

ADRIANA SILVIA SERENA

VON KREISEN, MENSCHEN UND BILDERN

*Hermeneutische Erfahrungen
zu einem hermeneutischen Ansatz
im Fremdsprachenunterricht*

*Un approccio ermeneutico
all'approccio ermeneutico
nella didattica delle lingue*



 ARCIPELAGO EDIZIONI

ADRIANA SILVIA SERENA

VON KREISEN, MENSCHEN UND BILDERN

***Hermeneutische Erfahrungen
zu einem hermeneutischen Ansatz
im Fremdsprachenunterricht***

Un approccio ermeneutico
all'approccio ermeneutico
nella didattica delle lingue

Milano 2012
ARCIPELAGO EDIZIONI

© 2012 Arcipelago Edizioni
Via G.B. Pergolesi, 12 – 20090 Trezzano sul Naviglio (MI)

seconda edizione
novembre 2012

Tutti i diritti riservati

ISBN 978-88-7695-485-6

INHALTSVERZEICHNIS

Introduzione alla seconda edizione

Introduzione alla prima edizione

Kreise

1.	EINE HERMENEUTISCHE ERFAHRUNG	
1.0.	Einleitung	15
1.1.	<i>ERSTE VERSTEHENSEBENE</i>	
1.1.0.	ERSTE VERSTEHENSEBENE: DAS PENDELN ZWISCHEN HYPOTHESEN UND ZWISCHENERGEBNISSEN	19
1.1.1.0.	Textteile	19
1.1.2.0.		20
1.1.3.0.		21
1.1.4.0.		22
1.1.5.0.		24
1.1.6.0.		25
1.1.1.1.	Kommentare	19
1.1.2.1.		21
1.1.3.1.		22
1.1.4.1.		23
1.1.5.1.		24
1.1.6.1.		26
1.2.	<i>WEITERE VERSTEHENSEBENEN</i>	
1.2.0.	Weitere Verstehensebenen: Textvertiefung durch Aufgaben	29
1.2.1.	ZWEITE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DIE SPRACHE	29
1.2.1.0.	Texte	29
1.2.1.1.	Kommentar	30
1.2.2.	DRITTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DEN AUTOR UND SEIN DENKEN	31
1.2.2.0.	Texte	31
1.2.2.1.	Kommentar	32
1.2.3.	VIERTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DEN BEGRIFF „VERSTEHEN“	34
1.2.3.0.	Texte	34
1.2.3.1.	Kommentar	35
1.2.4.	FÜNFTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM MENSCHENBEGEGNUNGEN	37
1.2.4.0.	Texte	37
1.2.4.1.	Kommentar	38

1.3.	<i>DAS VERSTEHEN DES EIGENEN VERSTEHENS</i>	
1.3.0.	Das Verstehen des eigenen Verstehens: Rückblick auf den Texterschließungsprozess	45
1.3.1.	Sinnstiftung und Erziehung zur Toleranz	45
1.3.2.	Der Leser als Leser und als Beobachter seines Leseprozesses	47
1.3.3.	Die graphische Darstellung der hermeneutischen Erfahrung am Gedicht „ <i>Einverstanden</i> “	52
1.3.4.	Die Artikulationsphasen der hermeneutischen Erfahrung am Gedicht „ <i>Einverstanden</i> “	54
2.	<i>HERMENEUTISCHE ERFAHRUNG UND UNTERRICHT</i>	
2.0.	Zur Gestaltung eines hermeneutisch orientierten Unterrichts	61
2.1.	Artikulationsphasen in einem hermeneutisch orientierten Unterricht	63
2.2.	Hermeneutik und Fremdsprachenunterricht: Zwölf Thesen	74
2.3.	Zur Bedeutung eines hermeneutisch orientierten Unterrichts für das 21. Jahrhundert	84

Menschen und Bilder

Ein Nachwort	89
Nachwort zur zweiten Ausgabe	90
Postfazione alla seconda edizione	90
Bibliographische Angaben - Indicazioni bibliografiche	90

INTRODUZIONE alla seconda edizione.

Dalla prima edizione del presente volume nel 2001 sono passati undici anni. Sono pochi, ma sono anche molti, perché molto è avvenuto nel frattempo, molto è stato pubblicato, e in parte sono cambiate le persone coinvolte in quella sperimentazione che l'Intendenza Scolastica Italiana di Bolzano aveva allora appena iniziato con l'entrata in vigore delle "Entwicklungsrichtlinien", cioè delle linee-guida (in tedesco e in italiano)¹ che incarnavano l'approccio ermeneutico scettico di Hans Hunfeld.

Dalla fase pionieristica si è passati in questi anni a una fase di maggiore stabilità, e le radici si sono fatte più solide, pur a fronte di problemi nuovi e diversi; alcuni dei protagonisti più indiretti come Hans-Georg Gadamer e più diretti come Hans-Eberhard Piepho sono scomparsi, ma il dialogo con il loro pensiero è continuato (e in particolare proprio quello di Hunfeld con Piepho, documentato in una pubblicazione del 2008²). Ci sono stati avvicendamenti negli incarichi (per es. l'Ispettore Cristofaletti, che andando in pensione, ha passato il testimone a chi gli è succeduto), o ricambi generazionali di docenti, fedelmente guidati da chi, giorno per giorno, magari da una postazione diversa, ha continuato a sviluppare con gli insegnanti le "didaktische Werkstätten", cioè i laboratori di riflessione didattica, dai quali sono usciti progetti e lavori vari, e dove prosegue un intenso lavoro, i cui frutti verranno presumibilmente presentati nell'agosto del 2013 ai docenti che dal mondo intero confluiranno alla *Internationale Deutschlehrertagung* di Bolzano (www.idt-2013.it).

Molti sono anche gli strumenti che si sono sviluppati in questi anni, permettendo che la sperimentazione dell'approccio didattico ermeneutico acquisisse visibilità e incidenza: di particolare rilevanza sono i mezzi messi a disposizione in rete, quali per es. il sito bilingue *Deutsch als Zweitsprache lehren und lernen/Tedesco seconda lingua – insegnare e apprendere*, <http://www.daz-hermeneutik.bz.it/>³, e quelli in tedesco come <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik> o come <http://www.hermikom.de/>.

Molto è uscito in riviste (per es. in *Synergies Europe*, come pure nella rivista quadrilingue svizzera *Babylonia*, che all'approccio ha dedicato un numero monografico dal titolo *Der Text als Frage* – si vedano le indicazioni bibliografiche), ma di particolare rilievo è la collana dell'Alpha Beta Verlag, la

¹ http://www.daz-hermeneutik.bz.it/media/documents/Linee_guida_di_sviluppo.pdf : nell'introduzione viene anche fatta esplicita menzione dell'aiuto dato da chi scrive al lavoro di traduzione dal tedesco verso l'italiano.

² Dopo quattro anni dalla morte di Piepho, ha visto la luce il seguente contributo: *Kommunikative Zuversicht und hermeneutische Skepsis. Wiederholende Annäherung an Hans-Eberhard Piepho*. In: Michael Legutke (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen, Narr, 64-75.

³ Il nucleo, successivamente ampliato, è costituito da quanto Hans Hunfeld ha pubblicato come "Das letzte Wort" nel volume *Fremdheit als Lernimpuls* (Hunfeld: 2004, 483-501).

quale, apertasi con un volume retrospettivo di Hans Hunfeld⁴, continua ad arricchirsi nel tempo di nuove esperienze.

Di particolare rilievo è un volume che documenta la ricezione dell'approccio di Hunfeld presso la nuova generazione - un gruppo di studenti, provenienti da varie parti del mondo, della Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco di Baviera, i quali hanno fatto uscire una raccolta di saggi dal titolo rivelatore *Verstehen unerwünscht?* (Wollin.V., Almusawi N. Hrsg.: 2011).

L'approccio, dunque, continua a dimostrare la sua rilevanza vitale, quasi maggiore oggi rispetto ad allora, dato che più evidente si è fatta la presenza, il rapporto e il confronto con l'elemento estraneo, diverso, straniero nella società italiana ed europea: la riflessione sull'approccio ermeneutico scettico, incarnato nella poesia Hans Hunfeld utilizzata nel presente volume come spunto per riflettere su un approccio didattico di tipo ermeneutico, è quindi estremamente attuale e oggi più necessaria che mai.

Dice infatti Hunfeld in questa poesia: *Erst, wenn ich dich nicht verstehe, fängt mein Verständnis für dich an*: è proprio questo rendersi conto di “non comprendere” l'altro, e questo arrestarsi a riflettere interrogandosi, che segna l'inizio di un avvicinamento – l'inizio di un cammino verso un comprendere. È evidente che questa è una prospettiva dell'insegnamento delle lingue (e dell'insegnamento di qualsiasi materia, come modo di porsi nei confronti di ciò che è altro da sé) che va ben al di là dell'insegnamento di vocaboli o regole grammaticali o formule di comunicazione dietro alle quali ... non c'è nulla da dire. In questo approccio, la lingua – e il suo insegnamento – recupera la sua dignità di strumento di pensiero e di fondamento per interrogare e ascoltare vicende umane.

