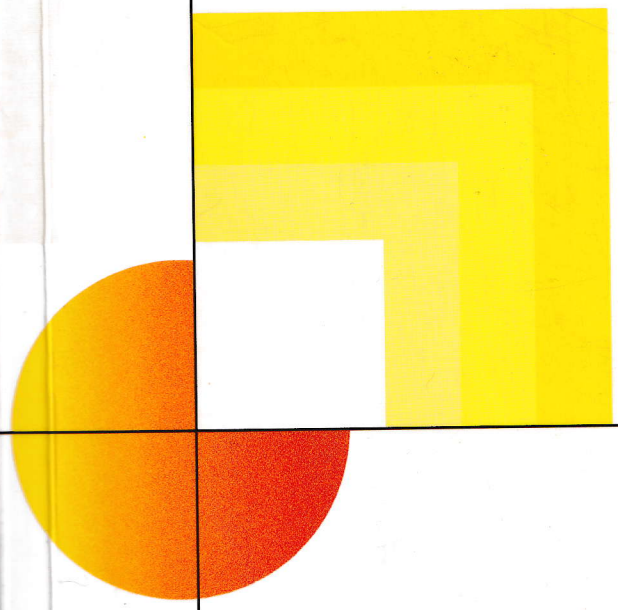
Sonja Kuri und Robert Saxer (Hrsg.)

Deutsch als Fremdsprache

an der Schwelle zum 21. Jahrhundert

Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte



StudienVerlag

Inhaltsverzeichnis

Robert Saxer
Einführender Überblick _____ 7

Silvia Serena
Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot
für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts _____ 12

Johann Drumbl
Erfolg und Misserfolg beim gesteuerten Spracherwerb _____ 37

Ulrike Jessner
Drittspracherwerb:
Implikationen für einen Sprachenunterricht der Zukunft _____ 54

Elke Körner
Zuerst lustiges Planschen und dann Hüpfen und Tauchen?
Gedanken zum Erwerb einer Fremd-/Zweitsprache in der Primarstufe _____ 65

Federica Missaglia
Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende _____ 75

Hans Hunfeld
Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? _____ 96

Sonja Kuri
Studiengänge mit zukunftsorientierten Fremdsprachencurricula.
Zwischenbilanz der laufenden Ereignisse _____ 106

Hans Pfeiffer
Sprachenlernen im Netz .
Ein Weg zu mehr Authentizität im Fremdsprachenerwerb? _____ 119

Manuela Glaboniat
Sprachprüfungen am Prüfstand –
Merkmale und Gütekriterien kommunikativer Tests _____ 129

Primus-Heinz Kucher
„Die Sprache entwickelt sich und WIR VERÄNDERN SIE MIT“
Zu Aspekten und zum Stellenwert der Literatur
von ImmigrantInnen in den 90er-Jahren _____ 147

Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts

Silvia Serena,Università di Trieste

> *„Hermeneutik ist nicht so sehr ein Verfahren als ein Verhalten des Menschen, der einen anderen verstehen will oder als Hörer oder Leser eine sprachliche Äußerung verstehen will."*[1]

0.

Ausgehend von einer Verstehenserfahrung an einem Text (Teil 1), von den Reflexionen darüber (Teil 2) und von der Einsicht, dass jeder Verstehensprozess nach konstant bleibenden Phasen abläuft, soll der folgende Beitrag einige Grundgedanken zur Gestaltung von Unterricht als Verstehenserfahrung liefern und die daraus sich ergebenden Anforderungen an die Lehreraus- und -fortbildung und an die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im 21. Jahrhundert ansprechen. Dabei entwickeln sich zwölf – vielleicht etwas plakative, aber im Kontext als Denkanstoß zu verstehende – Thesen zu einem hermeneutischen Fremdsprachenunterricht (Teil 3).

1.

Die hermeneutische[2] Erfahrung an einem Text, in die hier ein Einblick vermittelt wird, ist wiederholt Gegenstand von Lehreraus- und -fortbildungsveranstaltungen

[1] Gadamer, 1986, 1989[4]: 151.

[2] Der Verwendung des Begriffs „Hermeneutik" (von Hermes, der in der griechischen Mythologie die göttliche Botschaft an die Sterblichen weiterleitet) liegt im vorliegenden Aufsatz das einführende Zitat von Gadamer näher als die im Duden aufgeführte Definition von H. als *„wissenschaftliches Verfahren der Auslegung und Erklärung eines Textes (bes. der Bibel) oder eines Kunstwerkes oder eines Musikwerkes"*. Die beiden Auffassungen können als die beiden Pole gesehen werden, zwischen denen sich die Auffassung von Verstehen bewegt: Je nachdem, wie hoch oder wie niedrig die Möglichkeit dieses Verstehens eingeschätzt wird, pendelt der Begriff zwischen der Annahme, Verstehen sei grundsätzlich möglich und hänge nur von der Auslegung ab (wie z.B. bei der Bibelhermeneutik), und dem Postulat der skeptischen Hermeneutik, Verstehen sei grundsätzlich nicht möglich (d.h. die *„...Erfassung des fremden gemeinten Sinnes sei unerfüllbar und fremder gemeinter Sinn bleibe auch bei optimaler Deutung ein Limesbegriff"*. Schütz, 1974, zit. in Hunfeld, 1991 – und darauf beruht auch der skeptische Ansatz in seiner Hermeneutik). Dazwischen liegen eine Palette von Stadien des Bewusstseins der Komplexität des Verstehens und der damit verbundenen Vielfalt an Möglichkeiten von Missverstehen: Je deutlicher Verständigungsschwierigkeiten als etwas *Normales* (s. Hunfeld, 1991) und zum Verstehen Notwendiges gesehen werden, desto umgreifender wird der Begriff H. und desto deutlicher wird der Weg, der vom eindeutigen Verstehen des Bibeltextes durch die „richtige" Auslegung zum vielschichtigen Begriff des Verstehens als Sinn führt, der sich in einem *„In-das-Gesprächkommen-mit-dem-Text"* (Gadamer, 1990: 374) entwickelt und im Dialog „geschieht" (*„Das Verstehen muss als Teil des* Sinngeschehens *gedacht werden, in dem der Sinn aller Aussagen ... sich bildet und vollendet"*: Gadamer, 1990: 170). Es ist ein Dialog, der die Fähigkeit des Fragens voraussetzt (*„Eine Frage verstehen, heißt, sie fragen. Eine Meinung verstehen heißt, sie als Antwort auf eine Frage verstehen."* Gadamer, 1990: 381) sowie die des Hinterfragens von Voraussetzungen – also von den *„Bedingungen ... unter denen Verstehen geschieht"* (Gadamer, 1990: 300), d.h. von den eigenen *Vorurteilen* (Gadamer,1990, S.336) bei der Begegnung mit dem *„deutlichen Gegenüber"* (Hunfeld, 1990: 60) und der *„Normalität des Fremden"* (Hunfeld, 1991, 1992 und 1998). „Hermeneutische Erfahrung" steht also hier für „Verstehenserfahrung", wo der Leser selbst vor, während und nach der Erfahrung über seine Auffassung von „Verstehen" entscheidet und sie weiterentwickelt.

[3] Hunfeld, 1990: 60. S. auch Fußnote 2 und 18.

[4] Hunfeld, 1997: 65

[5] Der Begriff wird von Böttcher (1983: 274) besonders einleuchtend erklärt: „Es verhält sich, was das Verstehen und Deuten der Teile und des ganzen des Textes angeht, wie mit einem Gang im Kreis – sagt Schleiermacher. Daher spricht er von einem HERMENEUTISCHEN Zirkel (einem Verstehens-Kreis). Das Bild trifft die Sache aber nicht ganz: Wir kommen beim

gewesen: den Kursteilnehmern wird kommentarlos und ohne jegliche Verstehenshilfe ein Text gegenübergestellt, an den sie sich stufenweise sinnentnehmend herantasten sollen. Durch Abdecken einer Zeile nach der anderen (auf OHP-Folie) und durch die Reflexion und Diskussion über die jeweilige dadurch entstehende Veränderung im ihrer Verstehenslandschaft werden die Teilnehmer in langsamen Kreisen zuerst zur Sinnstiftung und danach zur Reflexion über die Schleifen ihres Entdeckungsprozesses geführt: Sie werden also einerseits *als Leser* und andererseits *als Beobachter* ihres Lese- und Erschließungsprozesses behandelt. Die Einsichten, die sie aus ihrer Erfahrung des Verstehens, des Stutzens, des Nicht-Verstehens des Textes – also ihrer Begegnung mit einem Text als einem vorgegebenen „deutlichen Gegenüber"[3] – gewonnen haben, sollen sie dann verwenden (können), um ihren Unterricht zu einer hermeneutischen Erfahrung für ihre Lerner werden zu lassen.

