BABYLONIA

Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue

Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen

Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues

Rivista per instruir ed emprender linguatgs

A Journal of Language Teaching and Learning

N1/1997

I testi autentici nelle L2
Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht
Les textes authentiques en L2
Texts autentics en las L2

Testi autentici nell'insegnamento dell L2: il ruolo didattico e il significato culturale
Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht: Didaktische Implikationen und kulturelle Bedeutung

L'usage des textes authentiques en L1 et L2
Die Verwendung von authentischen Texten in L1 und L2

Materiali didattici ed esperienze
Erfahrungsberichte und didaktische Materialien

Wird Englisch in der Volksschule obligatorisch?
Inglese: verso l'obbligatorietà nella scuola dell'obbligo?

Fondazione Lingue e Culture ■ Stiftung Sprachen und Kulturen ■ Fondation Langues et Cultures ■ Fundaziun Linguatgs e Culturas

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	**Editoriale**
Tema		**I testi autentici nelle L2** **Authentische Texte in den L2** **Les textes authentiques en L2** **Texts autentics en las L2**
	6	**Al di là dell'Ego: l'*autentico* Alter / Jenseits vom Ego: Das *authentische* Alter** *Gianni Ghisla*
	8	**Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik** *Interview mit Hans Hunfeld*
	16	**Textes authentiques et didactique des langues étrangères** *Trois questions posées à: René Richterich,Markus Meier, Brian Moses, Anne-Madeleine Rigolini*
	19	**Fabriquer des documents authentiques...** *Jean-François de Pietro*
	28	**La réalité du texte dans l'enseignement : entre le fabriqué et l'authentique** *Jean-Marc Luscher*
	30	**Exploitation de documents authentiques à l'école: une fenêtre ouverte sur le monde** *Angela Redmer*
	36	**Text and task in English for Business Purposes** *Gareth Hughes, Coryn Devogèle, Mireia Garcia i Muchart, Dörte Gluchowski*
	43	**Mozart und Salieri by Jessica: Eine didaktische Einheit zum Anschauen...** *Rainer Nigg*
	47	**Je lis et je crée des images** *Claude Gauthier et Thomas Lehmann*
Ricerca	50	**Vers l'autodictionnaire d'apprentissage** *Robert Galisson*
Inserto didattico		**No. 24 Meinungsumfragen als authentische Texte im Unterricht** *Leo Koch*
Finestra I	60	■ **Bald nur noch Englisch?** **Obligatorischer Englischunterricht im Kanton Zürich** ■ **Ist Zürich eigentlich in der Schweiz?** *Gianni Ghisla*
Finestra II	64	**Bildungsaustausch mit der sogenannten "Dritten Welt"** *Robert Keiser-Stewart*
Curiosità linguistiche	66	**Auch eine Art der Benennung** *Hans Weber*
Bloc Notes	67	L'angolo delle recensioni
	71	Informazioni
	73	Attualità linguistiche - Actualités des langues - Sprachen aktuell
	76	Programma, autori, impressum

Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik

Ein Interview mit Hans Hunfeld *

Babylonia: *An der Verwendung des Begriffes "authentische Texte" in der Fremdsprachendidaktik haftet ein Paradox: was nicht für das Erlernen einer Sprache bestimmt ist, gilt als authentisch, was hingegen ausdrücklich zu diesem Zweck produziert wird, gilt als unauthentisch. Was sind also "authentische" Texte? Und: angesichts der vielen Mißverständnisse, die in den letzten Jahren mit der Verwendung dieses Begriffes in der Didaktik einhergehen, hat es überhaupt noch einen Sinn, diesen Begriff zu verwenden?*

Hans Hunfeld: Für mich hatte das noch nie einen Sinn, denn wenn man angesichts dieser großen Begriffsverwirrung wieder versucht, einfach zu denken, ist jeder, der spricht, authentisch (außer er wiederholt Texte, die ihm nicht gehören - also er wiederholt fremde Texte): wenn er spricht, ist er authentisch, wenn er lügt, ist er authentisch in seiner Lüge, und wenn er etwas behauptet, ist er authentisch in seiner Behauptung usw. - ich denke, das braucht man nicht weiter auszuführen.

Die Didaktik krankt sowieso daran, daß sie sie selbst übersteigende Begriffe - also aus sie übersteigenden Bereichen - nimmt, und sie dann mit Inhalten füllt, die oft die eigentliche Wortbedeutung verfälschen. Sehr deutlich zeigt sich das z.B. beim Begriff "autonomes Lernen" und "Autonomie": Eigentlich sollte das, was normalerweise unter autonomem Lernen verstanden wird, "autodidaktisches" Lernen sein, denn "Autonomie" heißt - von der Wurzel des Wortes her - daß sich jemand das Gesetz selbst gibt! Das ist nur ein Beispiel, um zu zeigen, daß "Authentizität" in diesem Sinne mehr verwirrt als klärt - insofern ist also jeder didaktische Text als didaktischer Text authentisch.

B.: *Was heißt hier "jeder didaktische Text"?*

H.H.: Zum Beispiel, wenn ich Sprachlehre mache und für diese Sprachlehre einen auf diese Lehre hin gerichteten Text mache, ist dieser Text in seinem Kotext oder Kontext der sprachlichen Lehre ein authentischer Text. Was soll er sonst sein? Ein Lehrtext ist ein authentischer Text.

