

Dagmar Abendroth-Timmer, Christiane Fäcke,  
Lutz Küster und Christian Minuth (edd.)

# **NORMEN UND NORMVERLETZUNGEN**

Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch

**Romanische Sprachen und ihre Didaktik (RomSD)**

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

ISSN 1862-2909

## **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.

## **Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel  
oder direkt bei *ibidem* ([www.ibidem-verlag.de](http://www.ibidem-verlag.de)) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-89821-0084-2.

∞

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-6084-6

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electrical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

# Inhaltsverzeichnis

Dagmar Abendroth-Timmer / Christiane Fäcke / Lutz Küster / Christian Minuth Normen und Normverletzungen in Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht. Eine Einleitung. ....	5
 <b>Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts</b>	
Adelheid Schumann	
<i>La conversation française</i> : Kulturelle Normen des kommunikativen Handelns im Französischunterricht.....	17
Fritz Abel	
Avant tout: le moins possible, mais assez. La délimitation d'une norme pour l'enseignement du FLE.....	31
Maria Giovanna Tassinari	
Checkliste zu Lernerautonomie. Anregungen für eine Selbsteinschätzung .....	43
Inez de Florio-Hansen	
Transkulturelle Kompetenz: Zur Messbarkeit von Verhaltensnormen .....	61
Evelyne Augis	
Französisch in der Grundschule? Zur Notwendigkeit von Gegenimpulsen bei der Herausbildung von Mehrsprachigkeit.....	97
Sofia Stratilaki	
Compétences plurilingues et histoires de vie. Nouveaux regards sur les normes à l'école.....	113
Sabine Ehrhart	
Fachdidaktik Französisch in Luxemburg – für eine Pluralität der Verwendungsnormen in verschiedenen kommunikativen Kontexten? .....	133

# **Jugend und Literatur – Aspekte eines altersgerechten Literatureinsatzes im Französischunterricht**

Christiane Fäcke	Zur Wirksamkeit von Normen im fremdsprachlichen Literaturunterricht .....	153
Almut Keller	Zur 'Brückenfunktion' von Kinder- und Jugendliteratur für den Fremdsprachenunterricht – eine kritische Betrachtung des Konzeptes .....	171
Christian Minuth	Lesen im Französischunterricht. Eine Projektskizze .....	193
Mirjam Fribe	Literatur im Französischunterricht der Grundschule. Ein Projekt zum individuellen Lesen .....	199
Christine Michler	Literatur im Anfangsunterricht Französisch .....	217
Christina Johanna Bischoff	<i>Derrida "expliqué aux enfants"?</i> Poststrukturalistische Denkfiguren im fremdsprachlichen Literaturunterricht .....	229

Dagmar Abendroth-Timmer, Christiane Fäcke,  
Lutz Küster, Christian Minuth

## **Normen und Normverletzungen in Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht. Eine Einleitung**

Normen werden konstruiert, befolgt und reproduziert, aber auch in Frage gestellt, verletzt und modifiziert, im Alltagsleben wie im Wissenschaftsbetrieb. Normen selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Erörterungen zu machen ist eine nie endende Aufgabe aller Geistes- und Sozialwissenschaften, mithin auch romanistischer Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaften sowie der Fremdsprachendidaktik. Aus diesem Grunde wurde der 6. Frankoromanistentag, der vom 24.-26. September 2008 an der Universität Augsburg stattfand, unter das Motto „Normen – normes“ gestellt.

Doch was genau macht den Wesenskern von Normen aus? Normen im Sinne allgemein anerkannter, nicht hinterfragter und als verbindlich erachteter Regeln und Maßstäbe (vgl. Duden Fremdwörterbuch 1990, 537) gestalten gesellschaftliche Wirklichkeiten mit und prägen Denken wie Handeln. Sie lassen sich in ihrer Wirksamkeit nicht auf die Autorität Einzelner zurückführen, sondern reflektieren Denkstrukturen und Handlungsweisen von Gesellschaften und Gruppen. Ihr Ursprung, ihre Existenz und ihre Wirksamkeit sind damit überindividuell und ähneln dem, was Michel Foucault unter dem Konzept des Diskurses subsumiert.

Foucault versteht Macht – *pouvoir* – nicht als von Individuen, Subjekten ausgeübte Macht, sondern als organisierendes Prinzip:

Omniprésence du pouvoir: [...], il se produit à chaque instant, en tout point, ou plutôt dans toute relation d'un point à un autre. Le pouvoir est partout ; ce n'est pas qu'il englobe tout, c'est qu'il vient de partout. (Foucault 1976, 122)

Le pouvoir, [...]: c'est le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe dans une société donnée. (Foucault 1976, 123)

Dabei stehen Macht und Diskurs in einem interdependenten Verhältnis:

Les discours, pas plus que les silences, ne sont une fois pour toutes soumis au pouvoir ou dressés contre lui.