Quanto accennato fin qui spiega la decisione di riproporre questa pubblicazione come strumento di autoaggiornamento del docente: questo percorso di ricerca nella ricerca, come fosse un gioco di specchi, continua ad essere attuale sia dal punto di vista didattico, che da quello metodologico, come una sorta di ginnastica mentale, fondamentale proprio nella situazione di quasi assenza di formazione-aggiornamento-docenti. Dai cerchi, infatti, cioè dai “Kreise” - concentrici nell'avvolgersi dell'eterno percorso a spirale - emergono nuove costellazioni di immagini - “Bilder” - in sempre nuovi incontri e rapporti umani: sul loro sentiero di scoperta e di conoscenza, docenti e discenti si guardano, e dai *Fragezeichen* che, come Hunfeld dice nella sua poesia, pongono alla vita, si riconoscono nel loro essere “Menschen” in cammino.

⁴ Si veda, tra le indicazioni bibliografiche, non solo il volume antologico del 2004 *Fremdheit als Lernimpuls*, ma anche i suoi contributi ivi non compresi, e tutta la produzione successiva.

Introduzione alla prima edizione.

Il presente volume si rivolge ad insegnanti e a formatori di lingua tedesca, offrendo loro l'opportunità di sperimentare su se stessi - e trarre da tale esperienza spunti per l'insegnamento - un approccio didattico che, pur costituendo il fondamento delle linee-guida del curriculum che per l'insegnamento del tedesco come seconda lingua entrerà in vigore in Alto Adige a partire dall'anno scolastico 2001-2002⁵, trascende i limiti dell'insegnamento del tedesco o delle lingue straniere in quanto è un modo di porsi nei confronti di quello che è "altro" da sé - che esso sia il mondo circostante o quello di una lingua o di una cultura⁶ - ed è quindi interdisciplinare e trasversale ai saperi. Si tratta dell'approccio ermeneutico⁷ che, pur facendo riferimento al dialogo con l'ermeneuta vivente attualmente più in vista, Hans-Georg Gadamer, il filosofo di Heidelberg che nel febbraio di quest'anno compirà 101 anni, se ne distanzia facendo riferimento al filone scettico nell'ermeneutica cui si richiama Hans Hunfeld ("skeptische Hermeneutik": Hunfeld, 1991 e 1998: 40-44)⁸, il quale ha sviluppato in Germania nella didattica delle lingue un approccio da lui definito con il termine di "hermeneutischer Fremdsprachenunterricht" (insegnamento ermeneutico delle lingue straniere: Hunfeld, 1996: 5 e 1999).

⁵ In realtà questo curriculum porta il titolo di "Entwicklungsrichtlinien", cioè letteralmente "linee indicative che tracciano la direzione verso la quale si sviluppa l'insegnamento": non sono da intendersi in senso statico e normativo, bensì come appello a un dialogo con il docente, che è il solo a conoscere la situazione scolastica nella quale si trova ad operare e quindi il solo a poter decidere come utilizzare gli spunti tratti dalle linee-guida.

⁶ Per un approfondimento della valenza interdisciplinare dell'approccio ermeneutico si veda Guasti (1998) e Serena (2001a e 2001b)

⁷ L'ermeneutica è "l'arte e la scienza di interpretare, in specie scritti aventi autorità. Detto in particolare in quanto applicata alla Sacra Scrittura ed equivalente ad esegesi" (Runes, 1972: 294). I due termini "scienza" e "arte" sono i poli tra i quali si è sviluppata la storia dell'ermeneutica e tra i quali essa oscilla tutt'oggi. Infatti l'ermeneutica è vista da un lato come ricerca dell'interpretazione esatta di un testo visto come oggetto, dall'altro come "arte di evitare il fraintendimento" (Gadamer, 1990: 188), cioè "non tanto un procedimento, quanto piuttosto un comportamento di chi vuole comprendere un altro o vuole comprendere, come lettore o come ascoltatore, quanto espresso mediante la lingua da un altro" (Gadamer, 1986, 1989⁴: 151 - e proprio Gadamer ammonisce che il testo così come l'opera d'arte, la storia, la filosofia e tutti i fenomeni delle scienze dello spirito, non si manifesta e non è comprensibile con i metodi delle scienze esatte (Gadamer, 1983, 19-20). L'ermeneutica si sviluppa nel corso dei secoli intorno al problema del comprendere - dalla comprensione di un messaggio proveniente da un'istanza ultraterrena (si pensi all'ermeneutica biblica) alla comprensione di qualsiasi testo parlato o scritto - e intorno alla riflessione sulle condizioni alle quali la comprensione è possibile: essa oscilla tra i due poli del minore o maggiore valore attribuito alle condizioni entro le quali la comprensione si verifica e agli elementi che condizionano il comprendere - quali la persona che interpreta, la situazione storica in cui l'interpretazione e la comprensione avvengono, le esperienze, le preconoscenze, la lingua e la storicità del singolo che comprende. Quanto più si approfondisce la riflessione su questi presupposti del comprendere, tanto più aumenta la consapevolezza delle difficoltà del comprendere: questa consapevolezza portata alle estreme conseguenze, conduce allo scetticismo assoluto che ritiene impossibile, anche nella migliore delle esegesi, la comprensione completa. In questo modo l'ermeneutica, da "arte di interpretare per comprendere" e da "arte di evitare il fraintendimento" (Gadamer, 1990: 188), diviene l'arte di ridurre o di diminuire il non-comprendere (la "skeptische Hermeneutik" di Hunfeld).

⁸ Per una presentazione più approfondita in lingua italiana dell'approccio scettico di Hunfeld si veda: Silvia Serena, *L'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue straniere: spunti per un dialogo*. In: ATTI del II Congresso AITLA, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Forlì 2001 (in stampa).

Hunfeld, docente di didattica della lingua e letteratura inglese presso l'università di Eichstätt, ha iniziato più di venti anni fa ad interrogare la didattica della letteratura e della lingua con parametri ermeneutici (Hunfeld, 1982), riflettendo sui risvolti didattici dell'“estetica della ricezione” (Jauss, 1988) e sviluppando nel tempo il suo approccio ermeneutico nel dialogo con Hans-Eberhard Piepho, padre dell'“approccio comunicativo” nell'insegnamento delle lingue straniere in Germania (fino al 1994 docente di didattica della lingua inglese all'Università di Gießen, conosciuto in Italia per i suoi molti interventi nell'aggiornamento dei docenti di tedesco e di inglese).

Questo approccio ermeneutico nella didattica delle lingue straniere ha trovato applicazione anche in un libro di testo per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera a principianti (Hunfeld H., Piepho H.E.: 1996), come pure in sperimentazioni didattiche e applicazioni curriculari in Germania (Hunfeld, 1997³ e 2000) e nelle “Scuole Europee” (nel settore della scuola elementare): l'esempio più recente di applicazione curriculare – e prima applicazione in Italia – sono comunque le sopraccitate linee-guida, frutto di una lunga gestazione (Cristofolletti, 1999) e di anni collaborazione con Hunfeld⁹.

Il percorso del presente volume prende le mosse da una breve poesia di Hunfeld¹⁰ (ma per far svolgere l'esperienza avrebbe potuto essere scelto qualsiasi altro testo), e ruota intorno ad essa in cerchi (“**Kreise**”) concentrici che, come quelli che si sviluppano intorno ad un sasso gettato nello stagno, si ampliano gradualmente, modificando con ogni cerchio la superficie dell'acqua: i vari livelli di comprensione che si sviluppano man mano che si aggiungono nuovi elementi, modificano la superficie della comprensione del testo. In realtà il moto circolare (“circolo ermeneutico”) è anche un moto a spirale (“spirale ermeneutica”), in quanto, se all'apparenza, ruotando intorno al testo, si ritorna al punto di partenza, è vero anche che non vi si ritorna mai allo stesso modo, bensì arricchiti di nuove esperienze che modificano la percezione: da ciò la rappresentazione grafica a spirale del processo di comprensione della poesia (vedi 1.3.3) nella quale si evidenziano i vari livelli di comprensione, a seconda che l'attenzione si rivolga alla lingua (vedi 1.2.1), all'autore (vedi 1.2.2.), al concetto di “comprendere” (vedi 1.2.3) o alla ricezione da parte di lettori (vedi 1.2.4.), ed emergano quindi nuove costellazioni di immagini (“**Bilder**”) o di rapporti umani (“**Menschen**”).

Il lettore viene condotto a riflettere (vedi 1.3.) sul proprio processo di comprensione della poesia, svoltosi dapprima all'interno del testo (vedi 1.1.) e poi con l'aggiunta di nuovi elementi (1.2. – cioè da 1.2.1 a 1.2.4.), nonché

⁹ Il responsabile del gruppo di lavoro è l'Ispettore Walter Cristofolletti (Intendenza per la scuola di lingua tedesca di Bolzano): Hunfeld ha curato l'impostazione pedagogico-filosofica, mentre Piepho ha collaborato dal punto di vista più strettamente didattico.