Als Grundlage diente ein von Hans Hunfeld[4] verfasster und auch inhaltlich auf einen hermeneutischen Lebenszugriff verweisender Text (s. Abb.1): Natürlich hätte die Entwicklung des Sinnfindungsprozesses auch anhand eines jeglichen anderen Textes verdeutlicht werden können, doch bot sich thematisch dieser als besonders günstig an, da er über Sprache und über Verstehen zwischen einem Ich und einem Du nachdenkt.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann dem Leser die Entdeckungserfahrung nicht auf die gleiche Weise wie dem Kursteilnehmer ermöglicht werden, noch kann auf die unterschiedlichen Fragen und Antworten eingegangen werden, die in den Gruppen im Dialog mit dem Text entstanden sind: Es kann nur – im Vertrauen auf die Eigenaktivität des Lesers – der ganze Text auf einmal und die grafische Aufzeichnung der Entwicklung des Verstehensprozesses (s. Abb. 3) angeboten werden. In der visuellen Darstellung des Prozesses in Form einer Spirale – der so genannten „hermeneutischen Spirale"[5] – und den in jeder Schleife[6] enthaltenen kurzen Anga-

ben wird deutlich, wie sich der Verstehensprozess entwickelt. Die einzelnen auf einander folgenden Phasen sind von unten nach oben nummeriert und enthalten auch den Hinweis auf den jeweiligen Abschnitt des Textes. Bei einer genaueren Betrachtung der Spirale wird außerdem deutlich, dass es sich dabei eigentlich um zwei Spiralen handelt:

- Die *erste* Spirale bezieht sich auf die Schritte der Rezeption des Textes ohne Hilfe weiterer Texte.
- Die *zweite* Spirale beginnt, wo die erste endet und bezieht sich auf die Sinnstiftung mit Hilfe des Dialogs mit anderen Texten (z.B. mit Auszügen aus dem etymologischen Wörterbuch wie in Schleife A oder weiteren Textangeboten wie in Schleifen B-C: s. in Abb. 2 ein Beispiel zur Erweiterung und Vertiefung des Begriffs „Verstehen" in Schleife C).

Allerdings bilden die beiden Spiralen wiederum auch *eine einzige Makrospirale*, wenn man bedenkt, dass die ganze erste Spirale zum Ausgangspunkt für die zweite wird, d.h. dass sie für die zweite den *Vorstellungsrahmen* bildet, innerhalb dessen die Begegnung mit den Gruppen von Texten geschieht. So gesehen entwickelt sich die zweite Spirale (auch wenn es in der grafischen Darstellung nicht im Detail zu ersehen ist), indem sie alle die in den Schleifen der ersten Spirale genannten Schritte und Phasen durchläuft: Ausgehend von dem durch die erste Spirale gegebenen *Vorstellungsrahmen* werden in der Begegnung mit den Textgruppen schon vorhandene Verstehensergebnisse *neu sortiert, Hypothesen* zu möglichen weiteren Zusammenhängen gebildet und die neuen, aber weiterhin *vorläufigen Ergebnisse* des Verstehensprozesses durch die Begegnung mit den neuen Texten *vertieft*. So windet sich der Weg weiter und weiter, und die Entdeckungsreise ist nie zu Ende.

Fortgang des Verstehens und Deutens nie an den früheren Ausgangspunkt zurück, sondern gewinnen mit jedem Schritt eine neue Sicht. Es ist eher so, als ob wir uns zugleich im Kreis und weiter aufwärts bewegten – wie auf einer Spirale. Deshalb finden manche den Ausdruck HERMENEUTISCHE SPIRALE auch passender."

[6]Die Aufgliederung in Schleifen und Artikulationsphasen dient zwar der Anschaulichkeit im Dialog mit dem Leser, doch darf nicht vergessen werden, dass die Schritte ineinander übergehen: Die hier vorgenommene Darstellung steht eigentlich zum Entwicklungsprozess des Verstehens – und daher des Unterrichts – so, wie die Bildsequenzen einer Zeitlupe zum entsprechenden Film stehen. S. dazu auch Piepho-Serena, 1992.

Einverstanden

Erst
wenn ich dich
nicht verstehe
fängt mein Verständnis
für dich
an:
lass uns
also ruhig
wie früher
Vokabeln tauschen.
Nimm mich aber wenn ich verständlich rede
nicht länger
wörtlich.
An den Fragezeichen
werden wir uns
in Zukunft
erkennen.

Hans Hunfeld

Abb. 1:
Ausgangstext zur hermeneutischen Erfahrung in der Fortbildungsveranstaltung

Die Lebenserfahrungen des Lesers bestimmen die Distanz zum (fremdsprachlichen) Text mit seinen ihm eigenen Leseblockaden, d.i. Leerstellen, dem fremden sprachlichen und kulturellen Kontext. Im Lesevorgang entwickelt sich der Text in seiner Fremdheit als ein dem Leser Gegenübergesetztes. Der Leser wird dadurch befähigt, sich zum Text zu stellen. Er kann eine Beziehung zwischen dem Text und sich selbst erstellen. *Hans Hunfeld (1990), 72*	Dem falschen Verständnis von Literaturdidaktik soll hier in aller Deutlichkeit widersprochen werden: dass man als Lehrer nur das adäquat vermitteln könne, was man als gesichertes Verständnis und Wissen bereits besitzt. Dieses Verständnis negiert sowohl den Appellcharakter des literarischen Textes als auch den Fragecharakter von Literaturunterricht. Wer als Lehrer keine Fragen [...] hat und nicht auf die Suche nach Antworten geht, die sowohl der ursprünglichen Wirkungsabsicht des historischen Textes als auch der möglichen Zeitgenossenschaft, also seines Sinnes für ihn persönlich, gerecht zu werden suchen – der kann weder Fragen von seinen Schülern erwarten, noch Antworten auf mögliche Fragen geben. [...] Es ist die [...] Dialektik von fremd und eigen, der sich der lesende Lehrer aussetzen muss, will er lesende Schüler haben. *Hans Hunfeld (1990), 85.*
Das jeweils aktivierte Vorwissen determiniert jedoch nicht das Verstehen, sondern ist nur ein Moment im Verstehen. Es wird in dem Verstehensprozess selbst geändert. Nur so ist es möglich, dass wir beim Verstehen auch neue Erfahrungen machen. *L. Bredella (1989), 26*	Wer einen Text verstehen will, ist ... bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. *Hans-Georg. Gadamer (1990), 274* Vielmehr habe ich das Gespräch ins Zentrum der Hermeneutik gerückt. Welche Wendung darin liegt, mag Ihnen an einem Hölderlin-Wort klar werden [...] „Seit ein Gespräch wir sind/ und hören können voneinander“ [...] die hermeneutische Wendung, die in der Sprachlichkeit des Menschen gründet, schließt im ‚einander’ jedenfalls auch uns ein, und darin liegt zugleich, dass wir als Menschen zu lernen haben. Es kommt nicht nur darauf an voneinander zu hören, sondern aufeinander zu hören. Das erst ist Verstehen. *Carsten.Dutt (Hrsg.):(1995), 13*

Abb.2:
Auszug aus dem Textangebot zum Verstehen von Verstehen (Spirale: Schleife C)

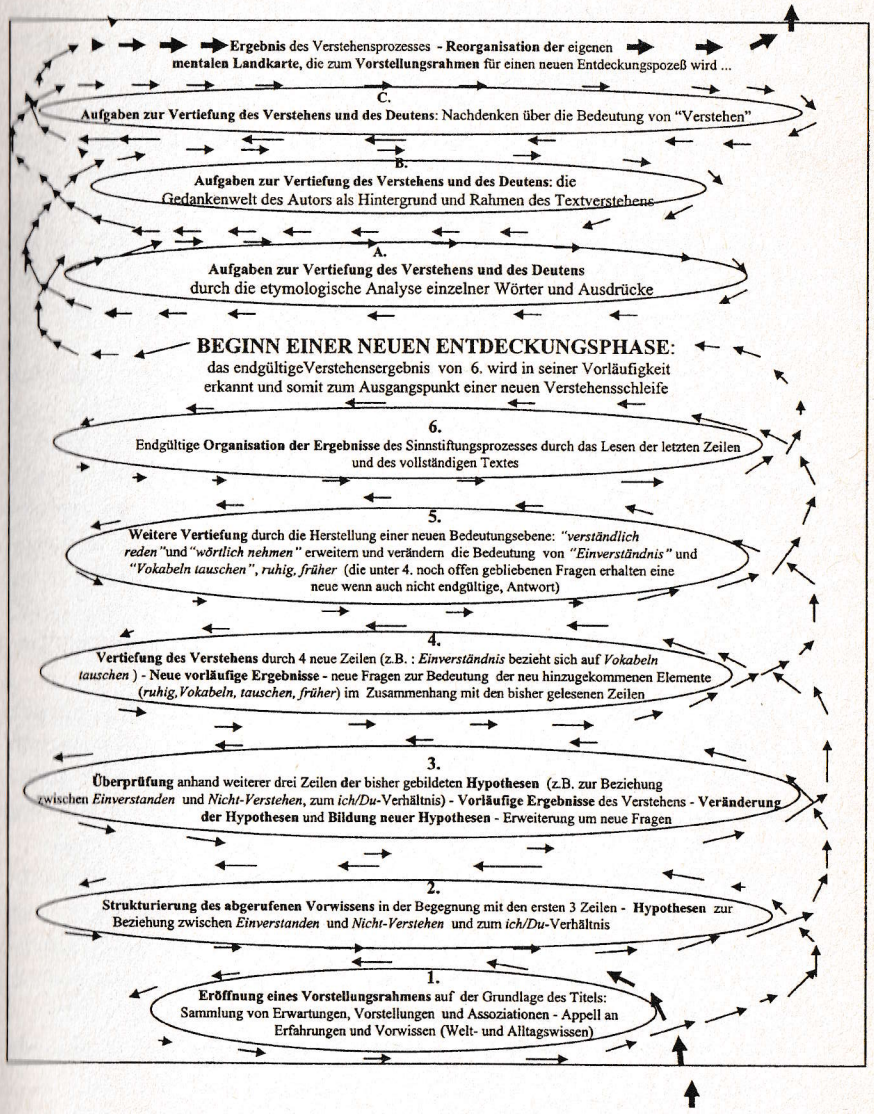


Abb.3:
Graphische Darstellung der hermeneutischen Erfahrung am Text „Einverstanden“

2.