Le discours véhicule et produit du pouvoir ; il le renforce mais aussi le mine, l'expose, le rend fragile et permet de le barrer. De même le silence et le secret abritent le pouvoir, ancrent ses interdits ; mais ils desserrent aussi ses prises et ménagent des tolérances plus ou moins obscures. (Foucault 1976, 133)

Foucaults Überlegungen zur überindividuellen Wirksamkeit von Macht und Diskurs können weitestgehend auf das Konzept der Normen übertragen werden. Auch Normen erweisen sich als omnipräsent und machtvoll. Gleichzeitig ist Beweglichkeit und Toleranz im Umgang mit ihnen möglich: Normen können bestätigt oder auch zerbrochen werden. Dieses Spannungsfeld eines bestätigenden, folgsamen, reproduzierenden, widerständigen oder auch in Frage stellenden Umgangs mit Normen bildet den Ausgangspunkt der folgenden Beiträge, die sich mit normierenden Aspekten im Kontext von Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen.

**Die Beiträge des ersten Teils** umfassen etliche Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Sie eröffnen ein weites Feld fremdsprachendidaktischer Themen, die durch Normen, ihre Befolgung oder auch Verletzung geprägt sein können. Dazu gehören kulturelle und sprachliche Normen ebenso wie die Bedeutung von Normen für bestimmte fremdsprachendidaktische Entwicklungen und Inhalte, z.B. Lernerstrategien, interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit.

**Adelheid Schumann** widmet sich der Frage nach kulturellen Normen in der *conversation française*. Mit ihrem Artikel eröffnet sie das thematische Spektrum der folgenden Artikel, indem sie den Bogen zwischen linguistischen und fremdsprachendidaktischen Ansätzen, ausgehend vom Normbegriff, spannt. Adelheid Schumann zeigt auf der Basis von Kategorien der linguistischen Konversationsanalyse, wie ein *critical incident*, der einer großen Datensammlung exemplarisch entnommen ist, für unterrichtliche Zwecke im Rahmen sprachbezogenen interkulturellen Lernens nutzbar gemacht werden kann.

Mit den unterrichtlichen Inhalten beschäftigt sich detailliert **Fritz Abel**, wobei er sich auf die sprachliche Norm und die daraus resultierende Auswahl unterrichtlichen Sprachmaterials konzentriert. Dabei verwendet er den Begriff der ‚Zielsprache‘ eingeschränkt als Bezeichnung für den durch die Lehrmaterialien und die Lehrkraft vorgegebenen Sprachausschnitt. Seine These ist, dass ein gelungener motivierender Spracherwerb im schulischen Kontext nur denkbar ist, wenn die Sprachausschnitte mit einem reduktionistischen Anspruch ausgewählt werden. Die Reduktion greift dort, wo die Einführung von

Äquivalenten nicht zwangsläufig nötig ist, wohingegen komplexe Strukturen, die für bestimmte sprachliche Realisierungen unumgänglich sind, in ihrer korrekten Anwendung zu üben sind. Auswahlkriterien bleiben insgesamt die kommunikative Handlungsfähigkeit und ein standardsprachliches Register.

Der nachfolgende Beitrag richtet sodann den Blick auf die Lernenden. **Maria Giovanna Tassinari** stellt ein Modell der Lernerautonomie vor, das sie im universitären Kontext erprobt und evaluiert hat. Die Besonderheit ihres Modells ist zum einen die Systematisierung konkreter Deskriptoren für Kompetenzen, Handlungen und zum anderen die Annahme, dass Lerner als autonom handelnde Wesen zu verstehen sind, die in der Lage sind, diese einzelnen Kompetenzbereiche als für sie relevant auszuwählen. Die von ihr theoriebasiert entwickelten Deskriptoren sind sprach-, situations- und aufgabenübergreifend. In der Erprobung spezifischer Checklisten kann die Autorin feststellen, dass ihre Verwendung eine reflexions- und bewusstheitsfördernde Wirkung auf Lernende haben kann.

Im Weiteren geht es um inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen und die Instrumente zu ihrer Messung. **Inez De Florio-Hansen** geht aus von einer Gegenüberstellung beider Varianten: Während mit dem Konzept interkultureller Kompetenz primär das Merkmal kultureller Differenz fokussiert und zum Gegenstand von Messung gemacht wird, rücken beim transkulturellen Lernen kulturelle Gemeinsamkeiten und Ziele lernergesteuerter Persönlichkeitsentwicklung näher in den Blick. Daraus resultieren zugleich andere Vorgaben an Testverfahren, die nach Inez De Florio-Hansen stärker der Validität denn der Reliabilität verpflichtet sein sollten. In dem Artikel analysiert die Autorin drei Messinstrumente. Dies sind zunächst die Instrumente der DESI-Studie, in welcher den Testpersonen ausgewählte *critical incidents* zur Kommentierung vorgelegt wurden. Ferner ist das Verfahren der *Autobiography of Intercultural Encounters* zu nennen. In diesem Testverfahren können die Testpersonen selbst ein für sie bedeutsames kulturelles Ereignis wählen, werden dann aber in der Kommentierung durch einen nur teils auf den gewählten Fall zutreffenden Fragenkatalog gelenkt. Inez De Florio-Hansen zeigt dagegen an zwei Fallbeispielen drittens, dass die nicht gelenkte Darstellung einer interkulturellen Situation inhaltlich ergiebiger sein kann, vor allem in Verbindung mit Verfahren

der Selbstevaluation mittels Kann-Beschreibungen, wie sie im elektronischen Portfolio LOLIPOP in Anlehnung an die Modelle von Byram und Bennett entwickelt wurden. Damit kommt der Subjektivität nicht nur im Sprachlernprozess, sondern auch in seiner Evaluation eine angemessene Bedeutung zu. Dies gilt für inter- wie für transkulturelles Lernen gleichermaßen. Schließlich weist die Autorin auf das zusätzliche Potenzial von literarischen Texten für transkulturelle Lernprozesse hin und kritisiert den nach wie vor herrschenden monolingualen Habitus des Schulsystems.