¹⁰ Si tratta di un omaggio – tra il serio e lo scherzoso – a Piepho in una miscellanea per il suo 60° (vedi Hunfeld, 1989).

stimolato ad osservarne le singole fasi (1.3.3. e 1.3.4.), prendendo in considerazione sia la propria attività di lettore e l'evolversi della propria comprensione del testo, sia l'evolversi della comprensione del proprio comprendere, cioè del modo (con quali strumenti, con quali stimoli) si è svolta l'attività del comprendere (vedi 1.3.2.). Ciò ha risvolti didattici in quanto le tappe di comprensione della poesia sono le tappe in cui si articola in generale qualsiasi processo di comprensione: presupponendo che qualsiasi insegnamento/apprendimento sia un cammino di comprensione, la seconda parte del saggio analizza le fasi in cui può articolarsi un insegnamento di tipo ermeneutico (vedi 2.1.), specificando per ciascuna di esse quali risultati si possano attendere dagli allievi, quali stimoli possano essere offerti dal docente e che valenza abbia la tappa nell'economia generale dell'insegnamento; vengono presentate inoltre dodici tesi sul rapporto tra ermeneutica e insegnamento delle lingue, molte delle quali possono essere riferite anche all'insegnamento della lingua materna e di altre materie.

L'esperienza ermeneutica che il docente viene condotto a fare nell'interazione col testo in qualità di lettore e la riflessione che viene guidata a svolgere in qualità di docente sulla propria esperienza ermeneutica mettono in evidenza che l'approccio ermeneutico, piuttosto che "ricetta" o "strategia" per la soluzione dei problemi della prassi, è in invito ad accettare la sfida di un modo non statico di intendere la scuola, con le necessarie conseguenze nel ripensamento di obiettivi, contenuti e modalità nell'insegnamento e nella formazione e dell'aggiornamento dei docenti lingua materna, straniera e seconda: è un approccio che offre uno strumento di orientamento davanti alle incognite del nuovo secolo che chiede alla scuola una sempre maggiore capacità di educare al rispetto di sé e dell'altro - uomo e natura -, di educare ad affrontare le difficoltà, di educare alla tolleranza del diverso, e quindi, in ogni senso, alla pace.

KREISE

1.

**EINE HERMENEUTISCHE
ERFAHRUNG**

„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.“¹¹

1.0. Einleitung

Was hier folgt, ist die Aufzeichnung einer schon verschiedentlich im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung entwickelten hermeneutischen¹² Erfahrung an einem Text: der Kursteilnehmer wird in langsamen Kreisen zur Sinnstiftung und Sinnentnahme (s.1.1., S. 11 und 1.2., S.21) und danach zur Reflexion über die Schleifen seines Entdeckungsprozesses geführt (s.1.3., S.37), d.h. er wird einerseits *als Leser* behandelt, und andererseits *als Beobachter* seiner eigenen Reaktionen und seines Lese- und Erschließungsprozesses. Ziel ist, ihn auf diese Weise zu befähigen, die aus seiner Erfahrung gewonnenen Einsichten zu verwenden, um seinen Unterricht zu einer hermeneutischen Erfahrung für seine Lerner werden zu lassen (s. 2., S.53)

Die im Seminar gelieferten Impulse werden hier so aufgezeichnet, dass auch dem Leser die Möglichkeit einer interaktiven hermeneutischen Erfahrung geboten wird; die Leseaufgaben werden in der Form abgedruckt, in der sie - mündlich oder schriftlich - den Kursteilnehmern gestellt wurden: allerdings werden die Ergebnisse - d.h. die in den verschiedenen Kursen entstandenen Reflexionen und Erfahrungen - aufgrund ihres Umfangs nur auszugsweise in

¹¹ Hans-Georg Gadamer (1986, 1989⁴), S.151.

¹² Der Verwendung des Begriffs „Hermeneutik“ liegt im vorliegenden Aufsatz das einführende Zitat von Gadamer näher als die im Duden aufgeführte Definition von Hermeneutik 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). 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, S. 374) entwickelt, d.h. im Dialog „geschieht“ („Das Verstehen muss als Teil des Sinngeschehens gedacht werden, in dem der Sinn aller Aussagen ... sich bildet und vollendet“: Gadamer, 1990, S. 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, S. 381), sowie die des Hinterfragens von Voraussetzungen - also von den „Bedingungen ... unter denen Verstehen geschieht“ (Gadamer, 1990, S. 300), was wiederum bedeutet: Hinterfragung der eigenen Vorurteile bei der Begegnung mit dem „deutlichen Gegenüber“ (Hunfeld, 1990, S.60). „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 (s. auch Gadamers Definition von „Hermeneutischer Erfahrung“ in Fußnote 13 S.41).

Form von „Kommentaren“ nach jedem Schritt wiedergegeben. Der Leser ist frei, sie bei einem ersten Durchgang zu überspringen, um eventuell bei einem zweiten darauf zurückzukehren und sie mit den eigenen Ergebnissen zu vergleichen. Soweit er sich also darauf einlässt, wird der Leser genauso wie ein normaler Kursteilnehmer behandelt: er wird durch Aufgaben zu einem aufmerksamen Lesen angeregt und danach zur Reflexion über den durchlaufenen Entdeckungsprozess geführt (s. 1.3., S.39). Auch wenn es möglicherweise auf den ersten Blick anders anmuten kann, wird er durch Impulse zwar gesteuert - und vielleicht zu einer ihm unangenehmen Langsamkeit des Lesens gezwungen - aber nicht in der Autonomie seines Verstehensprozesses manipuliert.

In einer ersten Phase (1.1., S.11) bewegt sich der Sinnfindungsprozess ausschließlich innerhalb des Textes und appelliert bei den Erschließungs- und Sinnfindungsversuchen nur an das Alltagswissen und das Weltwissen des Lesers - also an all das, was affektiv und mental als eine Landkarte des Vorwissens im Kopf des Lesers gespeichert ist und durch die Begegnung mit dem Text oder mit einzelnen Teilen des Textes verändert wird.

Auf diese erste Ebene der Sinnfindung, in der immer wieder Teil-Hypothesen aufgestellt, bestätigt, verworfen, ergänzt oder durch neue abgelöst werden, folgt eine weitere Phase (1.2., S.21), in der Gruppen von Texten hinzugezogen und mit dem Ausgangstext ins Gespräch gebracht werden: durch den Dialog mit jeder dieser Textgruppen entsteht eine neue Verstehensebene (s. 1.2.1.-1.2.4., S. 23-32).

Als Text dient - obwohl die Entwicklung einer hermeneutischen Erfahrung an jeglichem Text nachvollzogen und verdeutlicht werden kann - ein Gedicht, das auch inhaltlich auf einen hermeneutischen Lebenszugriff verweist, indem es über Sprache und über Verstehen zwischen einem Ich und einem Du nachdenkt. Der Verfasser davon ist Hans Hunfeld, der „Vater“ des hermeneutischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland, der in Italien nur den wenigen Deutschlehrern bekannt ist, die ihn in einigen Seminaren erlebt haben – besonders in Südtirol, wo der Ansatz die Grundlage der Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache (DaZ)¹³ bildet.

Durch die Wahl dieses Textes und dieses Autors werden die Gedankenkreise, die sich um das Gedicht entwickeln, um zusätzliche Ebenen und Verflechtungen bereichert, die den Zugang zum zweiten Teil dieses Büchleins (s. S.55) erleichtern, wo sich aus der Reflexion über die hermeneutische Erfahrung am Gedicht die Grundlagen eines hermeneutisch orientierten Unterrichts und einer hermeneutisch orientierten Lehreraus- und Fortbildung ergeben.

Im Seminar wurde der Text allerdings am Anfang ohne Angabe des Autors angeboten, mit dem Ziel, dem Kursteilnehmer die Möglichkeit zu bieten, an sich selbst bei der Wahrnehmung der Veränderungen in seiner eigenen Verstehenslandschaft zu erfahren und zu beobachten, wie sich das Verstehen entwickelt, wenn es nicht von vornherein durch Angaben dieser Art eingeschränkt und in bestimmte Bahnen gesteuert wird - wie sich also das spätere Hinzufügen eines Elementes (s. Text 6 S.25) zur Kollokation des Textes auf die Sinnstiftung auswirkt, wenn es als Antwort auf eine im Entdeckungsprozess entstandene Frage geschieht.

¹³ s. Cristofolletti (1999).

1.1. Erste Verstehensebene

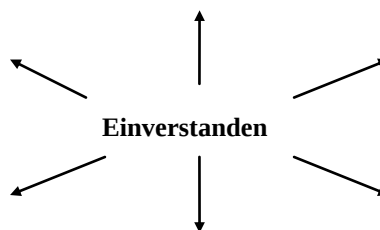
1.1.0. ERSTE VERSTEHENSEBENE: DAS PENDELN ZWISCHEN HYPOTHESEN UND ZWISCHENERGEBNISSEN

Das Gedicht wird – hier, so wie in der Fortbildungsveranstaltung – nicht sofort in seiner Vollständigkeit, sondern in kleinen Schritten vorgestellt, so dass nach jedem Teil über die neu hinzugekommenen Verstehenselemente, über die dadurch bewirkte Veränderung des bisherigen Verständnisses und über die neu entstandenen Hypothesen und Erwartungen reflektiert und eventuell diskutiert werden kann. Die Aufgaben, die für Einzelarbeit, sowie für Partner- oder Gruppenarbeit gedacht sind, wurden nur einmal in der hier folgenden Form ausgeteilt, da sie normalerweise im Seminar mündlich gestellt werden, wenn die Folie mit dem Gedicht nach und nach abgedeckt wird; die Hypothesen entstehen in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit, werden im Plenum vorgestellt, diskutiert und durch den Meinungsaustausch bereichert und verändert. Nach jedem Schritt wird daher festgehalten, was bekannt ist und welche Fragen noch offen stehen – also mit welchen Hypothesen zur Bedeutung und mit welchen Erwartungen man sich an den nächsten Schritt macht – bis zur Gestaltung von Gesamthypothesen zum Sinn des ganzen Gedichts. Das vorläufige Ergebnis dieses Sinnstiftungsprozesses wird dann wiederum durch die Herstellung von Verbindungen zu anderen Texten verändert, so dass in einem sich immer weiter entwickelnden Erschließungsprozess immer neue Verstehensebenen entstehen (s. S.23-35).