Die sechs Schleifen der Spirale und die darin enthaltenen Anmerkungen beziehen sich – als Stadien der Sinnstiftung – auf *das Verstehen des Textes*; in jeder Artikulationsphase der Textentschlüsselung sind die Teilnehmer allerdings auch gleichzeitig dazu angeregt worden, sich selbst in ihrem eigenen Entschlüsselungsprozess zu beobachten, und dieses „Beobachten" wie ein zweites Gleis neben dem eigentlichen „Verstehen" des Textes herlaufen zu lassen. In ihrer doppelten Rolle *als am Verstehen des Textes interessierte Leser* und *als am Verstehensprozess interessierte Fremdsprachenlehrer* (dieser Text ist ja auch eine Fremdsprache!) haben sie im Rückblick auf die Etappen ihres *Verstehens des Textes* und ihres *Verstehens des eigenen Verstehens* erkannt, dass sie ihr Weg in beiden Fällen durch die gleichen Phasen geführt hat, denn

- sie sind von einem *VORSTELLUNGSRAHMEN*[7] ausgegangen (Wer einem Text – sowie etwas Fremdem im allgemeinen – begegnet, bringt immer mehr oder weniger bewusst Erwartungen, Vorstellungen, Vorwissen, Bilder und Vor-Erfahrungen mit, die in den Rezeptionsprozess einfließen: das ist mit dem Verstehen dieses Ausgangstextes geschehen, sowie mit dem Verstehen des eigenen Verstehens; das Abrufen dieses subjektiven Vor-Wissens – durch z.B. Assoziogramme oder ähnliche Verfahren –, das nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Ebene involviert, hat den Sinn, Denkstrukturen und Vor-Urteile[8] ins Bewusstsein zu bringen, die sonst unbewusst die Begegnung mit dem Gegenüber des fremden Textes beherrschen[9]);
- sie haben den abgerufenen Daseins- und/oder Bewusstseinsausschnitt den ersten Zeilen des Textes gegenübergestellt und durch diese Begegnung neu sortiert: diese *STRUKTURIERUNG* der Gedanken hat das Weiterdenken am Text gefördert; das Pendeln zwischen Text und Leser ist unabdingbarer Vorspann für eine Hypothesenbildung zum Sinn der Textteile und des Textganzen in Schleife 3;
- sie haben *HYPOTHESEN* zum Text, zu den Textteilen und zum Verstehensprozess gebildet und diese dann immer wieder überprüft, verändert und durch neue ersetzt; sie haben die VORLÄUFIGEN VERSTEHENSERGEBNISSE zusammengetragen, mit denen von anderen Teilnehmern verglichen und entschieden, welche Fragen noch offen blieben und was einer weiteren Vertiefung bedurfte;
- sie haben gezielt Antworten gesucht, indem sie weitere Texte zu Rate gezogen

[7]Die hier genannten Artikulationsphasen sind schon in Piepho-Serena, 1992, als solche bezeichnet, werden aber im vorliegenden Beitrag als hermeneutische Schleifen ausgebaut.

[8]Gadamer, 1990: 336. S. Fußnote 9 und 2.

[9]Im Sinne von Gadamers berühmter Aussage: „Wer seiner Vorurteilslosigkeit gewiss zu sein meint, indem er sich auf die Objektivität seines Verfahrens stützt und seine eigene geschichtliche Bedingtheit verleugnet, der erfährt die Gewalt der Vorurteile, die ihn unkontrolliert beherrschen, als eine *vis a tergo*." Gadamer, 1990: 366

haben (z.B. das etymologische Wörterbuch zur Erhellung des Begriffs „Vokabel" – s. Schleife A, weitere Texte zur Erhellung des Begriffs „Verstehen" – s. Schleife C und die Textbeispiele in Abb. 2): sie haben neue Bedeutungsebenen eröffnet und somit die Ergebnisse der vorhergehenden Phase erweitert und *VERTIEFT* und

- sie so zusammengefasst, dass sie als *ENDGÜLTIGES ERGEBNIS* angesehen werden konnten.

Beim Rückblick ist den Teilnehmern außerdem deutlich geworden, dass sie bisher nie tiefer darüber nachgedacht hatten, was „Verstehen" eigentlich ist und dass sich ihre hermeneutische Erfahrung im Laufe der Veranstaltung nicht nur auf den beiden oben erwähnten, sondern gleichzeitig auf drei Ebenen bewegt hat, nämlich

1. auf der Ebene des *Verstehens des Textes*
2. auf der Ebene des *Verstehens des eigenen Verstehensprozesses*
3. auf der Ebene des *Verstehens (der Bedeutung) von „Verstehen"*,

und dass für sie als Lehrer zu diesen drei Ebenen eine vierte hinzukam, die die *Bedeutung* der hermeneutischen Erfahrung auf diesen drei Ebenen *für ihren Unterricht* betrifft. Aufgrund der gewonnenen Einsichten ließ sich eine *hermeneutische Unterrichtsgestaltung* postulieren,

- die als *Verstehensunterricht* nach den Phasen abläuft, die die Kursteilnehmer im Laufe der hier beschriebenen hermeneutischen Erfahrung an sich selbst erfahren und nachvollzogen haben;
- die die Schleifen der Spirale und ihre Beschreibung nicht als von außen verordnete oder nachahmbare Schritte einer „Unterrichtseinheit" oder einer neuen Sprachlehrmethode sieht, sondern bereit ist, den Sinn der Artikulationsphasen in der eigenen Unterrichtssituation zu suchen und zu entwickeln;
- die es zu ihrem didaktisch-methodischen Hauptanliegen macht, nach Wegen und Mitteln zu suchen, um dem Lerner einen Unterricht zu bieten,
  - der ihm Zeit, Gelegenheit und Anregungen gibt, um seinen individuellen Verstehensweg zu suchen;
  - der ihn immer wieder dazu führt, sich darüber bewusst zu werden, dass er dem Fremden – sei es ein Text, ein Bild oder ein Mensch – nie als „tabula rasa" begegnet, dass also jegliche seiner Wahrnehmungen subjektiv gefärbt und daher anfechtbar ist;
  - der ihn immer wieder dazu anregt, zuzuhören und seine eigene Wahrnehmung in Frage zu stellen, sie zu relativieren und gegebenenfalls zu verändern (z.B. den Mitschülern zuzuhören und ihre subjektive anfechtbare Interpretation genauso zu achten wie die anfechtbare eigene, und daraus zu lernen) und ihn somit zur "Normalität des Fremden"[10] erzieht und ihn daran gewöhnt,

[10]Hunfeld, 1991, 1992[1] und 1998

„dass die Existenz des kulturell und sprachlich Fremden in [der] unmittelbaren Nachbarschaft normal ist und dass dieses Fremde trotz seiner spezifisch anderen Ausprägung als ebenso normal wie die eigene Identität angenommen werden muss“[11];

* der in der Aufgabenstellung und in den erwarteten Ergebnissen der Langsamkeit der Entwicklung der Verstehensphasen, -schleifen und -schritte bei den unterschiedlichen Lernern und Lernertypen Rechnung trägt.

Als Hilfe zur Gestaltung eines solchen Unterrichts sollen im nächsten Abschnitt einige Grundgedanken thesenartig zusammengefasst werden, die im Laufe der Zeit im Dialog mit Lehrern und in der Reflexion über ihre Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines hermeneutischen didaktischen Denkens – und insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den didaktischen Postulaten, die sich aus Hunfelds skeptischer Hermeneutik ergeben – entstanden sind. Der Leser, der die hermeneutische Erfahrung nutzen will, die er einerseits beim Lesen des Textes und andererseits beim Nachdenken über die (hier auch mit Bezug auf die Kursteilnehmer beschriebenen) Phasen seines Verstehens gemacht hat, soll in diesen „Thesen“ eine Unterstützung und ein „deutliches Gegenüber“ finden, um sein persönliches Gleichgewicht zwischen einem jederzeit bewussten unterrichtlichen Handeln und der Gestaltung und Nutzung von Gelegenheiten zu Sinnaushandlung und entdeckendem Lernen zu finden. Die „Thesen“ des nächsten Abschnitts sind daher nicht als Gängelung aufzufassen, sondern als Dialogangebot und ausbaufähige Anregung, da der hermeneutische Ansatz weder ein geschlossener Ansatz ist, den man als solchen vertreten könnte[12], noch eine Methode, denn *„eine hermeneutische Methode gibt es nicht. Alle Methoden, die die Wissenschaft gefunden hat, können hermeneutischen Gewinn bringen – wenn man sie richtig nutzt“*[13].

3.