Den monolingualen Habitus auch im Hinblick auf das schulische Sprachwahlangebot aufzubrechen, ist das Anliegen von **Evelyne Augis**, in diesem Fall bezogen auf die Entwicklung eines Alternativmodells zur flächendeckenden Etablierung des Englischen in der Grundschule. Nach einer Analyse des Generationsbegriffs und Überlegungen zum Voneinander-, Miteinander- und Übereinanderlernen, zeichnet sie den Lernort Schule als Möglichkeitsraum des intergenerationellen Lernens. Ihr Vorschlag ist die Einführung einer weiteren Fremdsprache im Zusammenlernen der Großelterngeneration mit der Enkelgeneration. Anhand einer Liste von Thesen skizziert sie das Potenzial des Modells für diese beiden Gruppen sowie für die Institution Schule und die Allgemeinheit.

Nachfolgend wird der Themenstrang der Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden weiterbetrachtet. **Sofia Stratilaki** fragt danach, wie subjektive Theorien, die in Sprachenbiographien verbalisiert werden, helfen können, den monolingualen Habitus zu überwinden und eine mehrsprachige und multikulturelle Identität zu entwickeln. Die Autorin wendet sich zunächst ausführlich dem Begriff der Erzählung und der Biographie zu. Sie analysiert Sprachenbiographien nach soziolinguistischen, pragmatischen und diskursanalytischen Kriterien. Dabei sieht sie Gestalt und Inhalt der Biographien abhängig von der Fähigkeit des Schreibenden, sprachliche Situationen zu identifizieren, zu beschreiben und zu reflektieren. Sofia Stratilaki stellt zwei Einzelfälle deutsch-französischer Schüler/innen eines zweisprachigen Gymnasiums vor. Hieran zeigt sie die Verwobenheit der Sprachenbiographie mit dem jeweiligen sozialen Kontext der Schreibenden und der Einschätzung der

Sprachkompetenz innerhalb eines dynamischen Modells. Dies führt die Autorin zur Annahme des Begriffs einer *mobilité identitaire*.

Die *mobilité identitaire* wird im Artikel von **Sabine Ehrhart** im Hinblick auf Mehrsprachigkeit sehr deutlich. Der Beitrag erscheint beinahe wie eine Synthese des bis dahin Dargestellten. Wenn sich Sabine Ehrhart mit dem Französischen in Luxemburg beschäftigt, hat dies exemplarischen Charakter für Mobilitäts- und Spracherwerberfahrungen. Sie zeigt, inwiefern die Normfestlegungen und daraus resultierende Vorgaben für schulisches Sprachangebot und schulische Sprachverwendungsweisen hoch kompliziert sind und der gesellschaftlichen Realität von Mobilität kaum gerecht werden können. Weiterhin wird deutlich, dass linguistische Festlegungen wie Muttersprache/ Fremdsprache/ oder Zweitsprache im Einzelfall nicht der sprachlichen Realität entsprechen. Auch hier werden Sprachlernbiographien als Datenmaterial angeführt. Die Texte illustrieren, welche Wandel in der Wahrnehmung und Verwendung der Sprachen durch kontextuelle Gegebenheiten erlebt werden. Die Autorin sieht schließlich in Kompetenzmodellen, wie sie in den Artikeln von Inez De Florio Hansen oder Maria Giovanna Tassinari thematisiert werden, ein hervorragendes Instrument, um Sprachen gezielter und an der Verwendungsrealität der Lernenden orientiert zu unterrichten.

**Die Beiträge des zweiten Teils** im vorliegenden Band stammen aus dem Bereich fremdsprachenbezogener Literaturdidaktik. Mit dem besonderen Fokus in der Kinder- und Jugendliteratur knüpfen sie insofern an das Leitmotiv des Kongresses an, als die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser literarischen Subgattung eine Art Normverletzung darstellte und z.T. noch heute darstellt. Denn Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden: KJL) galt lange Zeit als minderwertig und keines ernsthaften literaturwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Interesses würdig. Zumindest im Kontext der mutter- und fremdsprachlichen Sprach- und Literaturdidaktik hat sich dies gewandelt; gerade in der jüngsten Vergangenheit ist hier ein starker Anstieg der Forschungs- bzw. Publikationsaktivität zu beobachten (vgl. u.a. O'Sullivan/Rösler 2002 u. 2008, Caspari 2007, Mertens 2007, Rössler 2008). Dass die Literaturwissenschaft sich dieser Entwicklung bislang kaum anschließt, zeigte sich nicht zuletzt darin, dass die betreffende Sektion des Augsburger Frankoromanistentages ursprünglich

fremdsprachendidaktische und literaturwissenschaftliche Zugänge vereinen wollte, allerdings in letzterem Bereich kein Echo fand. Gleichwohl spielen literaturwissenschaftliche Fundierungen, wie die hier versammelten Beiträge zeigen, auch unter einer fachdidaktischen Fragestellung eine bedeutende Rolle.

