründung dafür geeigneter Lerngegenstände und Entwicklung geeigneter Methoden – spielt Normativität eine essenzielle Rolle. Schon das Beispiel der Bildungsstandards und ihrer Empirie – Albert Bremerich-Vos spricht in seinem jüngsten Beitrag in *Didaktik Deutsch* von der „untilgbaren normativen Dimension“ (Bremerich-Vos 2014: 11) der Standards – macht darauf aufmerksam, dass die übliche Entgegensetzung von *normativ* (das sind die Bösen) versus *empirisch* (das sind die Guten) so nicht funktioniert. Das gilt auch für die anderen vorhin kritisch zitierten Gegensätze. Es sind nur scheinbare Gegensätze.

Alle oben erwähnten Monita setzen ihrerseits normative Entscheidungen voraus. Zum Beispiel: Um *welche* grammatische Kompetenz, *welche* literarische Vorstellungsbildung, *welche* Art von Kritik, *welche* sprachliche Kreativität und *welche* Formen des Schreibens geht es, und um *welche* soll es gehen? Wie soll im Unterricht gelesen, geschrieben und gesprochen werden? Was wird als Ergebnis dieser Handlungen erwartet? Die Diskussion solcher Fragen zeigt, dass die Antworten normativ formuliert werden. Der Diskurs der Didaktik ist *wesentlich* normativ, weil es um die Frage geht, was, wie und mit welchem gewünschten Resultat unterrichtet werden *soll*. Das scheint einerseits evident und selbstverständlich, andererseits hat diese Einsicht, wenn man ihr zustimmt, weitreichende Folgen für die Diskussion: Wenn Entscheidungen zu Zielen, Gegenständen und Methoden des Unterrichts im

Kern normativ sind, dann heißt das ja nicht, dass sie unbegründet sind. Sie haben sich immerhin in gesellschaftlichen und individuellen Auswahlentscheidungen durchsetzen können. Es haben sich über Jahrhunderte – ohne statistisch validierte empirische Forschungsbasis – Expertendiskurse und ein Expertenwissen zu hochkomplexen didaktischen Teilfeldern entwickelt, die offenbar hinreichend verlässlich dazu beigetragen haben, dass sich die jeweilige Gesellschaft über ihre Bildungsstrukturen reproduzieren konnte.

Der Schriftspracherwerb zum Beispiel ist auf didaktische Expertise, auf kompetente Lehrerinnen und Lehrer, angewiesen. Aber die Volkalphabetisierung der Deutschen im 16. Jahrhundert und die Reproduktion literaler Kompetenz im Anschluss bis heute waren erfolgreich, ohne dass dazu eine im wissenschaftlichen Sinn empirische Forschung hätte stattfinden müssen. „Erfolgreiche Praxis geht ihrer eigenen Theorie voraus. Methodologien setzen die Anwendung der eigenen Methoden voraus, aus deren kritischer Untersuchung sie hervorgehen“ (Ryle 1969 [1949]: 33).

Im Sinne dieses Ryle-Zitats ist das didaktische Wissen, das Bildungswissen, als „knowing how“ normativ fundiert. Normativ sind aus dieser Sicht Handlungsgrundlagen dann, wenn sie aus einem theoretischen und systematischen zwar nicht aufgeklärtem, aber nach pragmatischen Maßstäben erfolgreichem Usus begründet werden. Mit Recht ist das so genannte ‚didaktische Brauchtum‘ in der sich als Wissenschaft verstehenden Didaktik extrem negativ konnotiert; wider besseren Wissens aber würde man seinen Wert als epistemischer Fundus des Lehrens bestreiten. Ich halte es daher für erkenntnistheoretisch unbedacht und pragmatisch für überheblich, wenn gefordert wird, es dürften im Unterricht nur Verfahren zur Anwendung kommen, deren Wirksamkeit psychometrisch abgesichert belegt seien. Das ist kein Widerspruch zu einem nachdrücklichen Plädoyer für die Erforschung von Wirksamkeitsbedingungen und empirischer Methodenkritik.

Aus der Perspektive der Linguistik und Sprachdidaktik lohnt es sich, daran zu erinnern, ohne dass ich darauf hier historiographisch eingehen könnte: Grammatik, Rhetorik, Lexikographie, um nur drei Bereiche zu nennen, sind als didaktische Disziplinen, das heißt als *Lehren* zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen (Lesen können, Schreiben können, Übersetzen können, Reden halten können etc.) und nicht als Wissenschaften zur Erforschung bestimmter Gegenstände groß geworden (vgl. Haß-Zumkehr 2001: 40-44, Heydrich 2003, Schirren 2008: 4f.). Im Blick auf ihre Adressaten funktionierten die Disziplinen normativ als *Lehren* (d. h. als Didaktiken und Methodiken), im Blick auf ihre Gegenstände als *Wissenschaften*.

Die Pointe dieser Betrachtung liegt auf der Hand: Das in der Lehre validierte und auf das Lernen bezogene Wissen bildet in diesen Fällen das Fundament der Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Wissens, nicht umgekehrt. Die Normativität der didaktischen Expertise ist nicht beliebig, sie ist legitimiert und validiert als in der Erfahrung erfolgreiche *Praxis* der Modellierung, Entwicklung und Förderung von Kompetenzen. Normativität ist nicht als Gegner oder Verhinderer des Wissens, sondern als dessen praktische Erfahrungsgrundlage tief in die didaktische Expertise und die diese sukzessive reformulierenden Wissenschaften eingebaut. Empirisch vergleichende Unterrichtsforschung oder Evaluationsforschung löst diesen Typ einer pra-

xeologischen Epistemik nicht ab. Sie strukturiert und systematisiert und kritisiert normative Erkenntnis, kann sie aber nicht ersetzen.

Die Argumentationszusammenhänge hierzu findet man in der philosophischen und pädagogischen Diskussion etwa bei Gilbert Ryle (1969 [1949]) und Donald A. Schön (1983) im Englischen oder Georg Hans Neuweg (1999) im Deutschen. Ich habe sehr viel dazu aus der von Urs Ruf betreuten Züricher Dissertation von Eva Pabst *Können zur Sprache bringen* (Pabst im Druck) gelernt.

Im Folgenden geht es nun nicht mehr um Normativität, sondern um die Normendiskussion im engeren Sinn. Der folgende Abschnitt bezieht sich entsprechend auf die zweite und dritte Ebene des Schemas in Abbildung 2, das heißt, es geht um Normen als *Gegenstände* und als *Regulativ* des Unterrichts.