Obwohl verkürzte Formulierungen in sich immer die Gefahr bergen, banal oder dilettantisch zu klingen und das Risiko von Missverständnissen in sich tragen, sollen hier zwölf Thesen folgen, die zwar auf den Erwerb einer Fremdsprache und auf die Entwicklung landeskundlicher Erlebnis- und Urteilsfähigkeit bezogen sind, doch unschwer auch auf jeglichen anderen Unterricht übertragen werden können, da sie versuchen zusammenzutragen, was auf dem Hintergrund des gesamten Gedankenganges dieses Beitrags ein *Umgang mit Fremdem* als einem völlig *normalen Gegenüber*[14] für eine allgemein verbreitete Unterrichtstradition bedeuten kann. Der aus diesem hermeneutischen Ansatz sich ergebende Begriff von *Verstehen* hat Folgen auf den Umgang mit dem *Text*, der *Sprache*, dem *Lerner*, der *Landeskunde*, sowie auf die Anforderungen an die *Unterrichtsorganisation,* an die erwarteten *Unterrichtsergebnisse,* an die *Kompetenz des Lehrers* und an die *Aus- und Fortbildung* von Lehrern. Diese Folgen können wie folgt zusammengefasst werden:

[11]Hunfeld, 1993: 5.

[12]Gadamer sagt: „... *Insofern stimmt es mich glücklich, keine Schüler zu haben, die meine Philosophie ‚vertreten'. Man vertritt eine Firma. Philosophie treibt man selber, indem man zu denken sucht.*“ Gadamer, 1995: 45. Allerdings lehnen sich die hier angebotenen Thesen stark an Hunfelds skeptischen Zugriff an (s. auch Fußnote 2).

[13]Gadamer, 1986: 150

1. AUTHENTISCHE TEXTE – GESPROCHENE UND GESCHRIEBENE – GEHÖREN SCHON IN DEN ANFANGSUNTERRICHT:

„Authentisch“[15] heißt hier,

- dass sie nicht vom Lehrer oder Lehrbuchautor auf die vermeintliche Kompetenz des Lerners hin zugeschnitten und daher in eine vom Lehrer oder Lehrbuchautor festgelegte Progression eingefügt sind;
- dass sie nicht vom Lehrer oder Lehrbuchautor ausgesucht und daher durch seine Sicht gefilterte Ausschnitte der fremden Welt sind: Sie sind hingegen *ungefiltertes Ganzes*, Dialogangebot, Gegenentwurf, Appell an den Leser, Herausforderung an die eigenen Gewohnheiten, an die eigenen Kategorien und an die eigene Weltsicht – also ein *„deutliches Gegenüber“*. Diese Begegnung mit der Fremdheit, mit der fremden Welt und der fremden Sprache schafft die Distanz[16] zu sich selbst, die Beginn des Verstehens ist.

[14]Im Hunfeldschen Sinne. S. Fußnote 2 und 18.

[15]Zur Entwicklung des Begriffs „authentischer Text“ in der Fremdsprachendidaktik s. z.B. das Themenheft 1/1997 der Zeitschrift BABYLONIA und insbesondere das Interview mit Hans Hunfeld zu „Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik“.

[16] S. Hunfelds Begriff von „Distanz“ und „Abstand“ im Textausschnitt Fußnote 18.

2. LITERATUR ALS DISTANZIERENDE KRAFT VON SICH SELBST IST GRUNDLEGENDER BESTANDTEIL DES UNTERRICHTS – und zwar von Anfang an[17] -, weil der literarische Text, in dem unter 1 erwähnten Sinn, authentische Begegnung mit dem Fremden ist: Der literarische Text ist in erster Linie Verfremdung der Realität, und diese Art von Herausforderung bedeutet Begegnung mit Fremdem[18]: Literatur kann also nicht schöngeistige und gelegentliche Zugabe zum Sprachunterricht sein: sie ist von sich aus „Sprachlehre"[19]. Der Einsatz von Literatur und das Nachdenken-Lassen über Literatur wirken dem schizoiden Unterricht entgegen, der Sprache als „verständlich reden", als „Vokabel tauschen"[20], als Instrument ohne Inhalt, also sozusagen als leere Hülse trainiert, und dabei die Sprache als Gabe in ihrem Reichtum und ihrer Vielschichtigkeit verkennt und verflacht – ohne Rücksicht auf das, was hinter der „Vokabel" steht.

[17]Hunfeld sagt: „Literatur muss von Anfang an mitreden" und bezieht sich dabei auf die Fremdsprache: Die Aussage gilt allerdings genauso für die Muttersprache. Und er erklärt weiter: „Was sie von der gängigen Lektion unterscheidet, bezeichnet genau das, was jener fehlt: Da Lyrik anders redet als der Sprachlehrtext, fällt sie aus dem Rahmen einer Sprache, die das didaktisch Mögliche oder Wünschbare vorspricht. ... Schon das vereinzelte Gedicht widerspricht dem Anschein einer *Sprachlektion, die so tut, als sei sie das Maß aller Rede.* Und da Lyrik vom Adressaten anderes verlangt als Folgsamkeit und mechanisches Nachsprechen, untergräbt sie, durch ihre bloße Anwesenheit im Sprachbuch, die Autorität des Sprachlehrtextes. *Sie stört.* Eben das ist ihre Aufgabe, wenn sie zu Lesern spricht. Will man sie auch dem Lerner zumuten, dann muss man das Risiko in Kauf nehmen, das mit ihr verbunden ist. Die Frage darf also nicht sein, *ob dem Fremdsprachenunterricht lyrische Texte gelegentlich genehm sind, weil sie sich den etablierten Zielen und Methoden des gewohnten Sprachlehrgangs anpassen oder unterordnen lassen. Es geht vielmehr darum, ob Störung und Widerspruch, die von Lyrik ausgehen, in das Konzept einer Fremdsprachendidaktik passen, das sich vornehmlich auf pragmatische Ziele und möglichst glatte, mühelose Methoden richtet.* Die Frage nach lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht ist also zugleich eine Frage nach den *übergreifenden Zielen des Fremdsprachenunterrichts*. Wer Lyrik auch als Sprachlehre versteht, fasst diese weiter als heute üblich." (Hunfeld, 1990: 34 – Hervorhebung von mir).

[18]„Literatur ... reproduziert nicht einfach die Alltagserfahrung des Lesers ... Sie spricht aus der Distanz zum Leser, und sie wahrt diesen Abstand. Denn ihr Dialog mit dem Leser gelingt nur dann, wenn sie von diesem nicht vereinnahmt werden kann. Hier liegt der charakteristische Unterschied zum Lehrbuchtext, aber auch zu den Texten, die in der Regel aus den spielerischen Variationen des Lehrbuchmaterials entstehen. Literatur ist dem Leser ein deutliches Gegenüber: Vor allem in der Vergleichsmöglichkeit, die sie dem Leser anbietet, kommt sie zur Wirkung." Hunfeld, 1990: 35

[19] Hunfelds Begriff der „Literatur als Sprachlehre" ist 1990 durch seine unter diesem Titel erschienene Sammlung von Aufsätzen bekannt geworden. (Hunfeld: 1990)

[20]s. Ausgangstext „Einverstanden"

Literatur ist in diesem Sinne in der Muttersprache die erste Fremdsprache,[21] d.h. die erste Erfahrung damit, dass Grammatik und Vokabeln allein noch nicht das *Verstehen*[22] eines Textes ausmachen. Man kann also sagen, dass Literatur in der Muttersprache die erste Stufe der Distanz zu sich selbst ist, dass die erste fremdsprachliche Vokabel, der das Kind im Grundschulalter begegnet, die zweite und Literatur in der Fremdsprache die dritte Stufe der Distanz ist.

3. DIE BEGEGNUNG MIT DEM „DEUTLICHEN GEGENÜBER" DES GESCHRIEBENEN ODER GESPROCHENEN TEXTES KANN NUR DURCH LANGSAME ANNÄHERUNG UND STUFENWEISE SICH ENTWICKELNDE, AUFGABENGELEITETE ENTDECKUNG UND ERKUNDUNG GESCHEHEN.

Das bedeutet

A. dass sich manche im Fremdsprachenunterricht verwendete Verfahren von selbst verbieten, wie z.B.

- *das Nachsprechen und Nachahmen von Vorgefertigtem und das Verwenden von vorgefertigten Wendungen*, wenn sie nicht vom Lerner erarbeitet, entdeckt oder von ihm aus einem Kontext entnommen worden sind;
- *das Nachsprechen und Auswendiglernen von Dialogen*: Die Dialoge, die in den Lehrwerken enthalten sind – soweit sie authentisch sind – sind als Zeugnis, als Ausschnitt der fremden Welt zu sehen und als solche im Unterricht zu verwenden: Wenn Lerner angeregt werden, an den Dialog Fragen zu stellen – also z.B. über Gefühle und Umgebung der Dialogpartner zu rätseln – haben sie einen authentischen Sprechanlass und sind zum Sprechen motiviert. Dieses Sprechen geschieht zögernd und fehlerhaft – ein Zeichen, dass ein Lernprozess im Gang ist, der nicht stattfinden würde, wenn nur das korrekte Nachsprechen vorgefertigter Sätze verlangt würde: Diese könnten nicht mit dem Kontext des bereits Erlernten assoziiert werden und daher später in der Sprachproduktion nicht im richtigen Augenblick als Ausdruck zur Verfügung stehen;
- *das Aufnehmen von Rollen*, in denen der Lerner nicht als er selbst, mit seinen Überzeugungen, Vorerfahrungen, mit seiner Kritik- und Entscheidungsfähigkeit agiert, sondern eine fremde Welt nachspielt;

[21]Adolf Muschg bezeichnet die Literatur als *„Fremdsprache"* (1986: 7) und als *„Frageform der Sprache"* (1986: 25)

[22]Hunfeld (1992 [4]) warnt davor, den Lernern die Illusion zu vermitteln, sie könnten die Fremdsprache verstehen, wenn sie nur über die Grammatik, die Vokabeln und landeskundliches Wissen verfügten, – er warnt also vor dem *„naive[n] Verständnis von Fremdsprachlichkeit, welches das Wissen von fremder Sprache und Kultur schon dem Verstehen gleichsetzt"*.