1.1.1.0.

Titel des Gedichts ist „Einverstanden“.

1. Was erwarten Sie von einem Gedicht mit diesem Titel? Schreiben Sie alles, was Ihnen zu diesem Wort einfällt, auf ein Blatt (Sie können weniger oder auch mehr als die hier vorhandenen sechs Pfeile verwenden, Sie können sie auch miteinander oder mit weiteren Begriffen verbinden!). Falls Sie diese Leseerfahrung mit einem oder mehreren Kollegen machen, vergleichen Sie Ihre Assoziationen mit denen Ihres Partners/Ihrer Partnerin oder der Gruppe.
2. Begründen und erklären Sie Ihrem Partner, soweit möglich, weshalb Sie zu den oben festgehaltenen Assoziationen gekommen sind und was Ihnen dabei besonders wichtig erscheint.



1.1.1.1. Kommentar

Da die Seminarteilnehmer wussten, dass es sich um ein Gedicht handelte, nannten sie zu Aufgabe 1 meistens Begriffe, Sätze und Gedanken, die um die Frage kreisten, was man von einem Text erwarten kann, der zwar ein Gedicht sein soll, aber als Titel ein Wort verwendet, das normalerweise im Rahmen eines geschäftlichen Kontexts – z.B. einer Abmachung irgendeiner Art – anzutreffen ist.

Ausgangspunkt war also eine Bestandsaufnahme

- einerseits des bei den Teilnehmern bestehenden Vorverständnisses des Begriffs „Gedicht“ – d.h. der Erwartungen, die jeder aus seiner Schulzeit oder seiner Lebenserfahrung zu diesem Wort mitbringt – und
- andererseits der Erinnerungen, Situationen oder Erfahrungen, die jeder mit dem Wort „Einverstanden“ verbindet.

Um diese beiden Begriffe herum kreisend, entwickelten sich die Hypothesen über den Inhalt des Gedichts vorwiegend anhand von zwei Fragen:

- „was kann ausgeschlossen werden?“ (eine Aussage lautete: „bestimmt ist es kein Liebesgedicht“!)
- wer sagt „einverstanden“ (Wir? Du? Sie? Ihr?) zu wem (der Vater zum Sohn? der Sohn zum Vater? der Vorgesetzte zum Angestellten? oder umgekehrt? usw.: Eine in mehreren Gruppen wiederkehrende und in manchen Gruppen bis zum Ende des Gedichts aufrechterhaltene Hypothese war, es würde ein Ausländer mit einem Einheimischen oder ein Nicht-Fremder mit einem Fremden sprechen).

Bei Aufgabe 2 kam es hingegen zum Herumrätseln um die in Frage kommende Situation – ausgehend von der Befragung der eigenen Geschichten (Welche Art von Erinnerung ruft das Wort hervor – eine schöne, eine traurige? Welches Gefühl ist damit verbunden – Frieden, Freude, Sicherheit, Resignation, Traurigkeit? Welche Bilder tauchen aus der eigenen Vergangenheit auf? usw.).

Interessant zu beobachten war auf jeden Fall, dass sich die Teilnehmer schon bei diesem ersten Schritt darüber bewusst wurden (auch wenn die eigentliche Reflexion über den durchlaufenen Verstehensprozess erst am Ende der hermeneutischen Erfahrung stattfindet – s. 1.3 S.37), dass man an einen Text nie als „Tabula rasa“ herantritt und dass das Verstehen eines Textes bewusst oder unbewusst durch Vorerfahrungen und Empfindungen – also durch Allgemeinwissen und persönliche Erfahrung – gefiltert und gesteuert wird.

1.1.2.0.

Das Gedicht beginnt wie folgt:

- ¹ Erst
- ² wenn ich dich
- ³ nicht verstehe

- Auf der Grundlage der ersten Zeilen sind Sie vielleicht schon in der Lage, einige Ihrer im ersten Augenblick anhand des Titels entwickelten Annahmen zu verwerfen: welche bleiben zurück, welche müssen nach dem Lesen der ersten Zeilen verändert werden, welche Fragen drängen sich jetzt auf, die Sie sich vorher nicht gestellt hatten? Wie geht das Gedicht Ihrer Meinung nach weiter?
- Sprechen Sie darüber mit Ihrem Partner oder Ihrer Gruppe und halten Sie Ihre Reflexionen schriftlich fest
- Besprechen Sie mit Ihrem Partner oder Ihrer Gruppe, was „Verstehen“/„Nicht Verstehen“ im Kontext dieses Gedichts bedeuten könnte

1.1.2.1. Kommentar

Die ungeordnet gesammelten Assoziationen und Erwartungen des ersten Schrittes finden nun anhand der ersten Zeilen eine Strukturierung; gleichzeitig drängen sich aber neue Fragen auf. In Seminaren gingen die Reflexionen meistens in mehrere Richtungen:

- *Beobachtung der Sprache*: das Gedicht spricht den Leser direkt an, duzt ihn und baut also dadurch auf ein untergründiges Einverständnis auf: wir sitzen alle im gleichen Boot, Du – auch wenn ich Dich nicht kenne, duze ich Dich trotzdem, und dadurch gehöre ich dazu, schlage eine Brücke zu Dir, auch wenn ich nicht eingeladen bin. Wenn man einen Unbekannten duzt, kommt man ihm doch sofort viel näher als durch das distanzierende, umsichtige „Sie“. Oder vielleicht auch nicht?
Die Fragen kreisen also um die Bedeutung dieses Duzens: Will sich der Mensch hinter dem Gedicht als Gesprächspartner aufdrängen? Warum soll der Leser sich überhaupt auf ein Gespräch mit ihm einlassen? Kommt durch diese Duzen überhaupt ein Gespräch zustande? Oder beginnt es erst durch das die Andersheit des Anderen achtende Siezen?
- *Beobachtung der stockenden Gesprächsführung*, die etwas seltsam anmutet: trotz des Duzens kommt das Gespräch nur mühsam voran – nach jedem Wort einen Atemzug: „Erst – wenn ich Dich“ – wenn ich Dich, was? – „nicht verstehe“;
- *Verwunderung* darüber, dass ausgerechnet von „Nicht Verstehen“ die Rede sein soll, nachdem sich der Leser doch schon vom Titel her darauf eingestellt hatte, etwas vorzufinden, das mit Einverständnis, Einverstanden-Sein und Verstehen zu tun hat;
- *Appell an die eigene Lebenserfahrung* beim Versuch, einen Grund der Verbindung zwischen *Einverstanden* und *Nicht verstehen* zu finden: die Fragen kreisen einerseits darum, wie oft und unter welchen Umständen man sich im Leben schon unverstanden gefühlt und den Eindruck gehabt hat, nicht verstehen zu können, andererseits darum, was dieses Nicht-Verstehen nach sich gebracht hat – ob es also eher positiv oder eher negativ zu bewerten war.

In diesem Schritt, in dem das unter 1.1.1.1. (S.13) ungeordnet hervorgebrachte Vorwissen strukturiert wird, werden also die Erwartungen klar, mit denen man das Gedicht weiterliest.

1.1.3.0.

Das Gedicht fährt fort wie folgt:

4 fängt mein Verständnis
5 für dich
6 an:

- Was verändert sich durch diese drei Zeilen in Ihrem Verständnis des Gedichts? Welche Hypothesen werden bestätigt, welche nicht? Hatten Sie mit einer solchen Aussage gerechnet? Welche Fragen drängen sich jetzt auf im Unterschied zu vorher? Was erwarten Sie nun im Text?
- Notieren Sie weiterhin alles auf ein Blatt und vergleichen Sie Ihre Notizen mit denen Ihres Nachbarn/der Mitglieder Ihrer Gruppe und/oder mit anderen Gruppen. Halten Sie außerdem schriftlich fest, ob diese Zeilen zu Veränderungen in Ihrem Begriff von „Verstehen“ geführt haben.