Die Verbindung zur Normenthematik stellt **Christiane Fäcke** einleitend her. In den drei Bereichen des Unterrichts im Klassenzimmer, der Lehrkonzepte und der Rahmenbedingungen fragt sie nach der Wirksamkeit von Normen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In allen genannten Feldern entdeckt sie Kräfte sowohl der Traditionspflege als auch der Innovation und dies gleichermaßen in Normensetzungen wie in Normenverletzungen. Ihre Beispiele betreffen Fragen der Inhalts- und Textauswahl, die in Diskursen eines schulischen Mikrokosmos, der universitären Literaturdidaktik und der Schulpolitik jeweils kontrovers diskutiert werden. Dass diese Diskurse unterschiedliche Geltungsansprüche erheben können, lässt deutlich werden, wie sehr Normen ein Ausdruck gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse sind. Zugleich zeigt sich aber auch, dass Kontroversen im Spannungsfeld von Normierung und Normverletzung ein dynamisches Element der Veränderung darstellen können.

Schon Christiane Fäcke hatte der KJL als Gegenstand der Literaturdidaktik im Zusammenhang mit Kriterien der Textauswahl besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Ihr widmet sich **Almut Keller** in grundlegender Weise. Das vielfach zur Begründung von KJL als Unterrichtsgegenstand angeführte Argument, dieses literarische Subgenre könne eine doppelte Brückenfunktion einnehmen – im Übergang von einfachen, didaktisierten Texten zu komplexer, anspruchsvoller Literatur und im Sinne einer Verbindung zwischen literarischen Sujets und dem Lebenshorizont der zumeist jugendlichen Lerner – unterzieht sie einer kritischen und zugleich systematisierenden Betrachtung. Hierbei gelangt sie zu einer Erweiterung des Spektrums von Funktionen, die KJL im Fremdsprachenunterricht einnehmen könne. Aus den entwickelten Modellen wird ersichtlich, warum die von ihr vorgeschlagene Netzwerkmetapher besser als die der ‚Brücke‘ geeignet ist, die Vielfältigkeit didaktischer Potenziale von KJL abzubilden.

Nach diesen Modellierungen der didaktischen Funktionen, die eine Arbeit mit KJL im Fremdsprachenunterricht erfüllen kann, rückt in den beiden anschließenden und inhaltlich aufeinander bezogenen Beiträgen von Christian Minuth und Mirjam Friebe die Frage nach dem empirisch erfassbaren individuellen Leseverhalten von Schüler/innen der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I in den Mittelpunkt. **Christian Minuth** erläutert zunächst die Ziele und die Verfahren der beiden Teile eines gemeinsamen Forschungsprojekts an der PH Heidelberg. Im Anschluss an die Prämissen der Rezeptionsästhetik wird Lesen als Interaktionsprozess zwischen Text und Leser verstanden. Insbesondere drei Aspekte sollen die Untersuchungen gelten: dem Vorverständnis der Leser/innen, ihrer Sinn konstruierenden Auseinandersetzung mit dem Text und dessen Wirkung auf den Leser. Diese Fragestellungen werden vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps auf Lernprozesse im Rahmen des schulischen Französischunterrichts bezogen, was wiederum die Eingrenzung des Gegenstandsbereichs im Sinne des o.g. Lebensweltbezugs auf Werke der KJL nahe legt. Auf der Ebene der Untersuchungsmethoden ergibt sich aus den genannten Forschungsfragen nahezu zwangsläufig die Wahl eines qualitativ-rekonstruktiven Designs.

Das Teilprojekt zum Leseverhalten von Französischschülern der Grundschule stellt **Mirjam Friebe** in bereits detaillierter Weise vor. Sie verweist auf die besondere Schwierigkeit, dass die genannte Schülergruppe im Vergleich zu denen der Sekundarstufe – neben den geringeren Fremdsprachenkenntnissen – auch noch nicht über eine ausgebildete Lesekompetenz in ihrer Muttersprache verfügen. Diesen Bedingungen Rechnung tragend, wurde für die Untersuchung die Arbeit von Drittklässlern mit französischen *albums* (kommentierten Bilderbüchern) zugrunde gelegt. In einer nach den Prinzipien des Stationenlernens organisierten Lernwerkstatt machten die Probanden erste Erfahrungen im handlungsorientierten Umgang mit ihren individuell ausgewählten Büchern. Erste Auswertungen lassen erkennen, dass die Mehrzahl der Schüler die beschriebene Arbeit als motivierend erlebte und mit Neugier weiteren fremdsprachlichen Leseerfahrungen entgegen sah.

Ebenfalls auf die ersten Lernjahre, allerdings die der 2. Fremdsprache auf der Sekundarstufe I, bezogen geht **Christine Michler** konzeptionellen Fragen des

Literatureinsatzes im Französischunterricht nach. Sie erörtert Zielsetzungen, Auswahlkriterien und Verfahren für diese frühe Erwerbsstufe. Sie illustriert ihre Überlegungen schließlich an einem Gedicht von Maurice Carême mit dem Titel *L'écolière*, zu dem sie konkrete Arbeitsschritte und Übungen vorstellt. Möglichkeiten themenspezifischer Wortfeldarbeit finden hier ebenso Berücksichtigung wie spielerische Rätsel- und Puzzleaufgaben.