2.2 Normendiskussion – Zur Unterscheidung von Normtypen

2.2.1 Gemeinsamkeiten verschiedener Normkonzepte

Vor der Unterscheidung verschiedener Normtypen möchte ich in fünf Hauptpunkten ein kurzes Referat zum begrifflichen Kern aller Normkonzepte geben. Hierfür stütze ich mich auf soziologische und sprachsoziologische Konzepte: Berger/Luckmann (1980), Parsons (1976), Luhmann (1985), Gloy (2004 u. 2012), Schäfers (2006).

1. Als *Kategorie des sozialen Lebens* sind Normen nach außen zu unterscheiden von Naturgesetzen (Gloy 2004, 2012).
2. Normen sind Ergebnis sozialer *Institutionalisierungsprozesse* und der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1980: 56f.).
3. Normen sind *kontingent*: Es gehört wesentlich dazu, dass das erwartete Verhalten auf eine bestimmte Art und Weise festgelegt ist, aber auch anders festgelegt sein könnte. Genau diese Differenz konstituiert nach Luhmann den sozialen „Sinn“ (Luhmann 1985: 92f.).
4. Soziologisch werden *Normen* von *Werten* abgegrenzt. Während Werte allgemeine, abstrahierte Verhaltensorientierungen darstellen, z. B. der Wert der Höflichkeit in der Kommunikation, sind Normen spezifizierte Verhaltenserwartungen (Parsons 1976: 181f.), z. B. „Beginne deinen Brief mit einer Anrede!“.
 - Normen können sich beziehen auf *Inhalte*, auf *Ergebnisse* und auf die *Art der Durchführung* von Handlungen.
 - Sie können sprachlich als *Gebote*, *Verbote* und *Erlaubnisse* formuliert werden (Gloy 2004: 392).
 - Wertorientierungen (wie Höflichkeit, Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Ökonomie etc.) sind ein *Motiv* für Normen. Das ist didaktisch wichtig, z. B. wenn es darum geht, Normerwartungen nachvollziehbar zu machen.

5. Andererseits besteht die zentrale Leistung von Normen gerade auch darin, dass ihre Obligatorik *entkoppelt* vom Motivzusammenhang funktioniert. Die Obligation, den anderen zu begrüßen, besteht ganz unabhängig von der Frage, ob ich zum Grüßen aufgelegt und freundlich gestimmt bin. Die Erwartung wird aufrechterhalten, auch wenn die Norm ständig verletzt wird.
- Normen sind deshalb, wie die Soziologie definiert, *kontrafaktisch stabile Verhaltenserwartungen*. Anders ausgedrückt, Normen spielen vor allem dort eine Rolle, wo soziale Systeme für ihr Funktionieren Einsicht und Konsens nicht voraussetzen (möchten).
 - Hier kommt die Härte sozialer Tatsachen ins Spiel: Normbefolgung wird positiv, Normverletzung negativ sanktioniert (Schäfers 2006: 36f.).
 - Weil der Motiv- oder Funktionszusammenhang gerade nicht ständig zur Diskussion steht, ist die Kehrseite der Medaille, dass Normen leerlaufen und sich verselbstständigen, ja dysfunktional werden können. Mit den Worten von Utz Maas: „Normative Strukturen gehören zur Imago; damit sind sie gewissermaßen immun gegen den Wandel von praktischen, funktional ausgerichteten Strukturen“ (Maas im Druck: 18).
 - Normen werden dann „sekundär objektiviert“ (Berger/Luckmann 1980: 66f., 98f.). Man denkt sich irgendeinen Grund dafür aus, obwohl es schon längst keinen mehr gibt.

2.2.2 Übersicht zu Normtypen

Das Ziel des folgenden Abschnitts ist eine Begriffsklärung im Blick auf die Didaktik. Ich unterscheide vier Typen von Normen und diskutiere ihren Zusammenhang, auch unter dem Gesichtspunkt des Erwerbs und des Aufbaus von Kompetenzen. Zunächst sei das Schema, das im Folgenden entwickelt wird, in Abbildung 3 im Überblick dargestellt.

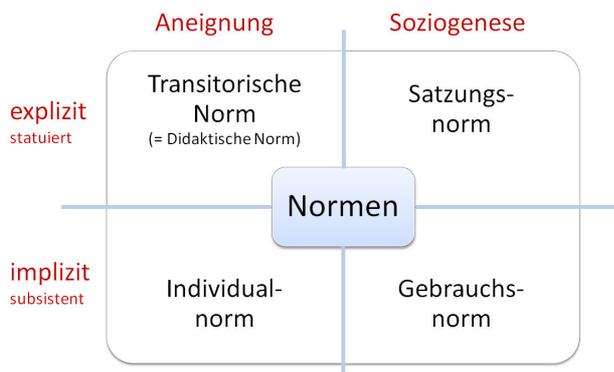


Abb. 3: Vier didaktisch relevante Normtypen

Unterschieden werden idealtypisch Satzungsnorm, Gebrauchsnorm, Individualnorm und didaktische bzw. *transitorische* Norm. Dieser Terminus wird weiter unten noch genauer erläutert. Das Vier-Felder-Schema wird vertikal und horizontal durch zwei Hauptunterscheidungen gebildet: Der vertikale Schnitt unterscheidet Normen unter dem Gesichtspunkt ihrer Zuordnung zur Soziogenese einerseits – das ist die rechte Spalte – von den Normentypen links, die durch ihren Bezug auf Aneignungsprozesse bestimmt sind andererseits. Die rechte Spalte entspricht der zweiten Ebene des Schemas zur Normativität in Abbildung 2. Hier geht es um Normen als *Gegenstände und Inhalte* der Fächer. Die linke Spalte entspricht der dritten Ebene des Schemas in Abbildung 2. Hier funktionieren Normen als *kommunikatives und kognitives Regulativ* des Unterrichts.