1.1.3.1. Kommentar

In den Seminaren entwickelten sich dreierlei Reaktionen:

- *Verwunderung vor etwas völlig Unerwartetem*, d.h. davor, dass das Verständnis von einem Ich für ein Du *anfangen* soll, wenn dieses Ich das Du *nicht* versteht. Dieses Ich, das den Leser duzt, das vom Titel her auf ein Einverständnis hinaus will, bekennt ohne Scheu und akzeptiert ein Nicht-Verstehen: das scheint ein Widerspruch. Die Frage, die in der Luft bleibt, ist: weshalb soll der Verstehensprozess ausgerechnet dann beginnen, wenn dieses Nicht-Verstehen eingestanden wird?
- *Ablehnung, Abwendung, Ungeduld*: einige Teilnehmer empfinden das Ganze als völlig hirnrissig, und lehnen es ab, weiterhin unnötig nach einem Sinn zu suchen, den es ja doch nicht gibt: sie werden zu Zuschauern der Mühe der anderen, die sich über die mögliche Bedeutung der Aussage weiter Gedanken machen;
- *positive Wertung*: ausgehend von der Beobachtung, dass dieses „für Dich“ eine ganze Zeile für sich einnimmt, ergab sich die Überlegung, dass dieses Du, an das sich dieses Ich wendet, offenbar als wichtig erachtet und ernst genommen wird, dass es also als ein unwiederholbares und als das einzige Du, das es gibt, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Das Eingeständnis wird als Mut interpretiert: „wenn Du den Mut hast, einzugestehen, dass Du mich nicht verstehst, nimmst Du mich zumindest ernst in meiner Andersheit, wenn ich Dir so gegenüber stehe, wie ich bin. Du respektierst mich, indem Du mich so nimmst, wie ich bin, und versuchst nicht, die Tatsache, dass wir uns nicht verstehen, zu beschwichtigen, Kompromisse zu finden, die Unterschiede zu reduzieren oder mich in Deine Art des Verstehens einzufangen. Du lässt mich erst einmal stehen, Du findest dich damit ab, dass ich für Dich fremd bin – dass Du mich nicht in meiner Vollständigkeit verstehen kannst“. Dass gesagt wird, dass das Verständnis „anfängt“, wird als Zeichen der Hoffnung interpretiert. Die offen bleibende Frage bei dieser Gruppe ist: womit, wie, wann kann dieses „Verständnis“ anfangen?

In der Gruppe, die am Anfang die Möglichkeit ausgeschlossen hatte, es könne sich um ein Liebesgedicht handeln, entwickelte sich zu diesem Punkt im Plenum eine ziemlich ausführliche Diskussion darüber, was „einander verstehen“ zwischen zwei Liebenden heißt, und was sich in diesem Verstehen ändert, wenn die erste Liebe verflogen ist.

1.1.4.0.

Das Gedicht fährt fort wie folgt:

7 las uns
8 also ruhig
9 wie früher
10 Vokabeln tauschen.

- Was ist zu Ihrem Verständnis des Gedichts durch diese Zeilen neu hinzugekommen?
- Notieren Sie weiterhin Ihre Eindrücke schriftlich und tauschen Sie sich mit Ihrem Nachbarn darüber aus.

Halten Sie außerdem schriftlich fest, ob – und im Falle, was – sich an Ihrem Begriff von „Verstehen“ verändert hat.

1.1.4.1. Kommentar

Durch die neu hinzugekommenen Zeilen entwickeln sich in Seminaren meist mehr Fragen als Antworten: die Aufmerksamkeit richtet sich auf die verschiedenen möglichen Bedeutungen von drei Ausdrücken und auf ihren Zusammenhang untereinander und mit dem Rest des Gedichts:

⇒ „*ruhig*“: Warum wohl „*ruhig*“? Ist diese „*Ruhe*“ die Folge der Einsicht, dass man einander nicht versteht – ergibt sie sich aus der Gelassenheit, mit der man sich damit abfindet?

Hypothese: Vielleicht ist das überhaupt das Einverständnis, auf das der Titel anspielt? Bedeutet „*Ruhig*“ die Aufforderung, am Nicht-Verstehen nicht zu verzweifeln – bedeutet es, nicht zu resignieren und nicht aufzuhören, noch weiter „*Vokabeln*“ zu „*tauschen*“?

⇒ „*Wie früher*“. Dazu entwickelten sich die folgenden Fragen:

- Was war „*früher*“? Was war vorher?
- Wie hat man denn „*früher*“ miteinander kommuniziert?
- Was kann einen Bruch verursacht haben?
- „*Früher*“ – wann war das und bis wann?
 - 1. Hypothese: „*Früher*“, am Anfang einer Bekanntschaft, als wir noch naiv glaubten, einander verstehen zu können
 - 2. Hypothese: „*Früher*“, als die Worte noch eindeutig waren – war das vor dem Turmbau zu Babel?

⇒ „*Vokabeln tauschen*“: dazu entwickelten sich die folgenden Überlegungen:

- *Vokabeln* sind isoliert – sie sind an sich noch keine Sprache. Wann werden sie zur Sprache? Bedeutet das, dass wir etwas tun müssen, damit sie „*Sprache*“ werden können?
- Was heißt, dass man sie *tauschen* muss – gegen was?
- Und warum soll dieses Tauschen „*ruhig*“ verlaufen? Ohne Hektik? Ohne Angst? Angst wovor?

In einem Seminar kam noch eine Diskussion über „*Las uns also*“ dazu: es wurde hervorgehoben,

- die eingangs zum möglichen situativen Umfeld des Titels *Einverstanden* gestellte Hypothese (s. 1.1.1.1. S.13) werde durch „*Las uns also*“ bestätigt und erweitert, da um eine Abmachung gebeten und geklärt wird, worauf sich das Einverständnis beziehen soll, nämlich auf „*Vokabeln tauschen*“;
- *Einverstanden* und *Tauschen* gehörten zwar beide zu einer mit Handel oder Geschäft verbundenen Situation, doch klinge dieses „*las uns also*“ nicht trocken und geschäftlich, sondern eher wie eine hoffnungsvolle Bitte, wobei aber noch die Frage offen bleibe, ob dieses „*Vokabeln tauschen*“ genügt, um sicher zu sein, verstanden – und zwar richtig verstanden – zu haben.

1.1.5.0.

Das Gedicht fährt fort wie folgt:

¹¹ Nimm mich aber
¹² wenn ich verständlich rede
¹³ nicht länger
¹⁴ wörtlich.

- Notieren Sie, welche Ausdrücke des Gedichts durch das Hinzufügen dieser Zeilen eine neue Bedeutung erhalten, was sich durch diese Zeilen in Ihrem Verständnis des Gedichts und des Begriffs „Verstehen“ und „Verständlichkeit“ verändert hat und ob Sie jetzt irgendwelche neue Zusammenhänge entdeckt haben.
- Besprechen Sie alles mit ihrem Partner oder mit Ihrer Gruppe.

1.1.5.1. Kommentar

In Seminaren führen diese Zeilen meist zur Grundsatzdiskussion über die eigentliche Bedeutung von „Verstehen“: Wenn man sich – wie das Ich dem Du zu verstehen gibt – nicht auf die *wörtliche* Bedeutung der Worte verlassen soll oder kann, worauf kann man sich dann überhaupt verlassen? Wie kommt dann überhaupt ein Verstehen zwischen einem Ich und einem Du zustande?

Die neu hinzugekommenen Zeilen erweitern manche vorher schon befragte Aussagen um eine neue Bedeutung: jetzt wird z.B. deutlicher, weshalb das Verständnis beim „*Nicht-Verstehen*“ (Z.3) anfängt, nämlich weil der Weg der Annäherung beim Stutzen vor einem Wort beginnt, das nicht mehr wörtlich *genommen* werden kann, und deshalb hinterfragt werden muss – vor einem Wort, das man nicht *nehmen*, nicht *be-greifen*, nicht in den Griff bekommen kann, wenn man bei seiner äußeren Erscheinung stehen bleibt: der Sinn entzieht sich dem Griff, zurück bleibt die Hülse, die für alle *verständlich* scheint. Das bedeutet: „Wenn Du mich wörtlich nimmst, erntest Du nur einen Vokabeltausch, eine Ansammlung von Vokabeln, aber nicht eine Botschaft – Du kommst nicht hinter den Sinn“. Das „*Vokabeln tauschen*“ (Z.10) erhält also durch die neu hinzugefügten Zeilen eine neue Dimension; der Ausdruck „*wie früher*“ (Z.9) kann jetzt als Bezug auf die Zeit erklärt werden, in der man die Rede „*wörtlich*“ nahm: wenn man aber diese Rede „*nicht länger wörtlich*“ nehmen soll, bedeutet das, diese Rede in einzelne Vokabeln zu zerlegen, sie zum Tauschobjekt werden zu lassen, hinter das man mit einem Gesprächspartner steigen muss.

Offen bleibt die Frage, was nun zu tun bleibt, wenn alles ins Wanken gerät, wenn man alles wieder von vorn beginnen soll, wenn man jedes Wort befragen, behutsam behandeln und hinterfragen soll, bevor man es verwendet, um sicher zu sein, dass beide Partner darunter das Gleiche verstehen: wonach kann man sich dann orientieren?

1.1.6.0.

*Machen Sie sich darüber Gedanken, wie das Gedicht enden könnte, bevor Sie weiterlesen.
Das Gedicht endet wie folgt:*

15 An den Fragezeichen
16 werden wir uns
17 in Zukunft
18 erkennen.

Notieren Sie, was diese letzten Zeilen bei Ihnen auslösen, ob sie bestätigen, was Sie erwartet hatten oder ob hingegen das Gedicht völlig anders endet, als Sie sich vorgestellt hatten.