B.: *Er ist aber gegenüber dem Originaltext, wie er z.B. in der Zeitung stand, reduziert oder zurechtgeschnitten, gekürzt oder vereinfacht.*

H.H.: Aber er ist in sich als dieser neue Text im Kontext Sprachlehre ein *authentischer* Text. Ich verstehe wirklich diese ganze Diskussion nicht! Nehmen wir mal einen Text, der in der Zeitung stand, einen Wirtschaftstext, oder eine Glosse, oder einen Kommentar: Dann erscheint er in der Zeitung im Kontext der gerade in der Öffentlichkeit diskutierten Kontroverse, und erscheint im Kotext dieser Zeitung, also unter diesem Bedingungsrahmen. Er ist nur in diesem Bedingungsrahmen *authentisch:* Er wird am Montag in einer Wirtschaftszeitung veröffentlicht, trifft auf einen Erwartungskontext - also auf die Leser -, und dieser Kontext und der Kotext dieses "authentischen Textes" bestimmen den Text genauso wie der Text sich selbst. Für mich gibt es

* Das folgende Interview wurde von Silvia Serena am 28.2.97 in Bozen am Rande eines fremdsprachendidaktischen Seminars geführt und ist daher in dem Sinne "authentisch", als die Aussagen weder abgeändert noch nachträglich in Richtung eines schriftlichen Beitrags überarbeitet wurden: die Direktheit der Formulierung und der Duktus der gesprochenen Sprache sind daher erhalten geblieben. In den Fussnoten wird lediglich auf Bezüge hingewiesen, die von Lesern, die mit Hunfelds Gedanken nicht so vertraut sind, nicht ohne weiteres hergestellt werden können.

keinen freischwebenden authentischen Text!
Wenn man das jetzt logisch weiterdenkt, dann ist natürlich jeder Text, der in einem Sprachlehrkontext und im Kotext von anderen Sprachlehrtexten zielgerichtet auf eine bestimmte Zuhörer- und Leserschaft (vergleichbar wieder mit diesem Zeitungsbeispiel) erscheint, in sich *authentisch.* Was würde sonst "authentisch" heißen? "Authentisch" würde heißen, daß man sozusagen die ganze Persönlichkeit von dem, der die Glosse oder den Kommentar schreibt, daraufhin prüfen müßte, ob er jetzt "authentisch" spricht! Dieses Beispiel zeigt, was ich hier meine: Der Zeitungskommentar ist ja nicht deswegen authentisch, weil er zu dem paßt, der ihn schreibt, - und sozusagen seine Authentizität dadurch belegt - sondern er ist dewegen authentisch, weil er seine Aufgabe in diesem Feld, das ich beschrieben habe, erfüllt.
Am Beispiel von literarischen Texten kann man das am deutlichsten sehen - sowohl "Autonomie" als "Authentizität", denn diese beiden Begriffe werden ja z.Z. immer gekoppelt gesehen, so als könne man nur am "authentischen" Text "autonomes" Lernen entwickeln. Der einzig wirklich authentische und autonome Text ist der literarische, denn der literarische Text braucht die Ko- und Kontexte, die ich vorher erwähnt habe, nicht. Ein literarischer Text ist in sich autonom, weil er sich - im strengsten Sinne - nicht nach dem richtet, zu dem er spricht (d.h. natürlich insofern schon, als er sprachlich und kulturell eine ganz bestimmte Leserschaft voraussetzt): Er ist in sich insofern autonom, als er frei einen Monolog macht, der - und jetzt kommt das Faszinierende, was ihn von Sprachlehrtexten jeglicher Art unterscheidet - nur zum Dialog wird, weil er als seinen Adressaten eine ebenso autonome Persönlichkeit voraussetzt: Das Gedicht selbst ist autonom, der private Leser ist autonom und nur durch die Autonomie beider gelingt das Gespräch.
Wenn man das jetzt auf Sprachlehre anwendet - wenn man also literarische Texte in die Sprachlehre einbringt - kann man wieder das Wort "Authentizität" auf diesen Dialog anwenden. Wenn man das pauschalisiert, hat in der Geschichte, die ich überblicke, der didaktische Literaturbegriff - eigensprachlich oder fremdsprachlich - den literarischen Text eingeschult, hat sich also in diesen Dialog zweier autonomer Partner eingeschaltet oder seine Rede - also die didaktische oder pädagogische Rede - vor diesen Dialog gestellt, hat ihn damit präfiguriert und insofern das Eigentliche dieses Text-Leser-Gesprächs - also das, was dieses Ge-



I Camuni: Capitello dei Due Pini, Roccia dei cinque pugnali.

spräch will - von sich aus in bester Absicht zerstört.
Also nochmal zum Begriff "Autonomie" und "Authentizität": das literarische Gedicht verliert nicht deswegen seine Authentizität, weil es im Lehrbuch abgedruckt ist, sondern es verliert seine Authentizität deshalb, weil ihm Lehrverfahren aufgezwungen werden, die der Lehre der Literatur entgegenstehen. Also die Antwort auf die Frage "was ist ein authentischer Text in der Didaktik?" ist hier: "er bleibt dann authentisch, wenn ich seine eigene Lehre nicht durch meine Didaktik störe".

B.: *Eigentlich haben Sie hiermit implizit schon auf zwei weitere Fragen geantwortet, die ich Ihnen stellen wollte, nämlich erstens, welchen didaktischen Stellenwert authentische Materialien in einem Fremdsprachenunterricht haben können, der die* kulturelle Dimension - *neben dem kommunikativen Anliegen* - in den Vordergrund rückt, *und zweitens aber welche Bedeutung in diesem Rahmen literarische Texte gegenüber Texten mit Aktualitätskraft verdienen.*
H.H.: Man kann sagen, daß diese Frage "Welche Bedeutung spielen literarische Texte im Sprachlehrkontext?" immer über die jeweils übergreifenden Ziele des Sprachunterrichts entscheidet. Das kann man sehr schnell sehen, wenn man auf die letzten hundert oder hundertfünfzig Jahre zurückblickt: Immer dann, wenn Literatur vorrangig war (19. Jahrhundert - Grammatik-Übersetzungsmethode) war der Bildungswert der Sprache vorrangig; immer wenn sie peripher war, war der pragmatische Wert der Sprache (kommunikativer Ansatz, situativer Ansatz) vorrangig. Wenn man den kommunikativen Ansatz überhaupt kritisieren will, dann an diesem Punkt: er hat den kommunikativen Appell - der per se der Literatur eigen ist, da Literatur ja nur lebt, wenn sie gelesen ist - überhört.
Wenn man sich das vor Augen hält,