- *der (kontextlose) mündliche Drill*, soweit sein Sinn nicht z.B. als Geläufigkeitsübung von den Lernern als notwendig eingesehen und vielleicht sogar von ihnen gefordert wird;
- das *laute Vorlesen eines Textes*, weil es die Aufmerksamkeit des vorlesenden Lerners vom Sinn des Textes ablenkt: Der Schüler/die Schülerin konzentriert sich mehr auf die Aussprache und Intonation als auf die Bedeutung des Textes;
- die Erleichterungen des Zugangs zum (geschriebenen oder gesprochenen) Text – etwa durch „*Vorentlastung*" sprachlicher „Regeln", im Sinne der herkömmlichen Grammatik, oder durch „Vorentlastung" von Vokabeln: Vorentlastungen dieser Art stören den Entdeckungsvorgang, verschleiern die Fremdheit des Textes und lassen im Lerner die Illusion entstehen, dass man alles verstehen – also „be-greifen", in den Griff bekommen – kann, weil alles in die eigene Regelvorstellung, in den eigenen Code und in die eigene Weltordnung übersetzbar ist, die auf diese Weise die Norm ist, von der aus man alles als verständlich oder unverständlich, gut oder schlecht beurteilen kann;

B. dass, wenn die sinnstiftende Begegnung mit dem Fremden – ob Text, Sprache, Kunstwerk, Mensch, Kultur oder Umwelt – als „deutliches Gegenüber" durch langsames stufenweise sich entwickelndes Entdecken geschehen soll, manches im Unterricht erforderlich wird, das nicht immer auf konsequente Weise in der Praxis im Klassenzimmer zu finden ist, wie z.B.

1) *der Einsatz authentischer Texte von der ersten Unterrichtsstunde an*: Der Lerner soll von Anfang an ihrer Fremdheit und der Erfahrung des Nicht-Verstehens ausgesetzt werden, und *nicht warten müssen, bis er genügend Vokabeln und genügend Regeln kann*;
2) ein *aufgabengeleiteter*[23] Unterricht,
   - der den Einzelnen in seiner Individualität respektiert und mit seinen Erfahrungen und seinem Vorwissen zur Sprache kommen lässt, und einerseits selbständiges Lernen und Entdecken, andererseits sozialisierende Zusammenarbeit fördert;
   - der zur *Bildung von Hypothesen* und zum Füllen von Leer-, Unbestimmtheitsstellen und Informationslücken anregt;
   - der die *Entdeckung von Bedeutung* im Zusammenspiel zwischen dem Lesen aus den Zeilen und dem Zuschreiben von Bedeutungen aus dem gespeicherten Vorwissen in Gang setzt und dadurch auf das Vorwissen, die Vorerfahrung, die Kreativität und die Phantasie des Einzelnen zurückgreift;
   - der den *Lese- und Entschlüsselungsvorgang* provoziert und den Lerner anregt, den Text nach Elementen zu durchsuchen, die er verwenden kann, um

[23] Zur Erweiterung und Vertiefung des Begriffs „Aufgabe" s. z.B. Häussermann-Piepho, 1996.

das auszudrücken, was er für notwendig hält, um die Aufgabe nach seinem Gesichtspunkt zu lösen;
   - der *verzögertes Lesen* fördert;
   - der das *Beobachten von Textstrukturen* und *Textschemata* anregt: Nur das Beobachten vieler Texte und die Berührung mit vielen Textstrukturen und Textschemata schafft die Voraussetzung, um selbst Texte schreiben zu können (wenn also Texte als Vorlage für die eigene Äußerung dienen sollen, muss das Lehrwerk eine Vielfalt von Texten zu einer Vielfalt von Zwecken anbieten);
   - der die Schüler dazu führt, sich bei der Verwendung der Sprache nicht auf die Sprache selbst oder auf ihre Regeln und Vokabeln zu konzentrieren, sondern darauf, *was sie mit der Sprache machen und sagen können*;
   - der das *Beobachten des Funktionierens der Sprache am/im Text* fördert: Nur das langsame Beobachten der Sprache – d.h. wie sie funktioniert und wozu und für welche Bedeutung bestimmte Wendungen verwendet werden – kann zur schriftlichen und mündlichen Produktion führen (meistens wird von den Lernern die Produktion zu früh verlangt, d.h. zu einem Zeitpunkt, in dem sie mit der Sprache noch nicht genügend Erfahrung gesammelt haben, die Sprache noch nicht lange genug gesehen oder gehört haben – ihr also noch nicht lange genug ausgesetzt gewesen sind);
   - der zur *Ent- und Aufdeckung der Sprache* führt und zur *Ent- und Aufdeckung von Sinn* anregt;
   - der zur Entdeckung der *Grammatik* als sinnstiftend im Text führt (Das bedeutet z.B., dass die Lehrerfrage an den Schüler nicht lautet: „Was ist das?" und als Antwort erwartet wird „Das ist ein Konjunktiv", sondern „Was meint derjenige, der diese Form benutzt? Warum/wozu hat er sie hier verwendet?");
   - der jeglichen Text – ob literarisch oder nicht – als Bedeutungseinheit und „Sprachlehre" betrachtet und den Text oder die Spracherscheinung als „deutliches Gegenüber" behandelt;
3) die *Förderung und Bewusstmachung im fremdsprachlichen Lesen von Techniken und Stilen,* die im Lesen in der Muttersprache geläufig sind (skimming, scanning usw.), deren Übertragung auf die Fremdsprache aber nicht selbstverständlich ist;
4) *eine* nicht nur auf Lernziele, sondern *auf die Schaffung von Lerngelegenheiten ausgerichtete Unterrichtsorganisation*, die
   - den Lerner dem Gegenüber der größtmöglichen Vielfalt von Texten und Aufgaben – und daher von kommunikativen Anlässen und Möglichkeiten – aussetzt;
   - der individuellen „Langsamkeit" in der Sinnstiftung und in der Entdeckung

von Sprache gerecht wird;

- eine tatsächlich behutsame Annäherung erlaubt, die sich langsam durch verschiedene Stadien hindurch entwickelt:
  - ⇒ von der Bewusstmachung von Vorwissen und Vormeinungen
  - ⇒ über die Strukturierung und Erklärung dieser Gedanken und über das Füllen von „Leerstellen", „Unbestimmheitsstellen" oder Informationslücken
  - ⇒ zur Hypothesenbildung
  - ⇒ über den Vergleich mit den von anderen Lernenden aufgrund von anderen Informationen/Erfahrungen/Materialien/Hintergrundwissen hervorgebrachten Hypothesen
  - ⇒ zur Aushandlung der Bedeutung
  - ⇒ zum vorsichtigen – und auch fehlerhaften – Formulieren, das Ausdruck des momentanen Lernzustandes[24] ist.

Was hier zunächst nur für den Fremdsprachenunterricht postuliert wird, d.h. selbständiges Erarbeiten statt Vorgefertigtes nachzusprechen, nachzuahmen oder vorzutragen gilt für jegliches Unterrichtsfach, denn *was der Schüler nicht selbst entdeckt, kann man ihm nicht beibringen.*

4. **VERSTEHEN GESCHIEHT NICHT DURCH ANHÄUFUNG VON WISSEN:** Das Verstehen der Sprache geschieht nicht durch Anhäufung von Wissen über die Sprache (Grammatik- und Syntaxregeln), und das landeskundliche Verstehen geschieht nicht durch Anhäufung von Wissen über Fakten, denn auf diese Weise kommt man nicht aus der eigenen gesellschaftlichen, kontextuellen und individuellen Perspektivierung von Welt heraus: Wer den Fremden/das Fremde kennen lernen will, darf nicht nur dessen Kontext erforschen und Wissen über dessen kulturellen Kontext anhäufen, sondern muss Neugierde mitbringen und die Bereitschaft, beobachten, entdecken und zuhören zu wollen, d.h. er muss

- an den individuellen Reaktionen des Fremden, an dessen individuellem Kontext interessiert sein und
- bereit sein, dem Fremden über die eigene Realität und die eigene Perspektive Auskunft zu geben.

Das bedeutet eine Umkehrung der Perspektivierung des sog. *Landeskunde*unterrichts: Ziel ist nicht, das Fremde dem Fremden erklären zu können – und dazu noch in seiner Sprache – sondern das Eigene dem Fremden zu erklären und den Fremden aus der eigenen Perspektive (und im Bewusstsein der Eigenperspektive, also der eigenen Vormeinungen und Vorerfahrungen) befragen zu können (Ziel ist also z.B. im Unterricht Deutsch als Fremdsprache nicht, einem Deutschen die Landschaft und die Sehenswürdigkeiten der Bundesländer auf Deutsch beschreiben zu können – denn der einzige Adressat könnte eventuell nur der Lehrer in einem fingierten Dialog sein!).