Lesen Sie sich nun den gesamten Text des Gedichtes nochmal zusammen mit den bisher angefertigten Notizen durch:

Einverstanden

Erst
wenn ich dich
nicht verstehe
fängt mein Verständnis
für dich
an:
las 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.

notieren Sie,

- ob es Fragen gibt, die durch die Vervollständigung des Gedichts eine Antwort gefunden haben*
- welche Fragen in Ihren Augen dagegen noch offen bleiben*
- was sich in Ihrem Verstehen des gesamten Textes durch diese Schlusszeilen verändert hat.*

1.1.6.1. Kommentar

In Seminaren erzeugten die letzten Zeilen Betroffenheit und Stille, die dann in Gespräche mit den Nachbarn oder der Gruppe, und später im Plenum mündeten. Beim Rückblick auf das ganze Gedicht wurde deutlich,

- dass das *Nicht-Verstehen* (Z. 3) durch ein neues Element erhellt wird: wenn man nicht versteht, fragt man, und wenn man die Mühe auf sich nimmt, eine Frage zu stellen, bemüht man sich ehrlich um die Suche – da *fängt das Verständnis an*. (Z. 4-5);
- dass man an der Ehrlichkeit der Fragen – an der Art und Weise, WIE, WOZU und WAS gefragt wird, also an den *Fragezeichen* – Freunde, Gesprächspartner, Weggefährten *erkennen* kann: man *erkennt* das Du, mit dem man beim *Vokabeln tauschen* (Z.10) hinter die *verständliche Rede* (Z.12) schauen kann und die *wörtliche Bedeutung* (Z.14) befragen kann;
- dass der Titel *Einverstanden* nun eine weitere Dimension der Bedeutung erhält: jetzt ist klar, worüber man einverstanden sein muss, wenn man *anfangen will, zu verstehen*.

Allerdings bleiben noch mehrere Fragen offen, die sich einerseits *innerhalb*, andererseits *außerhalb* des Textes bewegen – die also auf der einen Seite die tiefere Begründung der Wahl bestimmter Ausdrücke betreffen (weshalb wird z.B. ein Wort wie „Vokabel“ verwendet statt ganz einfach „Wörter“? Was heißt eigentlich ursprünglich „verstehen“? Kann man der gängigen Bedeutung etwas Neues hinzufügen, wenn man über die Wurzel des Wortes nachdenkt? usw.), und die sich auf der anderen Seite auf die Frage nach dem Autor und der Kollokation des Textes beziehen.

1.2. Weitere Verstehensebenen

1.2.0. WEITERE VERSTEHENSEBENEN: TEXTVERTIEFUNG DURCH AUFGABEN

Bis hier hat sich der Verstehensprozess – als interaktiver Prozess zwischen dem, was der Autor geschrieben hat und dem, was im Gehirn des Lesers als Vorwissen gespeichert ist und durch die neuen Erfahrungen beim Lesen immer wieder bereichert und verändert wird -, auf einer Ebene entwickelt, die sich ausschließlich *innerhalb* des Textes bewegt.¹⁴

In den jetzt auf die erste folgenden Phasen (1.2.1. bis 1.2.4. S. 23-31) werden neue nach bestimmten Sinnzusammenhängen gruppierte Texte und Textausschnitte (abgekürzt mit „T.“) hinzugezogen, die mit dem Ausgangstext ins Gespräch gebracht werden: durch den Dialog mit jeder dieser Textgruppen werden das Verstehen und die Deutung vertieft, die Sinnhorizonte erweitert und neue Verstehensebenen entwickelt. Das Gedicht bleibt weiterhin der Kern, um den sich weitere Kreise ziehen – wie die konzentrischen von einem ins Wasser geworfenen Stein erzeugten Wellen.

Auch auf dieser und den darauf folgenden Verstehensebenen hat der Leser die Möglichkeit, sich – genauso wie seinerzeit der Kursteilnehmer – seine eigenen Gedanken zu machen, und auch diesmal kann er bei einem ersten Durchgang die kurzen Anmerkungen des Kommentars überspringen, um dann später die eigenen Reflexionen damit zu vergleichen.

1.2.1. ZWEITE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DIE SPRACHE

Durch Aufgaben, die zu einer genaueren Analyse der Sprache führen, wird der Leser angeregt, weitere Bedeutungen einzelner Ausdrücke zu entdecken, was sich wiederum auf das Verstehen des gesamten Gedichtes auswirkt.

1.2.1.0.

Befragen Sie einige der im Gedichttext enthaltenen Ausdrücke genauer anhand der Hilfen, die Sie nachfolgend finden, und schreiben Sie sich auf, was Sie durch das Nachforschen über die Etymologie Neues im Sinn des Gedichtes entdecken.

Tauschen Sie Ihre neu gewonnenen Einsichten mit Ihrem Gesprächspartner oder den Mitgliedern Ihrer Gruppe aus.

1.

Vo'ka•bel < [-vo-]: f. 21> *einzelnes Wort (bes. aus einer fremden Sprache); ~n lernen; jmdn. ~n abfragen* [< lat.vocabulum „Bezeichnung, Name, Wort“; zu vocare, „nennen, rufen“; → a.Vokal]

Gerhard Wahrig (1986).
München: Mosaik Verlag S.1387

2.

Vo|ka|bel, die; -, -n,österr. auch: das;-s, -[lat.vocabulum = Benennung, zu: vocare = rufen, nennen vgl.Vokal]: a) *einzelnes Wort in einer fremden Sprache; ...* b) *Bezeichnung, Ausdruck; Begriff, wie er sich in einem Wort manifestiert: ...*

DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch. (1989).
Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag S.1683

¹⁴ In der Terminologie der Lesedidaktik und der Schema-Theorie (Anderson Richard C. und Carrell P. et al., 1977) ist die hier angesprochene Sinnfindung eine Kombination von *Bottom-up*- und *Top-Down*-Techniken (*bottom-up*: aufsteigend aus den Zeilen, die der Autor geschrieben hat; *top-down*: Bedeutungsgewinnung durch Mutmaßungen und Zuschreibung von Bedeutungen aus dem gespeicherten Vorwissen).

3.

tauschen <sw.V.; hat> [mhd.tuschen = (be)lügen, anführen, Nebenf. von: tuschen (↑täuschen), eigtl.= in betrügerischer Absicht aufschwätzen]: **a)** jmdm. eine Sache od. Person überlassen u. dafür als Gegenleistung etw., jmdn. anderes von ihm erhalten... **b)** mit jmdm. (im Hinblick auf etw.) einen Tausch vornehmen ...

DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch. (1989). Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag S. 1518

4.

'tau•schen (etwas) hergeben u. dafür etwas anderes erhalten;...

Gerhard Wahrig (1986).
München: Mosaik Verlag
S.1266

5.

Verstehen st. Ztw. westgerm. Alter: mhd.versten, -stan, ahd. *fastan*, -stantan, asächs. *farstandan*, mnd. *verstan*, mnl. *verstaen* sind aus dem Mnd. entlehnt. „Er versteht seine Sache“ ist ursprünglich Rechtsausdruck „er vertritt sie (vor dem Thing) in überlegener Weise, bis er obsiegt“. Die Vorsilbe (s.ver-) steht im Sinn des lat. *per-* in *perstare*. Von der geistigen Beherrschung einer (Rechts-)Sache geht die Entwicklung zum richtigen Erfassen eines geistigen Zusammenhangs: s. Verstand ...

Friedrich Kluge: *Etymologisches Wörterbuch*..Walter de Gruyter & Co, Berlin, 1967

1.2.1.1. Kommentar

Durch die Befragung der Wörter nach ihrer Wurzel ergibt sich eine neue Dimension der Sinnstiftung:

- wenn man bedenkt, dass „Vokabel“ vom Lateinischen „vocare“ kommt – also „einen Namen geben, benennen, bezeichnen“- wird deutlich, dass es um die Einsicht geht, dass jeder das Nicht-Bekannte, das Fremde von der eigenen Warte aus *benennt*, ihm also *einen Namen gibt*, und die Welt nach der eigenen Namensgebung und den eigenen Kategorien einordnet. Umgekehrt formuliert heißt das: jeder *übersetzt* das Fremde in die eigene Sprache, d.h. in die eigenen Wahrnehmungskategorien und die eigene Weltsicht. Das Bewusstsein aber, dass es so ist, ist das Neue gegenüber „*früher*“: es ist das, was zu einem behutsameren Umgang mit der Sprache führt als „*früher*“ und somit die Sicherheit, alles verstehen zu können, in Frage stellt und als Anmaßung entlarft;
- wenn man bedenkt, dass „*tauschen*“ in seiner Etymologie auch die Bedeutung von „Belügen“ in sich birgt, dann wirft das Wort seinen Schatten nicht nur zurück auf „*Vokabeln*“, sondern auch voraus auf „*nimm mich aber/wenn ich verständlich rede/nicht länger/wörtlich*“ und auf die letzten Zeilen des Gedichts: es wird klar, dass der Austausch darüber geschieht, *wie* wir dem Fremden begegnen und *wie* wir ihn benennen. Die „Vokabel“ ist nur scheinbar etwas deutlich Definiertes, das leicht und *wörtlich verständlich* ist: erst im „Tausch“, wo jeder seine eigenen Konnotationen mit auf die Waage wirft, wo jeder sagt – oder nicht sagt –, was er mit der „Vokabel“ verbindet, wird diese zum Wort, zum Bestandteil eines Gesprächs. Der Austausch geschieht *über* die Vokabeln und *über* die Bedeutung, die sie für jeden haben: der Bedeutungsfächer der einzelnen Vokabel – und die ganze Sprache eines jeden – wird im Austausch bereichert und entsteht durch den Tausch neu. Wenn „*tauschen*“ auch das „Täuschen“ in sich birgt, heißt es, in der zwischenmenschlichen Kommunikation von vorn zu beginnen, jedes Wort vor der Verwendung zu befragen und zu hinterfragen, sich an jedes Wort behutsam heranzutasten, sich darüber bewusst zu werden, was man selbst damit verbindet, um den Gesprächspartner überhaupt fragen zu können, was er damit verbindet – und dies nicht, um sicher sein zu können, dass beide Gesprächspartner das Gleiche darunter „verstehen“, sondern um durch die „*Fragezeichen*“ die Grundlage und den Beginn eines Gesprächs zu

schaffen: an der Art und Weise, wie Probleme gesehen und Fragen gestellt und ausgetauscht werden, kann man einander als Gesprächspartner und Weggefährten erkennen;