Immer dann, wenn Literatur vorrangig war (...), war der Bildungswert der Sprache vorrangig; immer wenn sie peripher war, war der pragmatische Wert der Sprache (kommunikativer Ansatz, situativer Ansatz) vorrangig. Wenn man den kommunikativen Ansatz überhaupt kritisieren will, dann an diesem Punkt: er hat den kommunikativen Appell - der per se der Literatur eigen ist, da Literatur ja nur lebt, wenn sie gelesen ist - überhört.

dann sieht man den Zusammenhang zwischen Sprachlehre und Literatur völlig anders als bisher: dann dient nämlich *Literatur* nicht als Beiwerk zur Sprachlehre - sozusagen als Belegstück - sondern *ist von sich aus Sprachlehre*: der literarische Text macht also genau das, was der Fremdsprachenunterricht will, auch deswegen, weil er - ähnlich wie das fremdsprachliche Wort - den Leser von seinem muttersprachlichen Kontext entfernt und ihm also prüfende Distanz gestattet (das sind alles hermeneutischen Ziele, die seit Humboldt immer wieder angesprochen werden). Das macht Literatur schon im Muttersprachlichen, weil sie im Muttersprachlichen schon eine Fremdsprache ist: sie redet also im Muttersprachlichen den Leser auf eine bisher ihm ungewohnte Weise an - diesen Charakter kann man spätestens bei Barthes verfolgen, bis hin zu Muschg, der damals in Bern[1] als erster die Literatur eine Fremdsprache nannte.
Wenn man diesen Gedanken verfolgt, erkennt man die große Tragik der deutschen Fremdsprachenlehre, nämlich daß sie die Sprachlehrfunktion, die der Literatur eigen ist, nicht nur *nicht gesehen* hat, sondern *sogar gehemmt, unterschlagen und gestört hat*, insofern als sie die Literatur im Bezug auf den kommunikativen Ansatz als störend empfunden hat. Doch wenn Literatur ein autonomes Gebilde ist, wenn der Leser autonom ist, wenn dieser Dialog nur dadurch gelingt, daß Literatur und Leser zugleich autonom sind, und durch den Dialog autonom werden, dann ist das nichts anderes, als was der kommunikative Ansatz seit Habermas will: mündig machen - also in Richtung Autonomie. Nochmal: wenn eine falsche Didaktik sich nicht dazwischen stellt, macht die Literatur genau das, was die kommunikative Einstellung möchte!

B.: *Sie sprachen eben von "hermeneutischen Zielen": könnten Sie noch etwas genauer darauf eingehen, wie Hermeneutik zum kommunikativen Ansatz steht?*
H.H.: Erst einmal ein Rückblick auf den Begriff Hermeneutik: Schleiermacher definiert ihn mehrfach und seine einfachste Formulierung ist dabei die schönste: er sagt, Hermeneutik sei die Kunst, die *Rede eines Anderen richtig zu verstehen*[2]. Wenn man sich vor Augen hält, daß der kommunikative Ansatz aber dem Anderen durch das Arrangement der Situation und durch die Bereitstellung der Redemittel für diese Situation, *die Rede in den Mund legt*, wird einem klar, daß der kommunikative Ansatz im Grunde gegen seine eigenen Ziele handelt - und natürlich gegen hermeneutische Ziele - weil aus dieser Definition von Schleiermacher zunächst einmal hervorgeht, daß die Kunst, den anderen richtig zu verstehen, natürlich nur gelernt werden kann, wenn man den Anderen *zur Rede kommen lassen will.*
Der kommunikative Ansatz aber antizipiert für den Lernenden die aus seiner Sicht für den Lerner möglichen

Lebenssituationen und liefert ihm dazu noch die Redemittel, die auf diese Lebenssituationen passen: in dieser Hinsicht ist in meinen Augen der *kommunikative Ansatz* ein *autoritärer Ansatz*, denn er diktiert dem Lerner die Lebenssituationen, die er zur Sprache bringen will und präfiguriert für ihn die Redemittel, die der Lerner dabei verwenden soll. Wenn aber der Lerner in eine andere Lebenssituation kommt, braucht er natürlich andere Redemittel: nicht nur liefert ihm also der kommunikative Ansatz nicht die Redemittel, die er braucht, sondern er schreibt ihm - in bester Absicht, denn er will ja den Lerner für die Vielfältigkeit des Lebens rüsten, damit er mündig als Person agiert - die Lebensstrukturen vor, hört aber dabei nicht auf die Lebensstrukturen des Lerners und läßt nicht zu, daß er sie selbst vollzieht. Das Entscheidende ist, daß die Lebenserwartung, die Lebensentwicklung, die Lebenserfahrung je nach Alter nicht zur Rede kommen kann, weil das Bedingungsfeld vom Lehrenden selbst entworfen wird. Und wenn ich das sagen darf, zeigt die neue Generation der Lehrbücher - etwa "Elemente"[3](das aus meiner Zusammenarbeit mit Piepho, also einem Initiator und Verfechter des kommunikativen Ansatzes, entstanden ist) - daß es erst dann gelingt, wenn man die Grundvoraussetzung anbietet, nämlich, daß der Fremde, der Andere zur Rede kommt. Wenn ich z.B. eine Sonne an die Tafel male, kann ich davon ausgehen, daß schon im eigenkulturellen Kontext, je nach Nord- oder Süddeutschland, mit "Sonne" etwas anderes verbunden wird - daß also mit "Sonne" unterschiedliche Erfahrungen verknüpft sind; ich kann weiterhin davon ausgehen, daß auch schon im frühen Alter jeder eine Lebenserfahrung hat, die durch seinen Lebenskontext geprägt ist und diesen Kontext zugleich verrät, und daß jeder also, um auf die Sonne zu reagieren, andere Redemittel braucht als die, die ihm ein kommunikatives