Die *Distanz*, die sich auf diese Weise gegenüber der eigenen Herkunftswelt/-sprache entwickelt, bedeutet nicht Verlust der eigenen Identität, sondern im Gegenteil die Entwicklung eines Selbstbewusstseins, das in der Begegnung mit Fremdem grundlegend ist. Landeskundeunterricht hat also in diesem Sinn einen erzieherischen Wert, der über das Wissen von Daten und Fakten hinausgeht, denn er regt *„den Vergleich von Eigenem und Fremdem"* an, *„der der Anfang jeden Verstehens ist"*[25].

5. **TEXTE KÖNNEN NICHT NACH EINER** sprachlichen (grammatikalischen, syntaktischen, semantischen) oder inhaltlichen – also nach einer **VON AUSSEN HER FESTGELEGTEN – „PROGRESSION" AUSGEWÄHLT UND ANGEORDNET SEIN**, denn diese wird dem Entdeckungsprozess des Einzelnen und der individuellen „Langsamkeit" nicht gerecht. Der Sinnstiftungsprozess läuft im Individuum ab und ist individuell verschieden: Was Schüler/innen mit Sprache und Literatur tun, hängt wesentlich davon ab, ob sie sich durch das Angebot betroffen und involviert fühlen oder nicht – und das kann keine Progression von vornherein regeln. Die Gestaltung dieses Angebots – im Sinne einer Schaffung von *Lerngelegenheiten* – ist deshalb der professionelle Auftrag der Lehrer/innen. Das bedeutet:

- Die Auswahl der Texte geschieht möglichst in Zusammenarbeit mit den Lernern; daraus folgt
  - ◊ vom methodischen Gesichtspunkt her, dass der *Text* in einem aufgaben- und erkundungsgeleiteten Unterricht den Lernern *nicht kontextlos von außen her aufgeladen* wird, sondern dass er entweder *von den Lernern als Mittel zur Lösung einer bestimmten Aufgabe oder eines Problems überhaupt ausgesucht wird* oder dass er *von ihnen zumindest in einen*

[24]Hermeneutik und Psycholinguistik treffen hier zusammen: Dem spiralförmigen Vorgang des Verstehens entspricht der Prozess des langsamen Erwerbs über Stufen der Interimsprache, der von der Psycholinguistik als Approximation bezeichnet wird. Wode sagt dazu: „Fragen nach dem linguistischen Status von Lernersprachen sind ursprünglich im Zusammenhang mit dem FU unter Begriffen wie *idiosyncratic dialect* (Corder 1971), *approximative system* (Nemser 1971) und *interlanguage* (Selinker 1972) erörtert worden. Diesen Konzeptionen liegt der gleiche Gedanke zugrunde: Der Lerner nähert sich der Zielsprache schrittweise, indem er diverse *Zwischen-* oder *Interimsprachen* (Terminus nach Raabe 1974a) als Stadien bis hin zur Zielsprache durchläuft. Sie bilden das *Interimsprachliche Kontinuum*. Die einzelnen *Zwischenstadien* werden als Systeme analog zu den voll entwickelten Sprachen aufgefasst." Wode, 1988: 104.

[25]Hunfeld, 1990: 16.

assoziativen Rahmen von Vorerfahrungen gebracht wird;

- ◊ vom inhaltlichen Gesichtspunkt her, dass die Texte *nicht nach der Anzahl von* den darin enthaltenen *Grammatikregeln oder der Vokabeln* gewählt werden, die man dabei lernen kann, sondern *wegen der Botschaft*, die sie vermitteln.

- Eine *Progression* kann nur als Sinngeschehen existieren, d.h.
  - ◊ als Rückblick des Lerners auf seinen Lernweg, indem er feststellt: „Was weiß ich jetzt am Ende der Stunde/der Einheit/der Woche usw., was ich vorher nicht wusste? Was kann ich jetzt besser ausdrücken als vorher?" usw. („*Das Verstehen muss als Teil des Sinngeschehens gedacht werden, in dem der Sinn aller Aussagen ... sich bildet und vollendet.*");[26]
  - ◊ als Reflexion darüber,
    - ◊ wie sich im Laufe des Lernprozesses die Voraussetzungen, d.h. die „*Bedingungen ... unter denen Verstehen geschieht*"[27] verändert haben und somit zu einem veränderten Verstehen geführt haben, und
    - ◊ wie sich das „*In-das-Gespräch-kommen-mit-dem-Text*"[28] entwickelt hat, d.h. welche Fragen an den Text gestellt wurden und wie sich dieses Fragen entwickelt hat.

Das setzt natürlich voraus, dass der Appellcharakter des Textes gewürdigt wird, d.h. dass der Text als Herausforderung, als Gegenüber und nicht als ein Denkmal behandelt wird, das vereinfacht, didaktisiert und interpretiert werden muss.

6. **DER LERNER WIRD** – in jeglichem Alter, ob Grundschulkind oder Erwachsener – **ALS LESER (BZW. HÖRER) BEHANDELT** und das bedeutet, dass *Texte* – ob literarisch oder nicht – *nicht* für ihn *vereinfacht oder didaktisiert* werden. *Kindgemäß und dem Lerner entsprechend ist nicht der Text an sich, sondern das, was das Kind/der Lerner daraus macht und die Botschaft, die er dazu mitteilt.* Das Kind/der Lerner kann aber nur etwas daraus machen, wenn es/er durch entsprechende Aufgaben angeleitet (s. These 3) und ihm dann ermöglicht wird, selbständig und nach seinem individuellen Lerntempo und unter Einbeziehung seiner Vorerfahrungen zu arbeiten. Die Berücksichtigung der individuellen „Langsamkeit" steht allerdings nicht im Gegensatz zur Entwicklung der Fähigkeit, zügig und systematisch zu arbeiten, sondern ermöglicht im Gegenteil die Erziehung zur kognitiven und arbeitstechnischen Genauigkeit, sowie die Förderung von Sensibilität und Einfühlungsvermögen.

[26]Gadamer, 1990: 170.
[27]Gadamer, 1990: 300.
[28]Gadamer, 1990: 304

7. **INDEM DER LERNER ALS LESER (BZW. HÖRER) BEHANDELT WIRD UND DEM DEUTLICH FREMDEN IM TEXT GEGENÜBERGESTELLT WIRD, WIRD ER *ALS GANZER MENSCH* BEHANDELT:** Es wird also nicht nur schizoid an die Entwicklung seiner intellektuellen Seite appelliert und es wird nicht nur das technisch/pragmatische Umgehen mit Worten gefördert, sondern es werden seine Erfahrungen, seine Empfindungen, Gefühle und Ängste miteinbezogen: Er bringt sie ja sowieso in den Deutungsprozess mit ein – nur wurde im traditionellen Unterricht nicht danach gefragt, so dass der Lerner sich auch nie mit der Notwendigkeit konfrontiert sah, sie in der Fremdsprache zu artikulieren. Genauso als ganzer Mensch – also nicht nur mit seinem Wissen, sondern auch mit seinen Gefühlen – tritt er auch, über den Text hinaus, der Realität des deutlich Anderen gegenüber, dem er in der fremden Gewohnheit, Kultur, Tradition, Musik oder Hautfarbe begegnet.

8. **HERMENEUTISCHER UNTERRICHT IST ERZIEHERISCH UND DIE BEGEGNUNG MIT DEM TEXT ALS DEUTLICHEM GEGENÜBER IST ERZIEHUNG ZUR TOLERANZ.** Was für den Text im engeren Sinn gilt, gilt für die Begegnung mit Fremdem im Allgemeinen, d.h.: *wer gelernt hat, mit den eigenen Empfindungen bei der Begegnung mit dem Fremden und dem Unverständlichen in einem Text umzugehen,*
   - ohne Ängste und Aggressionen zu entwickeln,
   - ohne verärgert oder enttäuscht zu sein, wenn nicht alles sofort verständlich erscheint, also ohne den Anspruch, den Text – sprachlich und inhaltlich – in jedem Wort sofort voll auszuleuchten und ihn nach eigenen (grammatikalischen, semantischen oder kulturbedingten) Kategorien zu vereinnahmen,

   der kann auch mit dem Fremden im weitesten Sinne umgehen – ob Gewohnheit, Kultur, Tradition, Musik oder Hautfarbe: Er ist *tolerant* –, wo TOLERANZ nicht nur eine Floskel oder Absichtserklärung von gutem Willen ist, sondern praktiziert wird. In diesem Sinn ist *hermeneutischer Unterricht erzieherisch*: Das gilt zwar zunächst für den Mutter- oder Fremdsprachenunterricht (denn die Begegnung mit dem Text als deutlichem Gegenüber geschieht bei beiden), geht aber über dessen Grenzen hinaus, denn *jedes Unterrichtsfach ist Begegnung mit etwas Anderem, Neuem und Fremdem.*

9. **LERNERZENTRIERTHEIT** im Unterricht heißt also
   - Achtung vor dem Entdeckungsweg und der dazu notwendigen Langsamkeit des Einzelnen;
   - Förderung und Unterstützung des individuellen Entdeckungsprozesses durch eine Vielfalt von gezielten Aufgaben (s. These 3);
   - Hilfestellung vonseiten des Lehrenden bei Redaktionsprozessen – in einer Art „Hebammenfunktion" im Stadium der Interimsprache – um dem Lerner zu helfen, das auszudrücken, was er meint;
   - Hilfestellung vonseiten des Lehrenden bei der Organisation des Gelernten im Gedächtnis und bei der Erstellung von Merkeinheiten;
   - kontinuierliches, konsistentes und konsequentes Arbeiten mit den Schülern und an sich selbst, um die Bereitschaft wachzuhalten, den Lernern zuzuhören;

   Lernerzentriertheit heißt aber besonders,
   - warten zu können und dem Lerner Zeit zu lassen, und als Lehrer *nicht zu versuchen*, Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen, Distanz zu verringern oder den Entdeckungsweg zu beschleunigen, zu erleichtern oder zu verkürzen;
   - der Tatsache Rechnung zu tragen,
     - dass Schüler/innen nicht jederzeit geistig und emotional so präsent sind, dass hermeneutische Intensität des Arbeitens immer möglich wäre,
     - dass Schüler/innen unter schulischen Bedingungen nicht jederzeit bereit und in der Lage sind, ihre Deutungen, Gefühle und Erkenntnisse in der Zielsprache zu formulieren und in der Arbeit in/mit der Klasse mitzuteilen und
     - dass es also von der Sensibilität, Flexibilität und Professionalität der Lehrerin/des Lehrers abhängt, im Unterricht je nach Notwendigkeit, Phasen einzubauen, in denen konvergierend oder divergierend zum Text gearbeitet wird.