- eine weitere Erhellung von Zusammenhängen geschieht beim Nachdenken über die Wurzel von „Verstehen“: wenn die Vorsilbe „ver“ das Stehen-Bleiben auf einem Gedanken oder einer Meinung bedeutet, bis man deren Herr wird, kann „nicht verstehen“ ausgelegt werden als „nicht beherrschen“, im Sinne von „nicht eine Herrschaft ausüben über den Fremden oder das Fremde“. Aus dem Nicht-Vereinnahmen-Wollen des Fremden in die eigenen Verstehensparadigmen und aus dem Akzeptieren des Nicht-Verstehen-Könnens des Fremden – ob Sprache, Mensch, Kultur oder Umwelt – ergibt sich die im Gedicht ausgedrückte Einsicht: „erst/wenn ich dich/nicht verstehe/fängt mein Verständnis/für dich/an“.

1.2.2. DRITTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DEN AUTOR UND SEIN DENKEN

Durch den Dialog mit den hier folgenden Texten und Textausschnitten (T. 6 bis T.10), zieht sich ein neuer Kreis um das Gedicht: es wird nun in einen Rahmen eingefügt und erhält durch diese Kollokation eine neue Dimension.

1.2.2.0.

Halten Sie schriftlich fest,

- welche neue Informationen Ihnen die Beschäftigung mit den nachfolgenden Texten bringt,
- welche Texte Ihnen im Hinblick auf das Gedicht besonders wichtig und welche eher entbehrlich erscheinen.

Tauschen Sie sich mit Ihrem Partner oder den Gruppenmitgliedern darüber aus.

6.

Hans Hunfeld:
Einverstanden.

In: Hans Hunfeld (1989):
*Sechs Lektionen in
Kauderwelsch.* In:
Christoph Edelhoff und
Christopher N.Candlin
(Hrsg) (1989). *Verstehen
und Verständigung. Zum
60. Geburtstag von Hans-
Eberhard Piepho.*
Bochum: Kamp, 9

7.

'Kau•der•welsch <n.11; unz.> *unverständl. Sprache; aus mehreren Sprachen gemischte Ausdrucksweise; fehlerhafte Sprache; aus mehreren Sprachen gemischte Ausdrucksweise; fehlerhafte Sprache; ~ reden* [<kaurerwelsch Kauer = Chur in der Schweiz + welsch, eigtl. „churromanisch“, beeinflusst von kaudern „schwätzen“; oder: die Sprachen der welschen Kauderer]

Gerhard Wahrig (1986). München: Mosaik Verlag, 732

welsch <Adj.;o.Steig.> [mhd. welsch, walhisch, ahd. wal(a)hisc=romanisch, urspr. bez. auf den kelt. Stamm der Volcae]: **1.** (Schweiz) *zum französisch sprechenden Teil der Schweiz gehörend; welschschweizerisch.* **2. a)** (Veraltet) *romanisch, besonders französisch, italienisch;* **b)** (veraltend abwertend) *fremdländisch, bes. romanisch, südländisch: -e Sitten*

DUDEN – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache (1981), Band 6, Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 2863

8.

In dieser Fragestellung [Fertigkeit oder Haltung?] drücken sich die beiden extremen Möglichkeiten einer Zielorientierung fremdsprachlichen Angebots mit den jeweils entsprechenden methodisch/didaktischen Konsequenzen aus. Beide Extreme vereinseitigen den Verstehenskomplex: der bloße Fertigkeitserwerb verbleibt auf rein pragmatischer Ebene und reduziert Verständigung auf den Austausch der je eigenen Welt durch das fremdsprachliche Vokabular, ohne Rücksicht auf interkulturelle Rezeptions- und Verstehtungsbedingungen; Missverständnisse und Vereinnahmungen sind die Folge. Die Schulung von Haltungen ohne ausreichende Vermittlung von genauen Kenntnissen des anderen Sprechens bleibt andererseits im Bereich des Vagen.

Hans Hunfeld (1991): *Noch einmal: zur Normalität des Fremden.*
Beispiel: *frühe Fremdsprachen*

10.

„Die Selbstverständlichkeit unseres Fremdseins miteinander, keine Hypothese sondern eine Erfahrung, und zwar keine ohrenbetäubende, sondern eine kleine, überall mitlaufende. Was uns miteinander oder mit uns selbst möglich ist, eignet sich nicht für große Worte und Zuversichten“

Adolf Muschg (1989): *Die Erfahrung von Fremdsein*, 20

9.

Wieder zur Sache

Lasst uns einsehen:
es ist aus und vorbei.
Die Parolen sind alt geworden.
Das Thema des Tages:
Von vorn anfangen!
Wie sagt man
Guten Morgen?
Wie gibt man sich
die Hand?
Wie führt man
das Stück Brot zum Mund?
Ab heute zählen wieder
die kleinen Dinge.

In: Hans Hunfeld (1989):
Sechs Lektionen in Kauderwelsch.

1.2.2.1. Kommentar

In den Kursen entsteht zu diesem Zeitpunkt meistens das Bedürfnis, nicht mehr in Kleingruppen zu arbeiten, sondern im Plenum, um von dem vorläufigen allgemeinen Ergebnis der Diskussion der vorhergehenden Phase auszugehen und zusammen anhand der neu hinzugekommenen Texte neue Sinnebenen zu erschließen und neue Hypothesen zu entwickeln.

Wie bisher wird auch hier nachfolgend Einiges aus verschiedenen Kurserfahrungen herausgegriffen:

- Da die Teilnehmer die Texte still der Reihe nach lesen, werden zuerst Stimmen zur möglichen Verbindung des Gedichtes mit T. 6 und 7 laut: die Tatsache, dass man jetzt erfährt, wer der Autor ist und dass das Gedicht zu einer Sammlung gehört, die in ihrem Titel auf eine unverständliche, fremde aus verschiedenen Sprachen bestehende Ausdrucksweise verweist, führt zur Einsicht, dass der Titel „*Einverstanden*“ sich auf das Akzeptieren der Tatsache bezieht, dass es „die“ Sprache gar nicht gibt, sondern dass es nur ein Gemisch verschiedener Sprachen – also ein „Kauderwelsch“ – gibt: es entsteht einerseits die Hypothese, dass „Kauderwelsch“ darauf hinweise, dass jeder letztendlich, auch wenn er dem Anschein nach die gleiche Sprache wie ein anderer spricht, doch eine nur ihm eigene Sprache spricht (die Gruppe beruft sich auf das unter 1.2.1.0. und 1.2.1.1. auf S. 23 u. 24 angesprochene „vocare“ – also einen Namen geben), andererseits die Hypothese, dass jeder in der – vermeintlich einer Sprachgruppe gemeinsamen – Sprache, die er liest und hört, etwas aus seiner eigenen Sprache Bekanntes zwar wiedererkennt, aber im neuen Kontext hinterfragen muss.