Ans andere Ende schulischen Französischunterrichts führt uns abschließend **Christina Johanna Bischoff** mit theoretisch hergeleiteten und methodisch entfalteten Vorstellungen zum Umgang mit „poststrukturalistische[n] Denkfiguren im fremdsprachlichen Literaturunterricht“, der vorwiegend im Bereich der Sekundarstufe II anzusiedeln ist. Entgegen Annahmen, dass postmoderne Literaturtheorien zu komplex seien, um Eingang in schulischen Unterricht finden zu können, führt sie unter Bezug auf Derridas Konzept der Dekonstruktion plausibel aus, dass literarische Texte nicht dekonstruiert werden müssen, da sie „ihre eigene Dekonstruktion immer schon betreiben“. Es gehe folglich nicht darum, „einen Gegen-Sinn aufzudecken, der sich quasi hinter dem Rücken des Autors und ohne sein Wissen“ konstituiere, sondern darum, „die Pluralität von Sinnangeboten aufzuspüren, die der Text ausbietet, und die von ihm inszenierte Dynamik aus Konstruktion und Dekonstruktion nachzuvollziehen.“ Die Ausgangsüberlegung konkretisiert Bischoff am Beispiel eines Vorschlags zur Textarbeit auf der Grundlage von Balzacs *Une passion dans le désert*.

Der letztgenannte Beitrag schlägt so wieder den Bogen zur Thematik der impliziten und expliziten Normierungen. Exemplarisch verdeutlicht er, dass die Transgression von Normen – hier der Tabuisierung literaturwissenschaftlich inspirierter Zielsetzungen im Sekundarstufenunterricht – ein *Movens* der Innovation von didaktischer Reflexion und unterrichtlicher Praxis darstellen kann.

## Bibliographie:

- CASPARI, Daniela. 2007. „A la recherche d'un genre encore mal connu‘ - Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht“, in: *Französisch heute* 38/1, 8-19.
- DUDEN Fremdwörterbuch. 1990. Band 5. Bearbeitet vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.

(Der Duden in 12 Bänden. *Das Standardwerk zur deutschen Sprache*. Hg. v. Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion)

FOUCAULT, Michel 1976. *Histoire de la sexualité I: La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

MERTENS, Jürgen 2007. „Kinder- und Jugendliteratur in der Sek. I/II - zur Einführung“, in *Französisch heute* 38/1, 4-7.

O'SULLIVAN, Emer & RÖSLER, Dietmar. 2002. „Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Zeitschrift: Bestandsaufnahme“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenunterricht* 13/1, 63-111.

O'SULLIVAN, Emer & RÖSLER, Dietmar. 2008. „Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten - Wie und warum?“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5/6, 3-6.

RÖSSLER, Andrea. 2008. „Zwischen individueller und kollektiver Lektüre Zeitschrift: Kinder- und Jugendliteratur im Spanischunterricht“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 6/23, 4-8.



# **Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts**



*La conversation française:*

**Kulturelle Normen des kommunikativen Handelns  
im Französischunterricht**

**1. Kulturelle Aspekte des Lernziels Kommunikative Kompetenz**

Die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache zu verständigen und an der ziel-sprachlichen Kommunikation teilzunehmen, gilt als zentrales Lernziel des Französischunterrichts. Die Fachdidaktik hat dafür die Begriffe der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz geprägt. Beim Erwerb dieser Kompetenzen sind eine Reihe von linguistischen, pragmatischen und kulturellen Normen zu beachten, die die Kommunikation mit Franzosen bestimmen und deren Einhaltung für das Gelingen der Interaktion von großer Wichtigkeit ist. Es handelt sich dabei um die Befolgung:

- Linguistischer Normen, d.h. um die Fähigkeit, sich auf lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Ebene angemessen und verständlich auszudrücken,
- Pragmatischer Normen, d.h. um die Fähigkeit, soziale Beziehungen situationsangemessen zu gestalten, Registerunterschiede zu berücksichtigen und den Diskurs funktional im Sinne der kommunikativen Intention zu gestalten,
- Kultureller Normen, d.h. um die Fähigkeit, Diskurskonventionen (Gesprächsablauf, Kommunikationsstil) zu durchschauen und sich ihnen anzupassen, Bedeutungen auszuhandeln, sowie Interaktionsstrategien zu entwickeln zur Verhinderung oder Reparatur von interkulturellen Missverständnissen.

Während im Französischunterricht der Entwicklung einer einigermaßen normgerechten oder zumindest funktional kommunikativen linguistischen Kompetenz sehr viel Zeit gewidmet wird und auch pragmatische Normen, wie z.B. situationsgerechtes und sozial angepasstes sprachliches Handeln von Anfang an in den Spracherwerb einbezogen werden, finden kulturelle Normen bislang wenig Beachtung und mangelt es an konkreten Vorstellungen, wie die

Normen der Gesprächsführung und des Kommunikationsstils gelehrt und gelernt werden können. Ich möchte mich in meinem Beitrag deshalb ausschließlich den kulturellen Normen widmen. Sie erscheinen mir für die Entwicklung einer kommunikativen und interkulturellen Kompetenz des Französischen genauso notwendig wie linguistische und pragmatische Kompetenzen.