Während Satzungsnorm und Gebrauchsnorm in der sprachwissenschaftlichen Normtheorie bekannte Begrifflichkeiten reflektieren (vgl. Gloy 2004, Hundt 2009), werden die Normkonzepte auf der linken Seite neu in die Diskussion eingeführt und sind erst noch zu begründen. Die Unterscheidung in der Horizontalen wiederum nutzt ebenfalls etablierte Merkmale der Normendiskussion: Am leichtesten eingängig ist dabei sicherlich die Differenz von expliziten Normen, das heißt formulierten und kodifizierten Erwartungen einerseits und impliziten, nicht kodifizierten Erwartungen andererseits. Der Didaktik ist in Abbildung 3 vor allem das Feld links oben, die didaktische Norm, zuzuordnen. Hierfür möchte ich auch in der Benennung ein begrifflich m. E. zentrales Merkmal hervorheben: Es geht bei dem Normen-Thema mit Blick auf die Didaktik nach meiner Auffassung nicht in erster Linie darum, dass und wie die Didaktik soziale Normen unterschiedlicher Art zu lehren hätte; vielmehr möchte ich die Aufmerksamkeit auf die Frage lenken, inwieweit die Didaktik notwendig Normen *eigener Art* bildet. Das Hauptmerkmal didaktischer Normen ist dabei nach meiner Überzeugung ihr transitorischer Charakter, weshalb ich sie auch *transitorische Normen* nenne. Die transitorischen Normen unterscheiden sich insbesondere dadurch fundamental von den etablierten Normtypen auf der rechten Seite, dass die mit ihnen verbundenen Erwartungen auf Aneignungs- und Lernprozesse bezogen sind. Sie haben eine stützende Funktion und verlieren ihre Geltung, wenn das Lernen erfolgreich ist. Ich gehe darauf weiter unten in einem eigenen Kapitel ein und stelle zunächst die weiteren Komponenten des Schemas vor.

2.2.3 Satzungsnorm

Der Terminus „Satzungsnorm“ meint begrifflich den prototypischen, klassischen Fall der Norm i. e. S., wie er in explizit kodifizierten – nach Klaus Gloy (2004) „statuierten“ – Verhaltensvorschriften zu finden ist. Ein typischer Fall sind etwa Rechtschreibnormen: „Nomina werden groß geschrieben.“ Die Formulierung der Norm kann variieren, der Kodifizierungstyp unterschiedlich sein. So ist die betroffene Norm einmal in RS-Wörterbüchern kodifiziert, etwa bei jedem Nomen, das dort groß geschrieben aufgeführt ist, aber auch als explizite Formulierung der Norm selbst. Die Satzungsnorm kann als deskriptiver Satz indikativisch formuliert sein: z. B. „Nebensätze haben im Deutschen eine Verbletzstellung“, sie kann aber auch

etwa im Kontext einer Lernergrammatik imperativisch gefasst sein: „Setze im Nebensatz das Verb ans Ende.“

Satzungsnormen sind wesentlich präskriptiv; ihre Formulierung funktioniert pragmatisch nicht als Beschreibung, sondern als Vorschrift: „Es ist unhöflich, auf eine Frage mit einer Gegenfrage zu antworten.“ Dabei kann der deskriptive Gehalt auch völlig nebensächlich sein: Eine Normformulierung wie „Auf dem Schulhof wird nur Deutsch gesprochen“ ist zu lesen als: „Auf dem Schulhof *soll* nur Deutsch gesprochen werden“. Auf die Sprache bezogen ergibt sich eine enge Bindung Typs der Satzungsnorm an den schriftsprachlichen Standard, vor allem auch, weil dieser bevorzugt grammatisch und lexikographisch kodifiziert ist. Hier erscheint die Norm als ein unproblematischer, leicht fassbarer objektiver Gegenstand, der auch, weil und soweit er statuiert ist, ohne weiteres lehr- und lernbar ist. Das anschließende Verhalten der Adressaten kann eindeutig als normentsprechend oder normwidrig beurteilt und entsprechend sanktioniert werden. Im Kern geht es darum, ob ein in Frage stehendes Verhalten der Norm entspricht oder nicht. Ebenso klar sind die didaktischen Anforderungen: Systematik in der Darstellung der Normen, Eindeutigkeit und Nachdrücklichkeit der direkten Instruktion sowie klare Sanktionsbereitschaft.

2.2.4 Gebrauchsnorm

Das sieht ganz anders aus beim Typ der Gebrauchsnorm. Gebrauchsnormen sind – wiederum nach der Terminologie Gloys (2004) – sogenannte *subsistente* Normen. Sie sind in Kraft, ohne dass die kompetenten Sprecher sie zur Notiz nehmen. Sie sind nicht als Vorschriften formuliert, sondern *praktisch implizit* in Geltung. Sie sind – als Usus – die empirische und stets in Bewegung befindliche Basis für die Abstraktion von Satzungsnormen. Dabei können sie auch den Satzungsnormen widersprechen. Nach der orthographischen Satzungsnorm zum Beispiel wird innerhalb eines Wortes klein geschrieben, tatsächlich aber, denken Sie an *BahnCard* – mit großem C – oder *LehrerInnen*, können wir zahlreiche Fälle beobachten, bei denen aus unterschiedlichen Gründen Großschreibung im Wortinneren vorkommt und im Gebrauch frequent ist. Hier hat sich ein Gebrauch etabliert. In größerem Rahmen führt solche Variation zu sozialen Stilen, aus denen sich, systematisiert, Varietäten bilden können. Frequenz und Typik spielen eine wichtige Rolle für die Gebrauchsnorm. Ich zitiere Otto Behaghel, den bekannten Gießener Grammatiker der vorletzten Jahrhundertwende, mit einer heute sprachtheoretisch hochaktuellen Formulierung aus seinem Buch *Die deutsche Sprache* (1902):

Worte, Wortformen, Wortverbindungen sind uns umso verständlicher, bieten umso weniger Anstoß, je vertrauter sie uns sind, je mehr wir gewohnt sind, sie selber zu gebrauchen oder von anderen gebraucht zu sehen. Einzig der Sprachgebrauch ist es, was den Ausschlag gibt. Was gebräuchlich ist, ist sprachrichtig, was nicht gebräuchlich, widerspricht der Sprachrichtigkeit. (Behaghel 1902: 88)

Man würde das heute in der Grammatikschreibung einen *usage-based-approach* (vgl. z. B. Bybee/Beckner 2012) nennen. Hier wird die Norm nicht präskriptiv, sondern deskriptiv bestimmt. Sie ist das Normale und Übliche. In der Sprachtheorie einschlägig dafür ist der schon in den 1950er Jahren entwickelte Norm-Begriff des Romanisten Coseriu (z. B. 1988). Danach umfasst die Norm einen durch den Gebrauch als Usus stabilisierten Teilbereich aller nach dem Sprachsystem möglichen regulären Konstruktionen; außerdem sind nicht systemgemäße irreguläre Konstruktionen dazuzurechnen, wie sie durch Sprachwandel entstehen und in bestimmten Kontexten usuell verwendet werden. „System ist also das, was aufgrund der Regeln einer Sprache möglich ist. Norm ist hingegen das, was tatsächlich realisiert wird und realisiert worden ist“ (Coseriu 1988: 52).