   Lernerzentriertheit heißt nicht – nach einer missverstandenen und nur pragmatisch-technokratisch ausgelegten Auffassung von „needs" – *Themen auszuwählen, von denen der Lehrer von seiner Warte aus annimmt, sie würden den Lerner interessieren*, weil sie im Augenblick „in" sind: Pop-Sänger-Texte o.Ä. auszuwählen, damit der Unterricht schmackhafter wird und den Anschein erweckt, es sei ja leicht und unterhaltsam, eine Sprache zu lernen, bedeutet nur, gegenüber den Medien in eine (schlechte) Konkurrenz zu treten und dem Auftrag der Schule nicht gerecht zu werden: Dem Einzelnen vorzutäuschen, sein Erkenntnisweg sei mühelos und kein Einsatz und keine Verantwortung seien gefordert, ist *ein Verrat an der Erziehungsaufgabe der Schule*. Die Frage stellt sich allerdings nicht als „Pop-Sänger-Texte ja oder nein": Die Frage ist, aus welchem

Grund und zu welchem Zweck solche Texte ausgewählt werden und auf welche Weise mit ihnen gearbeitet wird. Wenn sie nur behandelt werden, weil sie der Lehrer auswählt, damit ein paar neue Vokabeln auf angenehme Weise gelernt werden, legt der Lehrer nach seiner Auffassung von wichtig/unwichtig von außen her fest, was gelernt werden muss: Er entscheidet also von vornherein, was die Schüler eigentlich selbständig (aufgrund der von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten breiten Textauswahl) entdecken sollten, d.h. *er manipuliert sie*, indem er ihnen – unter Vorenthaltung anderer Texte und anderer kultureller Anregungen, die andere Horizonte eröffnen könnten – ihren Lernweg vorschreibt: Er geht also autoritär vor unter dem Anschein, antiautoritär zu sein (denn angeblich lehnt er sich ja gegen die Auswahl der Texte vonseiten der Lehrbuchautoren auf, steht also auf der Seite der Jugendlichen gegen die vorgeschriebenen Lehrbuchtexte, geht aber dann genauso präskribierend vor wie diese in ihrer Progression).

Lernerzentriertheit heißt, nicht zu verlangen, dass der Schüler etwas nachspricht, was ihm der Lehrer oder das Lehrbuch oder die Kassette oder das Video vorgibt, wenn es nicht aus seinem Such- und Entdeckungsprozess entspringt: *Lernerzentriertheit heißt, im Lerner das Fremde zu achten und es nicht durch curriculare Verplanungen zu verwalten.*

10. **DAS WACHSEN DER SCHÜLER/INNEN GESCHIEHT DURCH DIE ZUNAHME DER FÄHIGKEIT, AUF DIE ZEICHEN, SIGNALE UND BOTSCHAFTEN DER FREMDSPRACHE DURCH EIGENE INNERE BILDER UND TEXTE ZU REAGIEREN. NICHT-VERSTEHEN IST DABEI KEIN VERSAGEN.** Der Rezeptionsvorgang des Textes und die Stationen dieses Vorganges im einzelnen Lerner und in der Gruppe sind Gespräch: Die Bedeutung entsteht im Schüler, und *dieses Entstehen ist Gegenstand des Gesprächs*. Natürlich gehört zu diesem Entstehen der Bedeutung auch das Stutzen, das Nachfragen, das Aufstellen und Verwerfen von Hypothesen, kurz: auch das Nicht-Verstehen. Das Nicht-Verstehen bedeutet also nicht Schwäche oder Unfähigkeit, sondern ist Voraussetzung und Beginn des Verstehens und des Wachstums („*Erst/ wenn ich dich/ nicht verstehe* [29]...").

11. **DAS WACHSEN IN DER FREMDSPRACHE IST KEIN SELEKTIONSINSTRUMENT.** Das langsame Wachsen[30] der Lerner – d.h. Mehr-Können, Mehr-Erkennen und Mehr-Leisten (wollen) – und die damit ver-

[29] s. Ausgangstext „Einverstanden".

[30] Zum Begriff des Wachsens in der Fremdsprache und zur Entwicklung eines entsprechenden Kursmodells s. z.B. den Abschnitt „Fremdsprachenwachstum" und die entsprechenden bibliographischen Angaben in Häussermann-Piepho, 1996: 206.

bundene Tätigkeit des Entdeckens, deren Voraussetzung ein diszipliniertes, kundiges, tägliches, zielgerichtetes Arbeiten ist, sind *nicht als Selektionsinstrument* geeignet. Wachstum und Reifung in der rigorosen Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den in Texten, Sprache und Kultur erkennbaren Menschheitserfahrungen und das Lernen, sich genauso klar zu äußern, kann nicht Gegenstand einer Bewertung sein. Wenn Schüler/innen nicht vorwiegend nachahmen, sondern sehr früh eigene Gedanken, Empfindungen, Mutmaßungen in der Fremdsprache formulieren sollen, dann tun sie das stockend, sprachlich fehlerhaft und indem sie um Worte ringen; ebenso natürlich ist es, dass Schüler/innen verstummen oder stumm bleiben, wenn sie nachdenken oder einen Abstand empfinden, der eine Versprachlichung verbietet. *Dieses Stadium der Interimsprache kann also nicht bewertet werden*, weil man einen Prozess und nicht sein Ergebnis bewerten würde: Die zum Schlagwort gewordene „Fehlertoleranz" hat in diesem Stadium Sinn, wenn der Lehrer sich die Zeit nimmt, die Hypothese, die hinter dem „*Fehler*" steckt, zu hinterfragen, statt nur die „richtige" Form der „falschen" überzustülpen. Was im Prozess fehlerhaft oder unausgesprochen bleibt, kann am Ende ein – *überprüfbares und feststellbares – Ergebnis des Unterrichts* sein und von allen Lernern in schlichter, klarer, angemessener Sprache formuliert und begründet werden. So einfach derartige Äußerungen sein mögen, sie müssen neutral, sprachlich und thematisch ausbaufähig, d.h. mit langfristigen Zielen des Wachsens in der Sprache/in der Fremdsprache vereinbar sein.

12. DIE DIDAKTISCHE ARBEIT, DIE EIN HERMENEUTISCHER (FREMDSPRACHEN)UNTERRICHT VON DER LEHRKRAFT VERLANGT,

- muss „... *die scheinbare Sicherheit des Vorwissens stören, sie kann sich auf keinen Fall damit zufrieden geben, einfach nur neues Wissen anzubieten*"[31];
- ist unvereinbar mit geschlossenen Curricula und mit technokratischen oder bürokratisch nachweisbaren Pensen, die folgenlos und ohne Tiefgang durchgenommen werden;
- ist keine selektive von außen her festgelegte Soll-Erfüllung;
- hat nichts mit didaktischer oder methodischer Modellhaftigkeit oder mit Tricks zum Nachmachen zu tun;
- findet Wege,
  - ◊ um die Phantasie, die Vorstellungskraft und die Assoziationsfähigkeit der Lerner anzuregen,
  - ◊ um ein angstfreies Lernklima zu schaffen, in dem Lerner gerne – alleine oder in der Gruppe – herumrätseln, Annahmen und Hypothesen bilden,

[31]Hunfeld, 1990: 129.

  - suchen und fragen, und ihre Vorerfahrungen zur Sprache kommen lassen,
  - ◊ um die Lerner zum Rückblick auf den eigenen Lernprozess, zur Bewusstwerdung und Systematisierung der eigenen Lernergebnisse zu führen und ihnen somit den Beginn einer neuen Schleife ihrer hermeneutischen Erfahrung zu erleichtern;
- entsteht aus einem immer neuen und anders gearteten Zusammenwirken von Bedingungen und Faktoren – also aus Gelegenheiten, die sich aus den Teilnehmerinteressen und -vorerfahrungen ergeben;
- findet Organisationsformen, die vermeiden, dass ein Unterricht, der die Gesprächs-, Lese-, Schreib- und Lernanlässe als Gelegenheit nutzt, nach einem zügel- und ziellosen Zufallsprinzip ausufert;
- erfordert vom Lehrer Geduld, Zeit und Intensität des Arbeitens und die Bereitschaft, sich der Herausforderung zu stellen, zu verstehen, was die Lerner meinen, wenn sie in der Zweitsprache noch zögernd und fehlerhaft formulieren oder unsprachlich Abwehr, Unverständnis oder Fragen ausdrücken; hermeneutisches Handeln im Unterricht bedeutet für den Lehrer die Bereitschaft, sich den Schüleräußerungen zu stellen, so wie er erwartet, dass sich seine Lerner – ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene – der Herausforderung durch die Sprache und ihre Inhalte als „deutliches Gegenüber" stellen;
- setzt nicht nur eine sehr hohe fremdsprachliche und fremdkulturelle Kompetenz voraus, sondern auch, dass die Lehrkraft sich selbst und ihr mühsam erworbenes Wissen als unvollständig betrachtet, sich in Frage stellt und stellen lässt und sich als Suchende mit den Suchenden – d.h. mit den Lernenden – betrachtet und sich darauf einlässt, vorsichtig mit ihnen „Vokabeln [zu] tauschen".