Kulturelle Normen werden in der Pragmalinguistik (vgl. House 1998) als Diskurskonventionen bezeichnet. Man versteht darunter die Aspekte der Kommunikation, die kulturell geprägt sind, d.h. einer Verhaltensnormierung im Sinne von Konventionen unterliegen, und deren Nicht-Beachtung zu Missverständnissen führen kann. Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Phänomene:

#### 1. Gesprächsstile

sachbezogen / personenbezogen; direkt / indirekt; explizit / implizit;  
Einsatz von Gestik und Mimik; Blickkontakte ;

#### 2. Gesprächsstrategien

Formen der Kontextualisierung; Interaktionsstrategien (sprecher- /adressaten- bezogen), Reparaturstrategien (Signalisieren von Verstehen /Nicht-Verstehen), langsames / schnelles Zur-Sache-Kommen;

#### 3. Gesprächsphasen und Gesprächssequenzen

Gesprächseröffnung (lang / kurz); Gesprächsbeendigung;  
Gliederungssignale / Abtönungspartikel; Verwendung von Routineformeln;  
Verlaufserwartungen (z.B. Kompliment machen / Kompliment annehmen)

#### 4. Gesprächsthemen

sichere Themen / Tabuthemen, ritualisierte Inhalte (z.B. Wetter),  
Subjektbezogenheit (z.B. eigene Leistungen)

#### 5. Gesprächsschritte und Sprecherwechsel

Systematisierung des Sprecherwechsels (ins Wort fallen / ausreden lassen); Gesprächspausen / Markierung von Sprecherwechsel;  
Rezipientenverhalten (*back-channel-behavior*)

Alle fünf Bereiche der Diskurskonventionen betreffen die Art und Weise, wie man sich in der Kommunikation angemessen verhält:

- Wie direkt oder explizit bzw. indirekt oder implizit ein Gespräch geführt wird, ob der Sachbezug oder der Personenbezug dominiert, ob man sich direkt ansieht oder nicht und welche Rolle Gestik und Mimik spielen;
- Welche kommunikative Perspektive überwiegt: die Ansprache des Interaktionspartners oder der Sprecherbezug, wie lange man braucht, um zur Sache zu kommen und wie die Kommunikation aufrechterhalten und gegebenenfalls repariert wird;
- Wie die Gesprächsphasen (Eröffnung und Beendigung) gestaltet werden und wie häufig dabei von Routineformeln Gebrauch gemacht wird, wie Phasenübergänge markiert werden (Gliederungssignale / Abtönungspartikel), wie intensiv die thematische Kontextualisierung, d.h. das Einbetten in Zusammenhänge, erfolgt und wie stark die Gesprächsabläufe konventionellen Regeln folgen;
- Welche Themen tabu sind und welche Themen in Kontaktsituationen unbedingt angesprochen werden sollten, wie stark dabei die eigene Person ins Spiel kommen darf;
- Wie der Sprecherwechsel geregelt ist, d.h. woran man erkennt, wann man reden darf und wann nicht und welches Verhalten beim Zuhören erwartet wird.

Die französische Kommunikation, die *conversation française*, ist in hohem Maße geregelt und einem deutschen Französischlerner wird es kaum gelingen, aktiv an einem Gespräch teilzunehmen, wenn er nicht einige dieser Regeln kennt und sich der bedeutsamen Rolle bewusst ist, die die Sprache in Frankreich spielt. Der Begriff der *conversation française* bezeichnet dabei das zwanglose, nicht fachbezogene Gespräch in geselliger Runde, die normale und alltägliche Unterhaltung unter Freunden und Bekannten. Sie gehorcht Normen, die sich im Laufe von mehreren Jahrhunderten entwickelt und das gesellige Kommunizieren zu einer Kunst gemacht haben, auf die man stolz ist.

## 2. Kulturelle Normen in der *conversation française*

Das Bewusstsein, dass die Sprache ein hohes Kulturgut darstellt, das der permanenten Pflege bedarf, gehört in Frankreich bis in die heutige Zeit zu den Gewissheiten der kulturellen Identität und wird in der Erziehung von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Dabei geht es nicht nur um die schriftlich überlieferten Werke des französischen Geistes, sondern gerade auch um die mündliche Tradition der geselligen Rede. Die *conversation* wird zur *mémoire collective* Frankreichs gezählt, zum kollektiven Gedächtnis, in dem die kulturstiftenden Orte, Personen, Ereignisse und Verhaltensweisen aufbewahrt werden. In den berühmten *lieux de mémoire* von Pierre Nora (Fumaroli 1984) ist der *conversation française* ein umfangreicher Beitrag gewidmet. Um als ebenbürtiger Kommunikationspartner in der französischen Gesellschaft gelten zu können, muss man den Umgang mit dem gesprochenen Wort beherrschen, muss man in der Gesellschaft mitreden können.