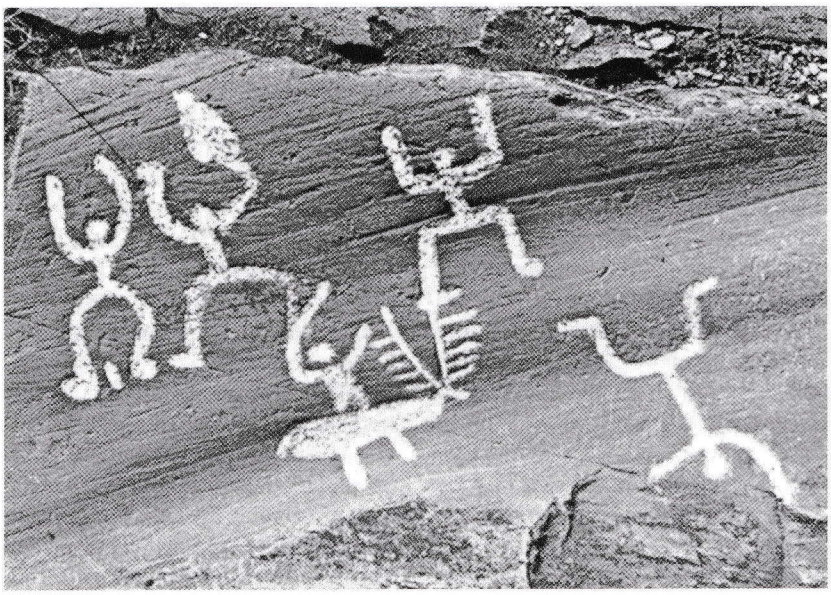
... dann dient nämlich *Literatur* nicht als Beiwerk zur Sprachlehre - sozusagen als Belegstück - sondern *ist von sich aus Sprachlehre*: der literarische Text macht also genau das, was der Fremdsprachenunterricht will, auch deswegen, weil er - ähnlich wie das fremdsprachliche Wort - den Leser von seinem muttersprachlichen Kontext entfernt und ihm also prüfende Distanz gestattet.

Lehrbuch vorschreibt. Das ist u.A. der große Durchbruch bei der Philosophie, die hinter diesem Lehrbuch steht: es sagt dem Lernenden nicht, was er zu sagen hat, denn es kann ja seine Rede gar nicht antizipieren, weil seine Lebensbedingungen nicht antizipiert werden können; das Lehrbuch reizt ihn hingegen dazu, das zu tun, was der traditionelle Unterricht - auch der kommunikative - nur verspricht, nämlich die Lebenserfahrung und die besondere Perspektive der kulturell je anders geprägten Welt zur Sprache kommen zu lassen.
Wenn ich also einem Deutschlernenden seine Persönlichkeit, seine Werthaltung, seine Erfahrung zutraue, dann ist es für mich logisch, daß ich ihm - unabhängig von den weiteren Spiralen des hermeneutischen Prozesses - nicht Sprachmittel anbiete, die er für von mir ihm zudiktierte Lebenssituationen braucht, sondern Sprachmittel, die ihm helfen, sich selbst zu artikulieren.

B.: *Hat es in diesem Kontext noch einen Sinn, von Strategien zu sprechen?*
H.H.: Ja. Von Strategien kann man insofern sprechen, als der Input - z.B. eines Lehrbuchs wie "Elemente" - den Unterricht für den Lerner nicht vorentwirft - und dies nicht als "Strategie", sondern weil es aus den Gründen, die ich vorher erwähnt habe, grundsätzlich gar nicht anders geht! Wenn ein Lehrbuch die "Strategie" verfolgt, den Lerner zur Rede kommen zu lassen, und wenn es seine Erfahrung mit unterschiedlicher Welt in Deutsch-als-Fremdsprache artikulieren lassen will, dann ist die Strategie, die dahinter steht, ein grundlegender Prozeß, nämlich der, den Dialog von einander fremden Sprachen nicht nur in das Gewand *einer* Sprache zu gießen, *den Dialog* von Verschiedenheiten der Welt *nicht zu arrangieren*, sondern zuallererst zu *initiieren*! Von daher ist so ein Lehrbuch, das anders ist als alles, was ich so auf dem Markt sehe, eigentlich wieder mal die Erfüllung einer alten kommunikativen Forderung, nämlich ein Lehrbuch zu haben, das nicht als Be-schreibung und vorgefertigte Struktur des Unterrichts, sondern als *Initiierung eines Lernprozesses* dient - denn gerade diese Initiierung nimmt Lernerorientiertheit und alles, was jetzt von einem Sprachunterricht gefordert wird, endlich ernst! "Strategie" heißt hier nicht, einen Unterricht von 45 Minuten in Phasen so "strategisch" einzuteilen, daß ich ein Endziel erreiche: Da ich das Endziel - wenn ich schon individualisierten und lernerorientierten Unterricht will - nicht vorherbestimmen kann (und zwar nicht aus unterrichtstechnologischen Gründen - also Strategie-Gründen - sondern aus dem oben erwähnten Grundsatzzusammenhang), ist eine Unterrichtsstrategie eben nicht mehr, irgendwelche unterrichtstechnologischen Mittel herzustellen, sondern die grundsätzliche Überlegung, wie für die Fremdsprachenlehre ein Selbstlernprozeß - der so verlaufen könnte, wie der Dialog zwischen literarischen Texten und Leser - organisiert werden muß. Und diese Organisation besteht lediglich

darin, daß ich dem Lerner als Du helfe, seine Erfahrung zu formulieren, und daß ich ihm helfe - und jetzt kommt der Punkt - durch sprachlich und inhaltlich möglichst reichhaltiges Material, die Mittel, die er für diesen Artikulationsprozeß braucht, je nach seinem Bedürfnis selbst auszumachen. *Lehrstrategie* heißt also, eine Reichhaltigkeit des Materials so anzubieten, daß sich möglichst viele Lerner in einem Lernverband in der Reichhaltigkeit der Literatur selbst auswählend orientieren können.