Im Rückblick auf die bis hier vorgestellten Thesen wird deutlich, dass heute die Anforderungen an den Lehrer noch deutlicher an den Pädagogen in ihm gerichtet als früher, nicht nur weil auf die Schule Erziehungsaufträge zukommen, die früher der Familie galten, sondern weil die Herausforderung, vor der sich der Mensch heute in der Alternative zwischen Selbstvernichtung durch Zerstörung des Fremden (ob Umwelt oder Mensch) oder Umkehr durch Leben mit dem Fremden als etwas Normalem (also Eingliederung und Anerkennung der Gesetzmäßigkeiten der Umwelt als eines deutlichen Gegenübers) befindet, in der heutigen Dimension in der Menschheitsgeschichte erstmalig ist.
In einer Welt, in der Gewalt und Vereinnahmung durch Sprechen und Handeln das tagtägliche Geschehen beherrschen, wo Ausnutzung und Ausbeutung – ob von Menschen oder von Umwelt oder von Tieren – zur Normalität gehören, wo aber das Reden von Toleranz, Umweltschutz, Frieden und Völkerverständigung als mehr oder weniger kostenlose Deklaration von gutem Willen genauso verbreitet ist, ist es

mehr denn je nötig, Grundlagen und Voraussetzungen von Unterricht und Erziehung radikal zu überdenken und in Frage zu stellen: Deklarationen guten Willens greifen deshalb nicht, weil das entsprechende Handeln nur als technische oder technokratische Maßnahme ohne den Hintergrund eines Umdenkens und einer grundlegenden Haltungsänderung verstanden wird.

Schule, Unterricht im allgemeinen – und Fremdsprachenunterricht insbesondere – leben nicht im Elfenbeinturm und die verschiedenen Fächer bestehen nicht isoliert voneinander: Oft werden zugunsten von bloßem Tun weder Zusammenhänge noch der Hintergrund und das Menschenbild hinterfragt, die hinter diesem Tun stehen. Oft wird nur auf das Vermitteln von Wissen und Können Akzent gelegt, ohne – über Richt- und Feinziele hinaus – übergreifend zu fragen, wozu und warum: Auf diese Weise wird das Ganze zugunsten der Teile aus dem Blick verloren, weil Teile überschaubarer und scheinbar leichter in den Griff zu bekommen sind und es nicht notwendig ist, sich mit Grenzen abzugeben oder Grenzen zu akzeptieren – denn der Teil gilt als Ganzes.

Dies alles immer wieder ohne Hetze, ohne Angst und aus einer Distanz heraus zu hinterfragen, die erlaubt, weder zu verzweifeln, noch die Welt verbessern zu wollen, entspringt einer hermeneutischen Haltung: Der Begriff „hermeneutisch" wirkt oft abschreckend, weil darin eine akademische, praxisferne Herkunft vermutet wird, während der Ansatz der entdeckenden Auseinandersetzung mit dem Fremden – im Bewusstsein, dass das, was man von ihm zu kennen oder zu verstehen glaubt, nur durch die eigenen Wahrnehmungskategorien gefiltert ist und dass Nicht-Verstehen und Fremdheit etwas ganz Normales ist – deutlich praktische Auswirkungen hat für die Begegnung mit der Sprache (ob Mutter- oder Fremdsprache) und für die gesamte Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Grundlagen, Zielsetzungen, Organisation und Verfahren des Fremdsprachenunterrichts von der Grundschule bis zur Universität können davon berührt und bewegt werden.

Wenn Lehrkräfte im Allgemeinen – also nicht nur Fremdsprachenlehrer – fähig sein sollen, ihre Tätigkeit und ihr Umfeld immer wieder zu hinterfragen, wenn sie ihre Aufgabe als Pädagogen im Sinne einer Entwicklung der Fähigkeit des Fragens bei Schülern wahrnehmen sollen, müssen sie selbst auch in ihrer Aus- und Fortbildung immer wieder Anregung und Gelegenheit zum Fragen und zum In-Frage-Stellen erhalten: Die Begegnung mit dem Fremden als „deutlichem Gegenüber" als Prinzip zu akzeptieren, heißt nicht nur, Lerner zur Toleranz und zur Dialogfähigkeit erziehen zu wollen, sondern sich selbst im tagtäglichen Leben durch jegliche Begegnung zur Toleranz erziehen zu lassen und jegliche Begegnung als Gelegenheit zum Austausch und zum Dialog auf dem Weg eines lebenslangen Lernens wahrzunehmen: *„Auf alles zu hören, was uns etwas sagt, und es uns gesagt sein zu lassen, darin liegt der hohe Anspruch, der an jeden Menschen gestellt ist".*[32]

Die hier folgenden bibliographischen Angaben beziehen sich nur auf die Werke, auf die im Aufsatz mehr oder weniger explizit zurückgegriffen wird, sind daher als unvollständig zu betrachten.

- Böttcher, Wolfgang (1983) et al. *Das Buch, das alles über Sprache sagt.* Braunschweig: Westermann.
- Bredella, Lothar (1989). Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik. In Edelhoff Christoph, Candlin Christopher N. (Hg). (1989). *Verstehen und Verständigung.* Bochum: Kamp, 11-28.
- Dutt, Carsten (Hrsg.) (1995). *Hans-Georg Gadamer im Gespräch.* Heidelberg: Universitätsverlag C.Winter.
- Düwell, Henning (1989). „Der Fremdsprachenlerner" in Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Hüllen Werner, Krumm Hans-Jürgen (1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke UTB große Reihe: 135.
- Eichheim, Hubert (Hrgs.) (1992). *Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele.* München: Werkstattberichte des Goethe-Instituts.
- Gadamer, Hans-Georg (1986,1989[4]). *Wer bin ich und wer bist Du?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1989). *Das Erbe Europas.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1990[6]). *Wahrheit und Methode.* Tübingen: Mohr.
- Häussermann, Ulrich, Piepho, Hans-Eberhard (1996). *Aufgaben Handbuch Deutsch als Fremdsprache – Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München, iudicium verlag.
- Hunfeld, Hans, Piepho, Hans-Eberhard (1996). *ELEMENTE.* Köln: Dürr+Kessler.
- Hunfeld, Hans (1989). Sechs Lektionen in Kauderwelsch. In Edelhoff, Christoph, Candlin, Christopher N. (1989). *Verstehen und Verständigung. Zum 60. Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho.* Bochum: Kamp, 9-10.
- Hunfeld, Hans (1990). *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht.* München: Langenscheidt.
- Hunfeld, Hans (1991). Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 3, 50-52.

[32] Gadamer,1989: 173

- Hunfeld, Hans (1992). Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht – Eine Skizze. In Eichheim, Hubert (Hrgs.). *Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Werkstattberichte des Goethe-Instituts. 11-24.
- Hunfeld, Hans (1992). Noch einmal: Zur Normalität des Fremden. Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, 42-44.
- Hunfeld, Hans (1997). Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik – ein Interview. *BABYLONIA* 1, 8-15.
- Hunfeld, Hans (1997). *Sprechen lernen*. Waldsteinberg, Popp Verlag.
- Hunfeld, Hans (1998). *Die Normalität des Fremden*. Waldsteinberg, Popp Verlag.
- Kirckhoff, Mogens (1985 ediz. orig. danese) (1992[7]). *MIND MAPPING – Einführung in eine kreative Arbeitsmethode – Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken*, Bremen, PLS Verlag.
- Nunan, David (1988). *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Piepho, Hans-Eberhard (1998). „Distanz und Nähe – Zur Vorbereitung auf die Textarbeit im Unterricht" in Piepho, Hans-Eberhard/Kubanek-German, Angelika (1998). *„I beg to differ" – Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden – Festschrift für Hans Hunfeld*, München, iudicium verlag.
- Piepho, Hans-Eberhard, Serena, Silvia (1992). Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impulsgesteuerten Unterricht. *FRAGEZEICHEN*, 1, 20-41.
- Piepho, Hans-Eberhard/Kubanek-German, Angelika (1998). *„I beg to differ" – Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden – Festschrift für Hans Hunfeld*, München, iudicium verlag.
- Serena, Silvia (1996). Schwierigkeiten als hermeneutische Herausforderung: ein aus der Praxis entstandenes Seminarmodell. In Serena, Silvia (1996). *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus- und -fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*. Milano: Cooperativa Libraria I.U.L.M.
- Serena, Silvia. (1998). Von Kreisen, Menschen und Bildern: hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht (AUSZUG): Beitrag zur Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Hunfeld *„I beg to differ"*. München: iudicium verlag.
- Szarmach-Skaza, Hanna, Tkaczyk, Krzysztof (1996). *WÖRTER-BÄUME*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wode, Henning (1988). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. München: Hueber.