Ein bekanntes grammatisches Beispiel ist die Verbzweitstellung nach der Konjunktion *weil*: „Er schläft schon, weil er hat die Augen geschlossen.“ Dies ist das sogenannte epistemische „weil“ (Keller 1995). Der Kausalsatz formuliert keinen Kausalgrund, sondern einen Erkenntnisgrund für die Aussage im Hauptsatz: Daran, dass die Augen geschlossen sind, *kann man erkennen*, dass jemand schläft, aber es ist nicht die Ursache dafür, dass er schläft. Mit der systemisch korrekten Verbendstellung wäre der Satz daher unlogisch. Wichtig, auch im Blick auf den didaktischen Status der Norm, ist hier: Bei der Klärung des Status' solcher Ausdrücke geht es nicht mehr einfach um richtig oder falsch. Es geht darum, empirisch *herauszufinden*, welche Usus sich im Gebrauch etablieren und an welche Kontexte sie gebunden sind. Statt klarer dichotomer Unterscheidungen, haben wir es mit Typen und einer Variation der Vorkommen zu tun. Wissenschaftlich wird die Norm aus dem Gebrauch rekonstruiert. Der Schule wirft die an der Gebrauchsnorm orientierte Linguistik vor, dass sie einseitig präskriptiv den Schriftstandard bevorzuge und die empirische Vielfalt von Gebrauchsnormen nicht zur Kenntnis nehme. So schreibt etwa meine Gießener Kollegin Mathilde Hennig:

Ein zentrales Problem schulischer Fehlerkorrektur besteht in der Verabsolutierung der Norm_p [präskriptiv, H. F]. Die Norm_p wird zum Maßstab für die Bewertung sämtlicher Varietäten. Unterschiede zwischen Norm_p und Norm_d [deskriptiv, H. F] einerseits sowie zwischen Norm_{end} verschiedener Sprachend werden nivelliert. (Hennig 2012: 133)

Gewünscht wird, dass die Schule „nicht alles durch die Brille des geschriebenen Standards betrachten und bewerten“ solle (Hennig ebd.) und weniger präskriptiv und stattdessen stärker empirisch orientiert die Schülerinnen und Schüler stärker für Varietätenunterschiede sensibilisieren solle.

Es ließen sich viele Stimmen zitieren, die in diesem aufklärend-liberalen Sinn argumentieren. Präsupponiert ist dabei: Was in der Schule gelehrt wird, sollte so gelehrt werden, wie es die Wissenschaft erforscht hat. Kompetenzorientierung hieße dann, die Kompetenzziele und die darauf bezogenen normativen Erwartungen möglichst dicht an der wissenschaftlich erfassten sozialen Wirklichkeit auszurichten. Methodisch käme es weniger auf direkte Instruktion zu Normen als auf ein entdeckendes, Normen rekonstruierendes Lernen an. So sympathisch mir dieses Argument ist, zur

Kritik schulischer Normen ist es m. E. nicht geeignet. Es vernachlässigt, ebenso wie die Satzungsnorm, die spezifischen Funktionen von Normen in Aneignungsprozessen. Dabei hat gerade die Gebrauchsnorm auf der sozialen Seite mit dem Merkmal der Impliztheit eine wichtige Gemeinsamkeit mit der Individualnorm, auf die ich im Folgenden zu sprechen komme. Abbildung 4 stellt den bisher erreichten Diskussionsstand zu Satzungsnorm und Gebrauchsnorm mit einigen Stichworten noch einmal im Überblick dar.

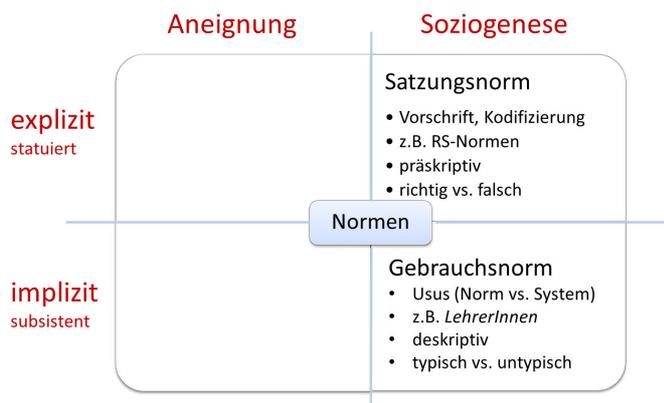


Abb. 4: Satzungsnorm und Gebrauchsnorm

2.2.5 Individualnorm

Der Ausdruck „Individualnorm“ erscheint auf den ersten Blick in sich selbst widersprüchlich. Wie kann eine Norm etwas Individuelles sein? Es ist damit die Tatsache angesprochen, dass Normen in der Aneignung erst durch die Konstruktion oder Rekonstruktion des jeweiligen Lernenden eine handlungsleitende Qualität gewinnen und erst nach dieser Maßgabe zu einem Orientierungswissen in der eigenen Kompetenz werden können. In der didaktischen Forschung ist darauf mit Konzepten wie „Eigenregeln“ oder „innere Regeln“ auf unterschiedliche Weise reagiert worden (z. B. Eichler/Küttel 1993). Diese Zusammenhänge sind bekannt und auch in der Deutschdidaktik der vergangenen 20 Jahre – prominent etwa beim Symposium Deutschdidaktik 1994 in Zürich – vielfach und breit diskutiert worden. Sie müssen hier nicht erneut und mit weiteren Beispielen illustriert werden. Das Forschungsinteresse an der Individualnorm ist dabei wesentlich auf den Einfluss konstruktivistischer Ideen in der Didaktik zurückzuführen. Wenn Normen einen *sozialen* Sinn haben, dann ist es zumindest *didaktisch* unerlässlich, auch nach ihrem *subjektiven* Sinn zu fragen. Normen, die für Schülerinnen und Schüler Geltung haben und handlungsleitend sein sollen, müssen für sie auch subjektiv sinnvoll sein. Das heißt gerade nicht, dass Individualnormen von den Lernenden auf ihren Sinn überprüft und

reflektiert werden müssten. Trotzdem richten die Lernenden ihr Handeln implizit am Kriterium sozialer Sinnhaftigkeit aus.