B.: *Trotzdem: unter "Strategien" versteht man ja eigentlich irgendwelche methodischen Tricks - ich meine, gibt es nicht etwas Konkretes, was man von aussen her tun kann, um das zu initiieren, was Gadamer "ins Gespräch kommen mit dem Text nennt"?*
H.H.: Das habe ich gerade versucht, zu sagen. "Strategie" ist ja auch so ein Wort, wie "Autonomie" und "Authentisch", das im fremdsprachendidaktischen Bereich gebraucht wird, ohne genauer über die Wurzeln nachzudenken: Wenn ich das richtig sehe, ist "Strategie" ein fürchterliches Wort, denn "Strategie" kommt aus dem militärischen Bereich - und damit fallen einem die Schuppen von den Augen! Denn wenn jemand an Lernstrategien denkt, steht er im Verdacht, autoritär zu sein, oder steht im Verdacht, jemanden überwältigen zu wollen, oder steht im Verdacht, jemanden irgendwohin führen zu wollen, auf etwas zurichten oder ausrichten zu wollen! Strategie ist für einen Kampf oder für eine Schachspiel eine gute Sache, aber nochmal: man muß sich entscheiden. Wenn man all das wirklich will, was sich in dem neuen didaktischen Vokabular der letzten Jahren artikuliert - "Schülerorientiertheit", "autonomes Lernen", "authentische Texte", "Selbstlernprozesse", "Erfahrung des Anderen", "Fremdbegegnung bereits im Unterricht", "Dialog als Unterricht" - dann kann man für diesen Dialog - also für den Unterricht als Dialog - wenn man das wirklich ernst nimmt, keine Strategie entwickeln in diesem bekannten Sinne, weil es dann kein Dialog mehr wäre, sondern nur ein scheinbarer, stark gesteuerter Dialog. Er wäre nichts anderes als - in anderer Form - ein Lehrmonolog - und die Strategie wäre eine Überwältigungs-, eine Hinführungsstrategie!



I Camuni: Naquane, Scena di culto del cervo.

B.: *Stichwort "Hinführungsstrategie": der Unterricht will doch zu irgendwelchen Zielen hinführen, und die Erreichung dieser Ziele soll ja auch irgendwie überprüfbar sein. Wie läßt sich das, was Sie gesagt haben, in Einklang bringen mit den Ansprüchen, die man normalerweise an ein Curriculum stellt?*
H.H.: Auch da ist in den letzten Jahren die Diskussion mehr verwirrend als klärend gewesen. Man muß sich auch da wieder an einfache Dinge erinnern: Schule ist eingerichtet, als Instrument der Gesellschaft, das die jungen Leute auf die Konventionen dieser Gesellschaft hin erzieht. Von daher ist klar, daß jeder Unterricht ein gesteuerter Unterricht ist: Eine gesteuerte Angelegenheit, die ganz bestimmte Ziele hat - das ist Unterricht. Daran kann auch die Diskussion seit '68, die im Augenblick gerade wieder aufflammt, nichts ändern.
Eigentlich gibt es natürlich nur in Phasen autonomes Lernen, als Mittel, um ganz bestimmte Dinge zu erreichen: damit aber alle anthropologischen und pädagogischen Hochziele zu verbinden, halte ich für eine Faselei! Um auf den Punkt zurückzukommen: es ist klar, daß ich etwas erreichen will. Wenn ich z.B. das Gesellschaftsziel erreichen will, in Europa bei 65 verschiedenen Sprachen und Kulturen eine Toleranz zu entwickeln, die diesen 65 einander fremden Kulturen erlaubt, miteinander zu leben, brauche ich mindestens zwei Dinge: ich brauche eine *erhöhte Fremdsprachlichkeit*, aber da sie allein nicht ausreicht, brauche ich eine mit dieser erhöhten Fremdsprachlichkeit verbundene *Haltung*. Woher kommt diese Haltung? Aus einer Dialektik, in der sich *Identität* - auch wieder so ein schönes Wort! - und *fremd* gegenseitig ergänzen. Dazu muß ich eine weitere Überlegung vorausschicken, nämlich daß ich erstens autistisch werde, wenn ich mich nur mit mir selbst beschäftige - die Begegnung mit dem Fremden habe ich also *für mich* nötig - und daß

ich zweitens überhaupt lernen muß, daß es andere Möglichkeiten gibt, die Welt zu sehen. Wenn ich also dieses Erziehungsziel und Sprachlehrziel vor Augen habe - das Ziel der Verständigung zwischen einander Fremden mit all den Implikationen, die damit zusammenhängen - dann kann ich doch nicht für Leute aus fremden Kontexten eine Lernstrategie entwerfen, die so arrangiert ist, daß ich diese Menschen durch eine Strategie zu etwas hinführen will, was über oder unter dem liegt, was sie eigentlich wollen! Was sie wollen sollen, ist, daß sie sich selbst zunächst artikulieren, also über sich selbst Auskunft geben, weil die paradoxe Situation, die oft im Fremdsprachenunterricht bis heute noch vorgespielt wird, sich dadurch abzeichnet, daß Lehrbücher ab und zu so tun - z. B. Englisch-Lehrbücher - als ob der Deutsche dem Engländer erklären sollte, wo in London die Tower-Bridge ist! Eher ist das Gegenteil der Fall: es ist viel wahrscheinlicher, daß der Deutsche in London auf Englisch gefragt wird, wie die deutsche Situation im Ruhrgebiet ist, und daß er also die englische Terminologie braucht, um erklären zu können, was das Ruhrgebiet überhaupt ist. Und er muß auch den Kontext erklären können und muß ihn so erklären, daß das Ganze in die Rezeptionsperspektive des anderen hineinpaßt.