Der französische Kommunikationsstil ist durch Personenorientierung gekennzeichnet: Es geht vornehmlich um das Herstellen von Kontakt und einen Ideenaustausch, bei dem die Gesprächsteilnehmer sich einander präsentieren und kennen lernen. Im Zentrum der Kommunikation steht die persönliche Beziehung. Raymonde Carroll schreibt:

Ce qui importe, c'est d'établir des liens, de créer un réseau, si tenu soit-il, entre les conversants. La parole que l'on échange au „fil“ de la conversation sert à tisser ces liens entre les conversants. (...) La conversation m'engage à l'autre, est un commentaire sur notre relation. (Caroll 1987, 47)

Dabei dient das gemeinsame Lachen als wichtiger Gradmesser für das Klima der Beziehung, und jeder der Gesprächsteilnehmer wird versuchen, das Gespräch zu animieren und die Anderen zum Lachen zu bringen. Die *conversation française* ist häufig mit einem Ballspiel verglichen worden, bei dem es darum geht, die wie Bälle ins Gespräch geworfenen Einfälle aufzufangen und zurückzugeben.<sup>1</sup> Je schneller der verbale Ballwechsel vonstattengeht, desto größeres Vergnügen bereitet er und desto angeregter wird das Gespräch. *Participation, intérêt, esprit,*

---

<sup>1</sup> Die Ballspielmetapher wurde zuerst von Germaine De Staël gebraucht, vgl. *De l'Allemagne*, Paris 1810, Teil XV *De l'esprit de conversation*, 158-180

*plaisir* und *vitalité* werden von Raymonde Carroll als Schlüsselbegriffe des geselligen französischen Kommunikationsstils angeführt:

- *participation*: das Herstellen von Gemeinsamkeit durch die Teilnahme aller am Gespräch,
- *intérêt*: das Beweisen von lebhafter Anteilnahme und gegenseitigem Interesse,
- *esprit*: die Freude an der geistreichen Zuspitzung und am kunstvollen Ausdruck,
- *vitalité*: der Ausdruck eigener Lebensfreude und der Wunsch, sich aktiv ins Gespräch einzubringen,
- *plaisir*: die Freude am gemeinsamen Vergnügen, die sich im Lachen äußert.

Voraussetzung für das Gelingen der *conversation française* ist ein hohes Maß an geteiltem kollektiven Wissen, denn die Kunst des geselligen Plauderns besteht vor allem darin, explizite Aussagen zu vermeiden und sich mit geistreichen Anspielungen zu begnügen. Dieses von Edward Hall (Hall 1984) als *High-context*-Kommunikation beschriebene Gesprächsverhalten, das in Frankreich nicht nur das gesellige Gespräch, sondern den Kommunikationsstil insgesamt, also auch das berufsbezogene Gespräch prägt, setzt eine Kommunikationsgemeinschaft voraus, in der informelle Informationsflüsse und ein normierter Bildungskanon dafür sorgen, dass ein hohes geteiltes Wissen entsteht, das keiner expliziten Erwähnung bedarf. In der geselligen Kommunikation, in der es um gegenseitige Anregung und gemeinsames Vergnügen geht, gilt das umso mehr, da das Vergnügen vornehmlich darin besteht, den Sinn einer Mitteilung mit Hilfe von Andeutungen kunstvoll zu verstecken und von den anderen erahnen zu lassen.

Die Probleme von Fremden mit der französischen Konversation sind oft beschrieben worden: Jemand, der nicht in Frankreich sozialisiert wurde oder der wie z.B. Deutsche aus einer Kultur mit einem sachorientierten Kommunikationsstil kommt, hat das Gefühl, nicht zu Wort zu kommen oder ständig unterbrochen zu werden. Wenn er etwas erzählen oder genauer ausführen will, hört ihm keiner richtig zu. Es gelingt ihm nicht, sich in das schnelle und immer schneller werdende Hin und Her der Bemerkungen

einzubringen und schließlich verliert er – auch wenn er über noch so gute Französischkenntnisse verfügt – den Faden und kann nicht mehr mitreden und mitlachen. Das besiegelt seinen Ausschluss aus der Kommunikationsgemeinschaft.<sup>2</sup> Offensichtlich hat er den verborgenen Code der französischen Konversation nicht verstanden:

- die vorherrschenden Interaktionsstrategien, die darin bestehen, sein Interesse an den Gesprächsbeiträgen wiederholt und lebhaft zu bekunden, den Sprecher direkt anzusehen und nicht an Komplimenten zu sparen,
- die Regeln des Sprecherwechsels, die jedem die Möglichkeit geben, am Gespräch teilzunehmen, wenn er die durch Gliederungssignale markierten Gesprächslücken zu erkennen weiß,
- die Konventionen im Bezug auf die Gesprächsthemen, die für ein Kontaktgespräch das Vermeiden von längeren Erzählungen oder sachorientierten Spezialthemen vorsehen, weil das Gebot der *participation* die Teilnahme aller Anwesenden am Gespräch vorsieht und das Gespräch sich deshalb notwendigerweise auf allgemeine Themen beschränken sollte, während sachorientierte Gespräche in den Kreis von Spezialisten gehören,
- den Kommunikationsstil, der auf das gemeinsame Vergnügen ausgerichtet ist und in der Kunst besteht, durch das geschickte Platzieren eines *mot d'esprit* die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken und das Gespräch zu dynamisieren. Diese *mot d'esprit* sind als der geheime Motor der *conversation* anzusehen. Sie animieren das Gespräch, sorgen für Heiterkeit und schaffen jene *convivialité*, jene gesellige Gemeinsamkeit, die das eigentliche Ziel der *conversation* darstellt.