Das kann schulisch leicht zu einem Problem werden, denn Lehrenden sind ihrerseits die Artifizialität und der schulische Eigensinn ihrer an die SchülerInnen gerichteten Erwartungen oft nicht bewusst. Meine elfjährige Nichte Marlene bekam im Englischunterricht des fünften Schuljahrs die Aufgabe, einen Brief an ihre Mutter zu schreiben, in dem sie ihr ihre Wünsche zur eigenen Geburtstagsfeier erläutert. Als der über-die-Schultern-guckend durch die Klasse laufende Englischlehrer bei Marlene vorbeikommt, bleibt er erstaunt stehen. „Marlene, warum schreibst du denn auf Deutsch?“ Antwort: „Ja, – meine Mutter kann doch kein Englisch!“ Wo die Sinnerwartungen der SchülerInnen nicht zur didaktischen Norm passen, wird die Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden kritisch.

Die Kehrseite dieser Geschichte sind die viel diskutierten, so genannten ‚Kapitänsaufgaben‘. Zum Beispiel: „Auf einem Schiff sind 7 Hühner, 3 Pferde, 11 Gänse und 13 Kälber. Wie alt ist der Kapitän?“ Hier beginnen die meisten Kinder bereitwillig zu rechnen, obwohl die Aufgabe sinnlos ist. Sie rechnen, weil sie *SchülerInnen* sind. Als solche haben sie gelernt, unterrichtlichen Erwartungen durch bestimmte Handlungsschemata zu entsprechen, und sie haben leider vielfach verlernt, nach dem Sinn der Erwartungen zu fragen. Freilich liegt das dann auch an einem Unterricht, der als Folge einer rein normativ bestimmten Grundorganisation versäumt hat, die normativen Erwartungen transparent zu machen und zu motivieren. Individualnorm, das ist kein Widerspruch in sich, das ist die *Zielerwartung*, die der einzelne Lerner oder die einzelne Lernerin an sein/ihr eigenes Handeln richtet, und die ihm/ihr eine Kontrolle des Handlungserfolgs ermöglicht. Die Individualnorm ist wie die Gebrauchsnorm als ein implizites Wissen, als subsistente Norm, Teil des normativen Handlungswissens.

Im Blick auf die subjektive Seite der Norm ist es nicht nebensächlich, auch den erkenntnistheoretischen Status von Normen noch einmal kurz zu bedenken. Normen können nicht einfach so erkannt werden. Sie sind nicht als wahrnehmbare ‚Daten‘ in der beobachtbaren Wirklichkeit vorfindbar. Mit den Worten von Klaus Gloy:

Alle Tatbestände der gesellschaftlichen Wirklichkeit, und mithin auch Normen, sind nicht sichtbar, fühlbar, riechbar, sind mit keinem unserer Sinne wahrnehmbar; sie erfüllen also keine Eigenschaften physischer Gegenstände und sind in diesem Sinne nicht-empirische Gegebenheiten. (Gloy 2012: 25)

Man kann Normen nicht kaufen, nicht einpacken und nicht mit nachhause nehmen. Man kann sie auch nicht an die Tafel schreiben. Natürlich kann man Normen formulieren, z. B. „In Nebensätzen des Deutschen steht das finite Verb am Ende“ oder auch „Setze bei einem Nebensatz das finite Verb ans Ende“, aber diese Normformulierungen sind etwas anderes als die Norm; sie beziehen sich auf eine Norm, die aber selbst als *sozial-konzeptioneller Sachverhalt* verstanden werden muss. Jeder Versuch des Verstehens oder gar der grammatischen Rekonstruktion einer fremden Sprache zeigt das (vgl. Everett 2010). Normen können „nicht beschrieben, sondern

nur erschlossen werden“ schreibt Gloy (2012: 23), und wenn das so ist, dann ist das eine didaktische Herausforderung.

Es ist die Frage, wie das, was die Normformulierung sagt, individuell als bedeutsam erfahren werden kann. Bei Luhmann heißt es: „Das Verhalten wird im Freiheitsraum anderer Bestimmungsmöglichkeiten zur Handlung“ (Luhmann 1985: 169). Didaktisch heißt das: Erst in diesem Freiheitsraum kann die Disposition zu kompetentem Handeln erzeugt werden. Während Normen – etwa sprachliche Normen – im üblichen sozialen Verkehr *subsistent* – das heißt gerade ohne eine Reflexion alternativer Bestimmungsmöglichkeiten – und in der Regel ohne explizite Formulierung konstituiert und erworben werden, kommt es didaktisch gerade darauf an, dass das sinnvolle Handeln entdeckt, ausprobiert und erprobt werden kann.

3 Transitorische Normen

Ich komme zu den didaktischen Normen, die ich transitorische Normen nenne. Abbildung 5 verortet sie im Schema der bisher diskutierten Normkonzepte. Der Hauptunterschied zu den Satzungs- und Gebrauchsnormen auf der rechten Seite des Schemas besteht darin, dass sie unter didaktischer Perspektive nicht primär *Gegenstand*, sondern *Mittel* des Unterrichts sind.

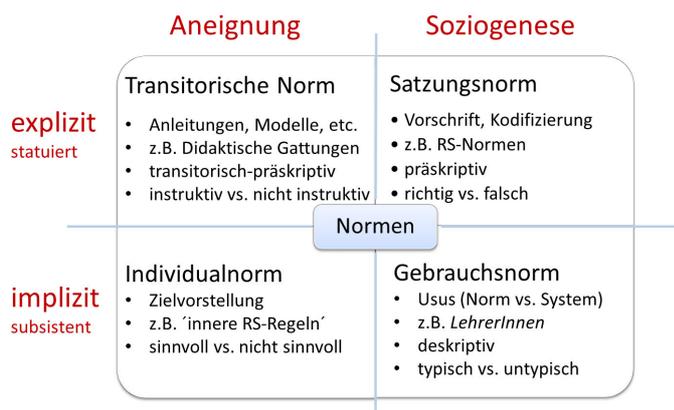


Abb. 5: Das Feld der Normen

Was damit gemeint ist, soll an einem bereits publizierten Beispiel gezeigt werden (vgl. Feilke 2012), das auf den ersten Blick gar nichts mit dem Deutschunterricht zu tun zu haben scheint. Es stammt aus der Didaktik des Skifahrens. Der sogenannte *Schneepflug* oder das *Indianerzelt* in Abbildung 6 ist eine Lernform, ein Verhaltensmuster, das darauf bezogen ist, das Skifahren zu lernen. Der Anfänger kann auf diese Weise lernen, steilste Hänge kontrolliert hinabzufahren. Die ergänzende Anweisung, leichte Gewichtsverlagerungen vom einen auf den anderen Ski vorzunehmen, führt dazu, dass man lernt, auch Kurven zu machen und kontrolliert zu durchfahren.