Also: um Frieden innerhalb von diesem heterogenen vielfältigen Europa von einander Fremden zu erreichen, braucht man Mehrsprachigkeit und diese Haltung. Diese Haltung kann ich nur erwerben, wenn mir früh auch in meiner Fremdsprachenlehre klar wird, daß durch die fremde Sprache meine Identität mit mir selbst nicht unterdrückt wird, nicht verboten wird, daß meine je spezifischen Erfahrungen in der Welt zur Sprache kommen, daß ich als andere Person wichtig werde, und daß ich jetzt ein Mittel bekomme - etwa die deutsche Sprache - um mich meinem deutschen Partner gegenüber in dieser Art erklären zu können.

Aus diesen Zusammenhängen ergibt sich von selbst eine ganz andere "Unterrichtsstrategie". Ich muß also Reichhaltigkeit des Materials anbieten, damit der Lerner sich in seiner *Person, nicht nur in seiner Rolle als Fremdsprachenlerner* artikulieren kann, und damit er dadurch eine Motivation gewinnen kann, die sich natürlich wiederum auf die Schnelligkeit und die Effektivität in seinem Sprachlernprozeß positiv auswirkt. Die Reichhaltigkeit des Materials kommt wieder deshalb ins Spiel, weil die eigene Motivation das Material nicht etwa so abfragt, wie der Zwang des traditionellen Lehrbuchs: durch die einfache Chance der Auswahl je nach Neigungen und Interessen werden alle weiteren Annäherungen an dieses so reichhaltig arrangierte Material gefördert.

An diesem kleinen Beispiel zur Frage nach einer "Strategie", wird auch einmal mehr das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Didaktik deutlich: es wird daraus klar, daß sich die Praxis in einer vielfach veränderten Welt nur bewähren kann, wenn außerhalb dieser Praxis eine Philosophie, ein Standpunkt, eine Fremdbegegnungsüberzeugung besteht, die alle weiteren praktischen Schritte leitet, und nicht umgekehrt.

B.: *Das heißt also, Einzelfragen, wie die nach der Bedeutung von "Authentizität", sind nicht außerhalb eines Rahmens - einer Theorie - zu stellen.*

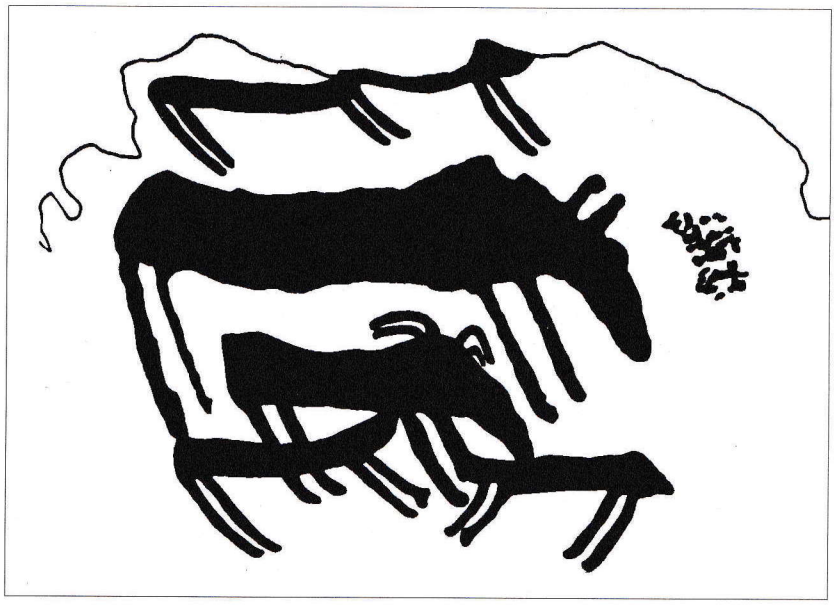
H.H.: Ja. Alle Einzelfragen müssen heute in den Kontext einer Überprüfung der Grundbegrifflichkeit gestellt werden, nämlich: was heißt heute *Fremd-Sprachen-Unterricht* - was heißt also *Fremd*, was heißt *Sprache* und was heißt *Unterricht*.

Angesichts der veränderten Wirklichkeit - also der Nähe des vielfältigen Fremden z.B, ist *"fremd"* heute nicht mehr zu definieren wie früher ("fremd" ist ja ein relationaler Begriff); *Sprache* ist nicht nur Mitteilung, sondern Ein-Teilung[4] von Welt (und, nur um ein Beispiel zu nennen, der kommunikative Ansatz hat ja alle konnotative Sprache mehr oder weniger ausgeklammert): erst nachdem man über diese beiden Begriffe nachdgedacht hat, ist die Konsequenz auf den *Unterricht* zu ziehen. Und im Zusammenhang damit, im Hinblick auf *Sprache* und auf *fremd* fällt ein weiteres Wort, das genauso wichtig ist: *Verstehen* . Was heißt verstehen? Meine These ist ja, Verstehen ist und muß etwas anderes sein als Vereinnahmen (das zeigt die europäische Geschichte): also auch das Verstehen des fremden Wortes, vor allem des fremden Textes heißt nicht, es für mein Verständnis aufzuschließen. Also, wenn ich einen Text habe

Inzwischen
ist alles bekannt.
Die Erde ist rund.
Sie dreht sich
um die Sonne.
Wasser sind wir
und Staub.
Hinter Deiner Stirn
aber
das weiße Schweigen.
Ich breche auf
um es zu erforschen.
Vielleicht
finde ich da
was uns
endlich wieder
verschieden macht.[5]