---

<sup>2</sup> Die Probleme von Fremden mit der französischen *conversation* ist mehrfach beschrieben worden: vgl. Raymonde Carroll (1987, 44ff.); Martine Abdallah-Pretceille (1999, 7-22); Dorothea Röseberg (2001, 161f.).

### 3. Kulturelle Differenzen zwischen dem französischen und dem deutschen Gesprächsstil

Die kulturellen Differenzen zwischen dem französischen und dem deutschen Gesprächsstil sind unübersehbar. Sie betreffen die Gesprächsziele und den Gesprächsablauf, die Interaktionsstrategien und die Art des Sprecherwechsels, die Gesprächsthemen und den Kommunikationsstil. Es gibt eine ganze Reihe von kulturwissenschaftlichen und pragmalinguistischen Untersuchungen zu diesem Themenbereich, ich werde mich vorwiegend auf die Arbeiten von Edward Hall (1984) und Raymonde Carroll (1987) stützen.

Französische Diskurskonventionen	Deutsche Diskurskonventionen
<u>Personenorientierung:</u> Indirekt und implizit; geistreich und wirkungsorientiert; non-verbale Signale, Blickkontakt	<u>Sachorientierung:</u> Direkt und explizit; ernsthaft und wahrhaftig; Blickkontakt
<u>High-Context-Kommunikation:</u> Hohe Informationsdichte; Adressatenbezug; kein Kontextualisierungsbedürfnis, schnelles Zur-Sache-Kommen	<u>Low-Context-Kommunikation:</u> Niedrige Informationsdichte; Sprecherbezug; Hohes Kontextualisierungsbedürfnis, langsames Zur-Sache-Kommen
<u>Adressatenbezogene Gesprächssequenzen:</u> Gliederungssignale, Routineformeln	<u>Sprecherbezogene Gesprächssequenzen:</u> Abtönungspartikel, wenig Routineformeln
<u>Trennung Privat-Beruf:</u> Tabuthemen: Privates, Geld, Tod Sichere Themen: Sport, Politik, Kultur und Bildung	<u>Trennung Privat-Beruf:</u> Tabuthemen: Privates, Geld, Tod Sichere Themen: Sport, Politik
<u>Schneller Sprecherwechsel:</u> Intensives Rezipientenverhalten, ins Wort fallen	<u>Langsamer Sprecherwechsel:</u> Zurückhaltendes Rezipientenverhalten, ausreden lassen, deutliche Markierung des Sprecherwechsels

Beginnen wir mit den Gesprächsstilen. Der Hauptunterschied im Kommunikationsverhalten zwischen Franzosen und Deutschen besteht in der differenten Gesprächsorientierung. Während die Franzosen personenorientiert kommunizieren, d.h. sich vor allem um den Kontaktaufbau und die Entwicklung einer angenehmen Gesprächsatmosphäre kümmern, bevor es um Inhalte gehen kann, ist der deutsche Gesprächsstil durch Sachorientierung gekennzeichnet. Das bedeutet: Gesprächsthemen werden direkt und ohne Umschweife angesprochen, der Stil ist explizit und von Ernsthaftigkeit geprägt. Das Bemühen, offen zu sein und ehrlich seine Meinung zu sagen, gilt als Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation. Dazu gehört auch die offene und direkte Kritik. Der französische Gesprächsstil ist indirekter und impliziter. Man sagt nicht geradeheraus, was man denkt, offene Kritik wird als unhöflich empfunden. Man bedient sich vielmehr verschiedener Verfahren der Anspielung oder im Fall von Kritik der Ironisierung oder der Karikierung. Man sendet vor allem auch non-verbale Signale (Gestik, Mimik, Körperhaltung), aus denen sich sehr viel ablesen lässt, wenn man den Code versteht. Blickkontakte sind in beiden Kulturen überaus wichtig, im Gegensatz z.B. zu asiatischen Kulturen, in denen Blickkontakte während der Kommunikation sozialen Normen unterworfen sind.

Auch bei den Gesprächsstrategien gibt es einen eindeutigen Unterschied zwischen Franzosen und Deutschen. Die französische Kultur ist, wie oben schon gesagt, eine *High-Context*-Kultur, d.h. das Informationsnetz ist dicht, die Informationen werden meist aus informellen Quellen (Freunde, Bekannte, Verwandte) zusammengetragen, und es herrscht insgesamt, dank der starken Zentralisierung Frankreichs, ein hohes geteiltes Wissen. Es ist also unnötig, als bekannt vorausgesetzte Fakten, den Kontext, in der Kommunikation noch einmal auszubreiten. Man steigt vielmehr schnell mitten hinein ins Thema und ärgert sich über deutsche Gesprächsteilnehmer, die zunächst den Kontext klären wollen und erst ganz langsam zur Sache kommen. Die Gesprächsstrategien der Deutschen sind denen der Franzosen diametral entgegengesetzt, denn sie leben in einer *Low-Context*-Kultur, in der in der Kommunikation nichts als bekannt vorausgesetzt wird, sondern Hintergründe und Zusammenhänge erst aufgebaut werden müssen, bevor das Thema zielgerichtet und systematisch bearbeitet werden kann. Die gegenseitige Grundlageninformation wird als wichtig