Abb. 6: Transitorische Verhaltensnorm: „Schneepflug“ (Feilke 2012: 156)

Das Verhaltensmuster und die darauf bezogenen Erwartungen sind *transitorisch*. Sie werden vermittelt in dem Bewusstsein, dass sie wieder aufzugeben und zu überwinden sind. Man sollte spätestens nach dem zweiten Skikurs so nicht mehr fahren. Dann kommen andere Lernformen. Das Curriculum des Skifahrens lässt sich als Folge solcher Lernformen beschreiben. Das ist freilich eine Analogie, aber sie ermöglicht einen neuen Blick auf die Norm!

Transitorische Normen sind Instrumente zur Stützung und Anleitung beim Erwerb und Aufbau von Kompetenzen. Sie sind *notwendig präskriptiv*, weil sie ein bestimmtes Handeln und die dafür erforderlichen Dispositionen bei Lernerinnen und Lernern ja erst *bilden* sollen. Als didaktisch gemachte Normen und Erwartungen haben sie *instrumentellen* Charakter. Sie sind bezogen auf didaktisch ausgewählte bzw. konstruierte Gegenstände des Unterrichts und sind insofern *genuine Unterrichts- oder Schulnormen*. Ihre Rechtfertigung haben sie durch den Bezug auf den Lernprozess. Es geht also nicht darum, dass Normen als außerhalb von Schule und Unterricht befindliche Lerngegenstände möglichst wirklichkeitsgetreu in den Unterricht abgebildet würden. Vielmehr werden die handlungsleitenden Normen *didaktisch* für den Erwerbsprozess konstruiert. Der Deutschunterricht ist – von der Grundschule bis zur Oberstufe – durch transitorische Normen geprägt. Beispiele sind: Ausgangschriften und die darauf bezogenen Normen, das sogenannte ‚lauttreue‘ Lautieren, die Kunst, Wörter in Silbenhäuschen und ihre Garagen hineinzuanalysieren, die über alle Schulfächer – auch im Deutschunterricht – verbreitete Erwartung „im ganzen Satz“ oder „in ganzen Sätzen“ Lösungen zu formulieren und zu antworten (vgl. Feilke 2012). Dazu gehören auch didaktische Textgattungen wie das Rechtschreibdiktat, die Bildergeschichte, die Bildbeschreibung, die Erörterung, das Portfolio, das jetzt mit den Abiturstandards neu eingeführte sogenannte materialgestützte Schreiben und auch die studentische Hausarbeit mit den darauf bezogenen Erwartungsmustern (Pohl 2009). Dies sind alles nur Beispiele für den grundlegenden Sachverhalt, dass Normen im Deutschunterricht vor allem und in erster Linie als transitorische Normen gelehrt werden. Es geht nicht darum, die Norm zu lernen, sondern darum, durch die Norm *etwas* zu lernen.

Der bekannte Ausspruch von Seneca: „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir“ („Non scholae, sed vitae discimus“) ist nur deshalb so bekannt und beliebt, weil das genaue Gegenteil die Realität des Unterrichts bestimmt. Und das kann ja auch, bei Licht betrachtet, gar nicht anders sein. Denn selbstverständlich muss der Unterricht und muss jedes Fach zunächst einmal *für die eigenen Zwecke* Lerngegenstände schaffen und darauf bezogene Kompetenzerwartungen normativ formulieren. Nur ist es für die Didaktik und auch für die Ausbildung von LehrerInnen wichtig, dies nachdrücklich ins Bewusstsein zu heben: Die Gegenstände des Unterrichts sind immer Unterrichtsgegenstände. Die an die SchülerInnen gerichteten normativen Erwartungsmuster werden in didaktischer Absicht konstruiert, und die Fachdidaktik, aber auch die LehrerInnen sind verantwortlich dafür.

4 Transitorische Normen entwickeln: Beispiel *Materialgestütztes Schreiben*

Ich möchte zum Abschluss ein aktuelles schreibdidaktisches Beispiel aufgreifen, an diesem Beispiel einige Kernmerkmale transitorischer Normen verdeutlichen und einige resümierende Forderungen zur Normierungspraxis des Deutschunterrichts formulieren. Ein typischer Fall für transitorische Normen sind didaktische Gattungen (vgl. Schneuwly/Dolz 1997). Die Normen didaktischer Gattungen resultieren aus einem genuin didaktischen „medial-konzeptionellen Ermöglichungs- und Anforderungsprofil“ (Pohl/Steinhoff 2010: 6) und unterscheiden sich dadurch von anderen Textsorten, deren normatives Profil pragmatisch durch die kommunikative Funktion, den Adressatentyp und das Thema bestimmt ist (vgl. z. B. Brinker 1997). Normen für didaktische Gattungen sind nicht einfach empirisch aus einer Praxis des Sprachgebrauchs rekonstruierbar. Sie müssen vielmehr erst didaktisch entwickelt und im Sinn eines „Scaffolding“ des Erwerbs (Wood et al. 1976) auf angestrebte Kompetenzziele bezogen werden.

In den neuen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife findet sich ein neuer Aufgabentyp, das sogenannte „materialgestützte Schreiben“. Es handelt sich dabei um einen Aufgabentyp, für den die Kompetenzziele und ein normatives Profil erst noch zu entwickeln sind. Unterschieden werden textbezogenes und materialgestütztes Schreiben (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Aufgabentypen in den Abiturstandards
(Ständige Konferenz der Kultusminister 2012: 31)

Aufgabentyp	Textbezogenes Schreiben				Materialgestütztes Schreiben	
	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte	Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das schulische textbezogene Schreiben – etwa bei Inhaltsangaben, Interpretationen, textgebundenen Erörterungen – ist traditionell vor allem auf die Anforderung bezogen, Texte (in der Regel nur *einen* Text) möglichst gründlich und textadäquat zu analysieren und nach dieser Maßgabe zum Gegenstand der Darstellung zu machen.