Was verstehe ich? Ich verstehe bei meiner Lebenserfahrung, auch wenn ich fünfzehn bin, und bei relativ rudimentärem Deutsch, daß hier offensichtlich a) etwas bekanntes gesagt wird und an etwas bekanntes erinnert wird, b) daß dann ein Bruch kommt: "Hinter deiner Stirn aber das weiße Schweigen" c) daß dann ein weiterer Bruch und eine weitere Verständnisblockade kommt: "ich breche auf, um es zu erforschen", und daß dann etwas völlig rätselhaftes

kommt: "vielleicht finde ich da, was uns endlich wieder verschieden macht".
Es kommt jetzt nicht darauf an, daß ich die einzelnen Rätselhaftigkeiten in mein bisheriges Verständnis einfüge, und sage "das ist so und so zu verstehen", sondern daß ich zunächst mal verstehe, daß hier jemand auf eine andere Weise redet, als ich es gewohnt bin. Das ist zunächst alles. Das ist also der *erste Schritt*: ich muß verstehen, daß sich hier ein anderes Verstehen der mir und diesem Redenden bekannten Welt artikuliert. Das ist eine ganz wichtige Erkenntnis, denn ich komme in der Sprache und in der Wirklichkeit immer wieder in die Situation, daß ich mit jemandem leben muß und mit jemandem auskommen muß, den ich nicht verstehe - und nicht nur sprachlich, sondern in seiner ganzen Welterfahrung. Hier spricht jemand einen Monolog, der jemanden anspricht, in diesem Falle mich, der ich das lese, und er sagt mir etwas, was ich in dieser Form bisher nirgends gefunden habe - und das ist das grundlegende Verständnis von Verstehen, das nun in der Fremdprache geschehen ist.



I Camuni: Cemmo, Gruppo di animali.

Die *zweite Stufe* einer Verstehensspirale wäre, daß sich dreißig Lerner graduell und nach und nach über ihre Verstehensmöglichkeiten, die das Gedicht bei ihnen ausgelöst hat, austauschen. Damit erfülle ich genau den Lehrauftrag der Literatur, der ja bedingt wird durch die Unmöglichkeit, den konkreten Leser - der ein anderer ist als der intendierte Leser - vorher zu bestimmen. Ich kann den intendierten Leser einigermaßen umreissen: ich kann sagen, er spricht Deutsch, er kommt aus einem bestimmten Kontext usw., aber ich kann nicht garantieren, daß ich einen bestimmten Leser anspreche, denn der konkrete Leser ist, wie er ist! Als Dichter kann man also den konkreten Leser nicht antizipieren. Diesen Austausch von Meinungen unter den Lernern würden Didaktiker wohl als ein sehr schönes Verfahren - eine schöne "Strategie" - bezeichnen, um die Schüler zu motivieren: der Austausch hat aber hier eine völlig andere Begründung und an dieser Stelle wird wohl der Unterschied zwischen einem technologischen und einem hermeneutischen Unterricht deutlich, zwischen also einem von aussen her organisierten und - trotz gegenteiligen Anscheins, denn die Schüler kommen ja zum Reden - fremdgeleiteten Unterricht, und einem Unterricht, der von innen heraus wächst, der sich zaghaft, fragend, behutsam vorantastet und der sich aus der Grundbegrifflichkeit - was ist Literatur usw. - ergibt.
Nach dieser zweiten Stufe - dem Austausch der jeweiligen Erfahrung - folgt die *dritte Stufe* der Hermeneutik: Versuchen, zwischen diesen unterschiedlichsten Erfahrungen Umrisse von Gemeinverständnissen zu erkennen. Diese Gemeinverständnisse schließen sowohl Verständnisse als auch Nicht-Verständnisse ein. Zum Beispiel: wenn ein Lerner sagt "ich verstehe nicht *das weiße Schweigen*", dann ist diese Artikulation "ich verstehe nicht *das weiße Schweigen*" die Artikulation eines Verständnisses. Er kann das "weiße Schweigen" nicht verstehen, weil er bis dato mit "Schweigen" etwas anderes verbunden hat, schon gar nicht eine Farbe. Es kommt jetzt hier nicht darauf an, daß es ein "weißes" Schweigen ist - es konnte genausogut das schwarze oder das rote Schweigen sein: es kommt darauf an, daß er das noch nie vorher gefunden hat. Geschieht aber der Austausch der Leser im multikulturellen Kontext, dann könnte es z.B. passieren, daß sich hier plötzlich - etwa in bestimmten Kulturen, wo weiß die Farbe der Trauer ist - eine neue Konnotation ergibt.
Ich breche hier ab, aber aus diesem Beispiel werden zwei Dinge deutlich: *erstens*, daß eine Lektüre in die Klasse etwas hineinbringt als *Initiation*, deren Ende überhaupt nicht absehbar ist und auch nicht absehbar sein darf, weil sich sonst a) die individuellen, b) die kulturellen und c) die sozialen oder anderen altersspezifischen Erfahrungen - und damit Verständnisse - der angesprochenen Lerner nicht artikulieren können; *zweitens*, daß bei dieser Lektüre immer auch *Sprachlehre* dazugehört (daher "Literatur als Sprachlehre"[6]): da der Lerner ja

aufgefordert ist, nicht ein vorgefertigtes Verständnis - also ein vorher vom Lehrer angegebenes Literaturverständnis an diesem Gedicht zu belegen und zu überprüfen, sondern motiviert ist, als Person zu reagieren, setzt dieser Unterricht genau das in Gang, was zu fördern der Unterricht oft nur verspricht, nämlich das interkulturelle Gespräch - das ja auch schon in homogenen Klassen interkulturell ist, weil die Verständisse individuell, sozial usw. verschieden sind.