Typisch für die Anforderungssituation materialgestützten Schreibens ist demgegenüber, dass das Schreiben im Regelfall ein Schreiben zu *verschiedenen* Materialien und Texten ist, die erst durch und für den Schreibprozess aufeinander zu beziehen sind. Der Zugriff auf diese Materialien und Texte ist somit durch den Schreibprozess und sein Ziel bestimmt. Das materialgestützte Schreiben verlangt eine vom Schreibziel gesteuerte selektive Nutzung der Bezugstexte und -materialien. Dafür ist eine vollständige Analyse der Bezugstexte nicht erforderlich. Vielmehr ist es von zentraler Bedeutung, eigene strukturierende Gesichtspunkte für die Integration der heterogenen Materialien entwickeln und für das Schreiben nutzen zu können. Entsprechend heißt es in den Standards, dass materialgestützte Schreibaufgaben „keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll“ (Ständige Konferenz der Kultusminister 2012: 30).

Das neue Aufgabenformat erfordert sowohl bei literarischen Themen als auch bei pragmatisch an Sachthemen orientierten Schreibaufgaben eine Auswertung gegebener Texte und Materialien unter einem thematischen Gesichtspunkt und auf der Basis eines selbst zu entwickelnden Textplans. Damit ist eine spezifische Textkompetenz gefordert, die weit über die bloße Wiedergabe deklarativen Wissens zu einem Thema oder Sachzusammenhang hinausreicht. Es geht darum, von fremden zu eigenen Texten zu kommen. Dafür ist eine Schreib-Lese-Kompetenz zu modellieren, und Vorschläge zur curricularen Progression im Aufbau dieser Kompetenz sind ebenso zu entwickeln wie auf diesen neuen Aufgabentyp bezogene Normen. Die für die Didaktik neu entstehenden Normierungsaufgaben formuliere ich in Form einer Auswahl von Fragen:

- Bezugspunkt *Auswahlnormen*: An welchen (normativen) Kriterien kann die *Auswahl* relevanter Stellen aus den Bezugstexten orientiert werden?
- Bezugspunkt *Intratextuelle Synthese*: An welchen (normativen) Kriterien können sich SchülerInnen für die textinterne Verbindung und Integration der ausgewählten Materialaspekte orientieren? Welche Normen für die inhaltliche Planung des zu schreibenden Textes kann es geben?
- Bezugspunkt *Intertextuelle Bezugnahmen*: Welche (normativen) Kriterien zur Frage „Wann und wie muss ich zitieren?“ können für didaktische Zwecke entwickelt werden (Notwendigkeit, Verlässlichkeit, Authentizität)?

Alle diese Erwartungen sind abgestimmt auf den Lernprozess auszuarbeiten und mit Modellen, Beispielen und Anleitungen zum Handeln zu versehen. Hier sind Normierungen auf allen Ebenen des Schemas in Abbildung 2 dieses Aufsatzes verlangt:

- Das Beispiel zeigt zunächst exemplarisch die Normativität der Didaktik: Der Aufgabentyp reagiert auf ein von der Didaktik zeitdiagnostisch wahrgenomme-

nes Bildungs- respektive Kompetenzdesiderat. Es ist heute wichtig, materialgestützt schreiben zu können. Deshalb soll genau dies zum Inhalt des Unterrichts werden, und das Kompetenzdesiderat soll – auch das ist keineswegs eine selbstverständliche normative Entscheidung – durch eigenes Schreiben der SchülerInnen in Angriff genommen werden.

- Auf der Ebene der Normativität der Fachinhalte geht es dann beispielsweise um Intertextualität und die darauf bezogenen Satzungsnormen und Gebrauchsnormen, z. B. Zitationsnormen, aber auch um die lexikogrammatistischen Formulierungsmuster und Textprozeduren, die man für das Verweisen, Vergleichen und Zitieren braucht.
- Auf der Ebene der auf Aneignung und Unterricht bezogenen Normen geht es schließlich um die spezifisch für den Unterricht konzipierten Erwartungsmuster: Dazu gehört zunächst – denken Sie an das oben angeführte Skischulbeispiel – die Transformation des wahrgenommenen Bildungsdesiderats in didaktische Gattungen, die zu normativ gestützten Bewegungsmustern für das materialgestützte Schreiben auszuarbeiten sind.

Wie auch immer dann diese didaktischen Gattungen unterrichtlich eingesetzt werden, es ist elementar, sich vor Augen zu halten, dass die geschriebenen Texte pragmatisch auf einen didaktisch konstruierten Kommunikationskontext bezogen sind. Die normativen Erwartungen zum Beispiel an Expliztheit, Leserorientierung usw. sind idealtypisch von dorthin und nicht einfach empirisch bestimmt. Auch wenn, was zu wünschen ist, in situierten Lernsituationen echte und interessierte LeserInnen – z. B. die eigene Klasse, eine andere Klasse, Eltern oder Bürgermeister – für die geschriebenen Texte in die Unterrichtskonzeption eingebaut werden –, LehrerInnen lesen mit.

Man muss es sich deutlich vor Augen führen: Die Erwartungsmuster in Unterrichtskontexten sind didaktisch fingiert, ob es nun um didaktische Gattungen, um die sogenannte Lauttreue in Spontanverschriftungskontexten oder um die Erwartung geht, dass Antworten doch bitte ausformuliert sein sollten. Normen im Unterricht haben nicht primär mit der Wirklichkeit an sich, sondern mit der Wirklichkeit des Lernens und Lehrens zu tun. Bezogen auf didaktische Genres haben Schneuwly/Dolz (1997: 30) dieses zentrale Faktum folgendermaßen formuliert:

Der Schüler agiert notwendig in einem Raum des *Als-ob*, in dem das Genre die Grundlagen für eine sprachliche Praktik legt, die notwendigerweise zu Teilen fiktiv ist, weil sie für Zwecke des Erwerbs konzipiert wurde. (Schneuwly/Dolz 1997: 30, Übers. H. F.)

Die Wahrnehmung des fiktiven Charakters didaktischer Normen ist keine Enttäuschung, sie ist, bei Licht betrachtet, eine Chance für das Lehren und Lernen. Ich habe diesen Beitrag mit einem Bild begonnen und ich möchte mit einem Bild schließen: Lehrpersonen sollten keine *Dompteure* sein. Sie sollten vielmehr – erlauben Sie mir zum Schluss diesen zugegebenermaßen etwas euphemistischen Vergleich – gute *Jongleure* sein. Als Studierende sollten sie lernen, Normen gleicher-

maßen ernst- und leichtzunehmen, sie hin- und herzuwenden und auszuprobieren, was sich mit ihnen für das Lernen erreichen lässt. Damit geht es nicht zuletzt auch darum, das ergibt sich aus der Logik des Bildes wie des Unterrichts, für die Schülerinnen und Schüler eine Spracherfahrungsumgebung zu schaffen, in der ein gleichermaßen flexibler wie verbindlich prüfender Umgang mit transitorischen Normen das Lernen bestimmt.

Literatur

- Antos, Gerd (2000): Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Berlin: de Gruyter. S. 105-112.
- Behaghel, Otto (1902): Die deutsche Sprache. [2. neubearb. Aufl.] Wien: Tempsky.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards – Zur Zeit nicht vorzudringlich. In: Didaktik Deutsch. H. 36. S. 9-12.
- Brinker, Klaus (1997): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. [4. Aufl.] Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bybee, Joan L./Beckner, Clay (2012): Usage-Based Theory. In: Heine, Bernd/Narrog, Heiko (Ed.): Oxford Handbook of Linguistic Analysis., Online Publication Date Sep 2012, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0032. Abgerufen am 10.2.2015.
- Coseriu, Eugenio (1988): Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke.
- Eichler, Wolfgang/Küttel, Hartmut (1993): Eigenaktivität, Nachdenken und Experiment – zur inneren Regelbildung im Erwerb der Zeichensetzung. In: Diskussion Deutsch. H. 129. S. 35-44.
- Everett, Daniel (2010): Das glücklichste Volk. Sieben Jahre bei den Piraha-Indianern am Amazonas. [6. Aufl.] München: DVA.
- Feilke, Helmuth (2012): Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potentiale zwischen Empirie und Norm. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 149-175.
- Friedrich, Karin (2009): Pädagogisch-didaktische Konzepte und Rechtschreibleistungen im zweiten Schuljahr. In: Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (Hg.): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule: Opladen: Westdeutscher Verlage. S. 207-228.
- Funke, Reinhold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – Eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch. H. 36. S. 20-41.
- Ganz, Nicholas (2004): Punk im Graffiti. In: OxFanzine 56. <http://www.ox-fanzine.de/web/itv/1289/interviews.212.html>. Abgerufen am 26.8.2014.
- Gloy, Klaus (2004): Norm/Norm. In: Ammon, Ulrich et al. (Ed.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. [2nd, rev. and ext. ed. Vol. 1]. Berlin: de Gruyter. S. 392-399.
- Gloy, Klaus (2012): Empirie des Nichtempirischen. Sprachnormen im Dreieck von Beschreibung, Konstitution und Evaluation. In: Günthner, Susanne et al. (Hg.):

- Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. VIII/323. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 23-40.
- Graham, Steve et al. (Ed.) (2007): Best Practices in Writing Instruction. New York: Guilford Press.
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte. Berlin u. New York: de Gruyter.
- Helmke, Andreas (2007): Guter Unterricht – nur ein Angebot? In: Friedrich Jahresheft XXV. S. 62-63.
- Hennig, Mathilde (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, Susanne et al. (Hg.): Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Tübingen: Niemeyer. S. 121-148.
- Heydrich, Wolfgang (2003): Normativität in der Sprachwissenschaft (Thesen). In: ELiSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch. Jahrgang 3. S. 43-58.
- Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Ed.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. German Grammar – Rules, Standards, Language Usage. Berlin u. New York: de Gruyter: S. 9-22.
- Keller, Rudi (1995): The epistemic *weil*. In: Stein, Dieter/Wright, Susan (Ed.): Subjectivity and subjectivisation. Linguistic perspectives. Cambridge: University Press. S. 16-30.
- Kirschhock, Eva-Maria (2004): Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klee, Andreas (Hg.) (2010): Politische Kommunikation im städtischen Raum am Beispiel Graffiti. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: o. V.
- Luhmann, Niklas (1985): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maas, Utz (im Druck): Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt? In: Hennig, Mathilde/Feilke, Helmuth (Hg.): Zur Karriere von Nähe und Distanz.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.
- Pabst, Eva (im Druck): Können zur Sprache bringen. Eine empirische Untersuchung zum Aufbau deutschdidaktischer Handlungsexpertise von Studierenden des Höheren Lehramts. Münster: Waxmann.
- Papenbrock, Martin/Tophinke, Doris (2012): Wild Style. Graffiti-Writing zwischen Schrift und Bild. In: Schuster, Britt-Marie/Tophinke, Doris (Hg.): Andersschreiben. Formen, Funktionen, Traditionen. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 179-198.
- Parsons, Talcott (1976): Theorie sozialer Systeme. Herausgegeben und eingeleitet von Stefan Jensen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pohl, Thorsten (2009): Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung. Heidelberg: Synchron.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: dies. (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles&Francke. S. 5-26.

- Roos, Jeanette/Schöler, Hermann (Hg.) (2009): Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ryle, Gilbert (1969) [1949]: The concept of mind. London: Hutchinson. Zit. nach der dt. Ausg.: Der Begriff des Geistes (Übers. v. K. Baier). Stuttgart: Reclam.
- Schäfers, Bernhard (2006): Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. [6. ed.]. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schirren, Thomas (2008): Rhetorik und Stilistik der griechischen Antike. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Ed.) (2008): Rhetorik und Stilistik: Rhetoric and Stylistics. Bd. 31.1 Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Handbooks of Linguistics and Communication Science Berlin/Boston: de Gruyter. <http://www.degruyter.com/view/product/14557>. Abgerufen am 02.02.2015.
- Schneuwly, Bernard/Dolz, Joaquim (1997): Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. In: Repères. H. 15. S. 27-40.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Der Spiegel (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Der Spiegel, 25/2013. S. 96-104.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 12.02.2015.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1-4. In: Didaktik Deutsch. H. 27. S. 53-73.
- Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, Volume 17, Issue 2. S. 89-100.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Helmuth Feilke, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik/Arbeitsbereich Sprache, Otto-Behaghel-Str. 10 B, D-35394 Gießen
helmuth.feilke@germanistik.uni-giessen.de*