B.: *Das ist also der einzige Gedanke, den man in einem Curriculum angeben könnte - also diese Förderung des interkulturellen Verstehens.*

H.H.: Ja, wenn man das so sagt, klingt das wunderschön! Aber der europäische Fremdsprachenunterricht, den ich überblicke - was hat er denn gemacht? Er hat seit längerer Zeit behauptet, daß unabhängig von jedem politischen Kontext, die fremde Sprache mich zum Verständnis des Fremden führt, und hat das aber so zielgerichtet gemacht, daß dieser Unterricht gleichzeitig abhängig wurde von politischen und allgemein pädagogischen Vorgaben. Wenn ich also Krieg mit Frankreich habe, lerne ich durch die Sprachlehre Französisch immer noch den Fremden kennen, aber natürlich mit der Absicht, ihn besiegen zu können, ihn ausspionieren zu können usw. An diesem krassen Beispiel zeigt sich, daß der hermeneutische Ansatz ein sehr kleines Ziel verfolgt, das die Verständigungsfloskel - die Völkerverständigungsfloskel, die auch zwischen den Kriegen immer hoch gehalten wurde - viel ernster nimmt als der alte Unterricht. Da er nämlich immer den Anderen unmittelbar zur Rede bringen will, und zwar so wie der Andere das will und wie sein Verständnis - immer kontrolliert im Verständnis seines Nachbarn - sich ausdrückt, ermöglicht er dem Lerner zwei grundsätzliche Erfahrungen, die für seine Lebensfähigkeit und Lebenstüchtigkeit in Europa wichtig sind: der Lernende erfährt *erstens*, daß seine persönliche Sicht der Welt wichtig ist, er lernt *zweitens*, daß es andere Identitäten und andere Sichten gibt - und das erfährt er ganz unprätenziös, ohne große Strategien, einfach durchs Tun - und er erfährt *drittens*, daß sein eigenes Urteil durch das komplementäre oder widersprüchliche Urteil anderer erweitert, kontrolliert, überprüft und ergänzt wird. Wenn ich zehn verschiedene Äußerungen habe, habe ich nicht nur zehn mehr oder weniger verschiedene Ansichten von Welt, sondern ich habe zehn mal die Produktion von fremdsprachlichen Erfahrungen. Von daher ist klar, daß der hermeneutische Unterricht eine Strategie anwendet - falls hier überhaupt "Strategie" noch das richtige Wort ist - die nicht als Motivation, Auflockerung, Lerntechnologie usw. diesen Unterricht arrangiert, um eine Verschiedenheit zu erzeugen und zu organisieren: die Verschiedenheit und die Reichhaltigkeit ergeben sich von selbst. Der Lehrer, der nicht seine Kräfte im Arrangieren verwenden muß, sondern sich dem Bereitstellen von Lerngelegenheiten, dem Anbieten von Reichhaltigkeit, dem Zulassen jeder Art von Annäherung widmen kann, wird entlastet, und sein Sprachunterricht wird gleichzeitig effektiver.

Wenn "fremd" etwas ist, das fremd bleiben darf und verschieden bleiben muß, damit sich überhaupt die Möglichkeit der Kontrolle ergibt (wie oft wird heute gesagt und geschrieben, man brauche den Fremden zur eigenen Identität!), dann hat das Konsequenzen für den Unterricht: keine vorgegebene Interpretation von Text, keine von Unterrichtszielen her bestimmte Strategie, weil das für den Lehrer bedeuten würde, gegen die Professionalität seines Berufes und gegen seine Ziele zu arbeiten.

Der hermeneutische Ansatz ist nicht eine praxisferne, abstrakte philosophische Entwicklung, sondern ist im höchsten Sinne praktisch - und genau das ist den Lehrern deutlich zu machen - weil er einfach in Praxis umsetzt, was das Gebot der Stunde ist für das Zusammenleben Verschiedener in Europa.

Anmerkungen

[1] Bern: VIII. Internationale Deutschlehrertagung 4.-8.8.1986 Plenarvortrag. MUSCHG, Adolf (1986): *Die Erfahrung von Fremdsein*, Tagungsbericht der VIII.IDT, Eurocentres, Zürich, S.41, nochmal abgedruckt mit einem Vorwort von Armin Jetter in der Hueber-Sonderdruckreihe (1987): München, Max Hueber.

[2] SCHLEIERMACHER, Friedrich (1977): *Hermeneutik und Kritik*, Frankfurt, S. 75 zitiert in: HUNFELD, Hans (1992): *Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht - Eine Skizze*, München, Werkstattheft des Goethe-Instituts.

[3] HUNFELD, Hans / PIEPHO, Hans-Eberhard (Hg.) (1996): *Elemente - Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* 3 Bände, Köln, Dürr&Kessler Verlag.

[4] *"Eine Kommunikation teilt die Welt nicht mit, sie teilt sie ein"*. LUHMAN, Niklas / FUCHS, Peter (1989): *Reden und Schweigen*. Frankfurt, S.7. Zitiert in: HUNFELD, Hans: *Zur Normalität des Fremden*, in: Deutsch für den Unterricht, 3/1991.

[5] HUNFELD, Hans, in: HUNFELD, Hans / PIEPHO, Hans-Eberhard (Hg.) ('1996): *Elemente - Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache.* Band 3, Köln, Dürr&Kessler Verlag, S. 7. Das Buch enthält eine von Hans Hunfeld erarbeitete Sammlung von Texten, die nach den vier Elementen (Luft, Wasser, Erde, Feuer) gruppiert sind. Innerhalb dieser vier großen Themen, werden die Texte nach weiteren Untertiteln gruppiert. Zu Beginn des Buches sind noch unter dem Titel "Elementares" elf Texte gesammelt, von denen das hier zitierte Gedicht der siebte Text ist. Die Texte sind nur numeriert (haben also keine Titel) mit Quellenangabe am Ende jeder Gruppe von Texten.

[6] *"Literatur als Sprachlehre - Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts"* (München, Langenscheidt,1990) ist das Werk, das Hans Hunfelds hermeneutischen Ansatz in der Öffentlichkeit bekannt machte.

Hans Hunfeld
ist Inhaber des Lehrstuhles für englische Sprache und Literatur an der Universität Eichstätt.