Neu kommt also zum vorhergehenden Verständnis hinzu, dass „*Einverstanden*“ sich darauf beziehen kann,

- * dass jeder der beiden Gesprächspartner die Existenz von diesem „Kauderwelsch“ akzeptiert – er spricht selbst eines und akzeptiert, dass der andere sein eigenes spricht,
- * dass bei beiden Gesprächspartnern mit diesem Akzeptieren eine Toleranz verbunden ist, die dem Begriff „Kauderwelsch“ den abschätzenden Unterton, den er gegenüber Fremdem in sich birgt, entzieht;
- die Tatsache außerdem, dass die Gedichtsammlung in einem Band zu finden ist, der den Titel *„Verstehen und Verständigung“* trägt, macht stutzig und lässt aufhorchen, verbinden doch viele der Teilnehmer, als Fremdsprachenlehrer, Verständigung mit „Kommunikation“ und mit „kommunikativem Ansatz“ im Unterricht. In einigen Seminaren ist an dieser Stelle eine Diskussion über den Anspruch und die Stellung des „Verstehens“ in einem „kommunikativen Unterricht“ entstanden, auch weil einige Teilnehmer Piepho, für dessen 60. Geburtstag Hufelds Gedicht im Sammelband erschienen ist, als Didaktiker mit der „kommunikativen Kompetenz“ assoziierten¹⁵. So entwickelte sich die Reflexion um die beiden Begriffe „Verstehen“ und „Verständigung“ und um die Erfahrung der Teilnehmer mit „kommunikativen Unterrichtsmaterialien“ und „kommunikative Lehrwerken“, wobei hervorgehoben wurde, dass die Frage des eigentlichen „Verstehens“ oft gegenüber der „Verständigung“ in den Hintergrund geraten sei: zu oft sei alles auf die Entwicklung von nur pragmatischen Fertigkeiten in der Kommunikation reduziert worden, die aber noch lange nicht das Verstehen garantieren. Daraus ergebe sich, dass Unterricht um das Wagnis nicht herumkommen könne, für Erfahrungen der Art *„Erst wenn ich dich nicht verstehe“* mehr Platz zu lassen, d.h. den Lernern im Bereich Sprache sowie im Bereich Landeskunde mehr Gelegenheiten zu bieten zum Selber-Fragen, zum Stutzen und zum eigenständigen Entdecken – was allerdings für den Lehrenden bedeute, das Risiko einzugehen, den Lerner bei den unvorhersehbaren Ergebnissen seines Entdeckungsprozesses vielleicht auch einmal nicht verstehen zu können;
- In Anlehnung an die Diskussion zum Thema „kommunikativer Ansatz“/ „Verstehen“
 - ◇ wird der Bezug zwischen dem Gedicht und T. 9 hergestellt:
 - * *„die Parolen sind alt geworden“* wird als Anspielung auf die „Kommunikative Kompetenz“ gelesen und als Aufforderung gesehen, diese Parole *„nicht länger wörtlich“* zu nehmen
 - * *„Von vorn anfangen“* wird als Aufforderung gelesen, hinter die im Landeskunde- und Sprachunterricht vermittelten *„kleinen Dinge“* wie *„Wie sagt man guten Morgen? Wie gibt man sich die Hand?“* zu steigen, sie in der fernen Situation, im fremden Land, in der fremden Rolle, in der sie angeboten werden *„nicht länger wörtlich“* zu nehmen und sie in der elementarsten zwischenmenschlichen Kommunikation im Klassengespräch ernst zu nehmen und neu zu entdecken (*sie zählen wieder*);
 - * *„Erst wenn ich dich nicht verstehe“* wird mit *„Von vorn anfangen“* in Verbindung gesetzt als Haltung eines lebenslangen Lernens und als Offenheit des Lehrenden gegenüber jedem Neubeginn mit einer neuen Generation von Schülern;

¹⁵ Daran wird sich auch wahrscheinlich noch für längere Zeit wenig ändern, trotz Piephos Aussagen in dem schriftlich festgehaltenen Dialog mit Häussermann, wo er verdeutlicht, dass er nicht nur die „kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel“ nie „als Heilslehre verkündet“ habe, sondern auch dass er in seiner „kommunikativen Didaktik“ die „Kommunikation als Lernprinzip“ auf eine ganz andere Weise ernst nimmt als im „kommunikativen Klipp Klapp“ vieler Lehrwerke, in denen „der Inhalt so gut wie gar keine Rolle spielte“. (s.Häussermann-Piepho, 1996, S. 238-9)

- ◇ wird der Bezug zwischen dem Gedicht, T. 9 und 10 hergestellt, so dass das „Nicht-länger-wörtlich-Nehmen“ als die tagtägliche „*kleine, überall mitlaufende Erfahrung*“ der Fremdheit der „*kleinen Dinge*“ und der „*Selbstverständlichkeit unseres Fremdseins miteinander*“ gelesen wird;
- Durch T. 8 wird auch das „*Vokabeln tauschen*“ auf die Ebene der Fremdsprachendidaktik bezogen, und es wird deutlich, dass Fremdsprachenunterricht als ein rein pragmatischer, auf Kommunikation ausgerichteter „*Austausch der je eigenen Welt durch das fremdsprachliche Vokabular*“ ohne „*Rücksicht auf interkulturelle Rezeptions- und Verstehensbedingungen*“ ethisch und pädagogisch nicht vertretbar ist.

1.2.3. VIERTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM DEN BEGRIFF „VERSTEHEN“

Eine weitere Verstehensebene öffnet sich durch das Nachdenken darüber, wie ein Verstehensprozess stattfindet: die Auffassung von „Verstehen“ des Gedichtes wird nun Aussagen gegenübergestellt (T.11 bis T. 19), die sich mit dem Weg der Sinnfindung und Sinnstiftung befassen. Dadurch wird der im Gedicht angesprochenen Begriff „Verstehen“ um eine neue Bedeutung bereichert.

1.2.3.0.

*Im Gedicht ist von „Verstehen“ die Rede. Notieren Sie, was Sie Neues zu diesem Begriff in der Begegnung mit den hier folgenden Texten entdecken und halten Sie fest, was Ihnen – vielleicht in einer anderen Form – schon bekannt war und was Sie als unerwartet oder überraschend empfinden.
Diskutieren Sie Ihre Ansicht mit einem Partner oder den Mitgliedern Ihrer Gruppe.*

11.

Wie ist der Weg des Deutens? Wie sind seine Schritte? Oft ist es so: man will aus einem bestimmten Grund etwas besser verstehen als zuvor. Man liest und deutet bestimmte Stellen und Teile genauer – und begreift sie auf einmal anders. Damit ändert sich ein Stück weit das bisherige Verständnis des ganzen Textes. Die ganze Sicht des ganzen Textes lässt nun wiederum die einzelnen Teile in einem anderen Licht erscheinen ... 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 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.

Wolfgang Böttcher et al. (1983), 274.

12.

Der kreisend eindringende Weg vom intuitiven Wissen zum rationalen Verstehen zum Wissen zum Verstehen zum Wissen ... die Tatsache, dass ich in einem Text nur Dinge verstehe, die mir vorher schon intuitiv deutlich waren: dies wird als hermeneutischer Zirkel bezeichnet.

Peter Rusterholz (1973), 97

13.

We shall not cease from exploration
and the end of all our exploring
will be to arrive where we started
and know the place for the first time”

T.S.Eliot (1963), 222

14.

Vielmehr habe ich das Gespräch ins Zentrum der Hermeneutik gerückt. Welche Wendung darin liegt, mag Ihnen an einem Hölderlin-Wort klarwerden [...] „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.

Hans-Georg Gadamer
In: Carsten Dutt, Hrsg. (1995), 13

15.

„Verstehen ist eigentlich inneres Sprechen“

Alfred Knapp (1988)
nach: Häussermann-
Piepho (1996), 206

16.

Die eigenen Lese- und Lebenserfahrungen des Lesers bestimmen die Distanz zum (fremdsprachlichen) Text mit seinen ihm eigenen Leseblockaden, d.i. Leerstellen, zu 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

17.

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.

Lothar Bredella (1989), 26

18.

Wer einen Text verstehen will, ist... bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muss ein hermeneutisch geschultes Bewusstsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein. Solche Empfänglichkeit setzt aber weder sachliche „Neutralität“ noch gar Selbstauslöschung voraus, sondern schließt die abhebende Aneignung der eigenen Vormeinungen und Vorurteile ein. Es gilt, der eigenen Voreingenommenheit innewohnend, damit sich der Text selbst in seiner Andersheit darstellt und damit in die Möglichkeit kommt, seine sachliche Wahrheit gegen die eigene Vormeinung auszuspielen.

Hans-Georg Gadamer (1990), 274

19.

Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen.

Hans-Georg Gadamer
(1990), 273

1.2.3.1. Kommentar

Durch das Gespräch mit den Textausschnitten haben sich in Fortbildungskursen mit Lehrern die Reflexionen zum Thema „Verstehen“ prinzipiell in drei Richtungen entwickelt:

1. in ein anderes „Verstehen“ des im Gedicht enthaltenen Begriffs „Verstehen“
2. in eine Reflexion über die Bedeutung der neu erworbenen Erkenntnisse für das Verständnis des eigenen hermeneutischen Wegs (d.h. Rückblick – durch die Gegenüberstellung der Textausschnitte – auf das eigene „Verstehen“ des Gedichts als Prozess der Sinnfindung)
3. in eine Reflexion über die Bedeutung der neu erworbenen Erkenntnisse zum Prozess des „Verstehens“ und zum Begriff des „Gesprächs“ für die Gestaltung des eigenen Unterrichts als Gespräch und als Verstehensunterricht.

Hier sollen nun nur einige der Überlegungen herausgegriffen werden, die sich auf die erste Ebene beziehen, während auf die beiden anderen später Bezug genommen wird (s. 1.3. S. 39, und 1.4.):

- *Erst wenn ich dich nicht verstehe, fängt mein Verständnis für dich an*“ wird als Offenheit gegenüber dem „Gespräch“ (T.14) und Bereitschaft, *„sich etwas sagen zu lassen“* (T.18) gelesen, und wird als Ausdruck eines *„hermeneutisch geschulten Bewusstseins“* (T.18) gesehen, das

- * für das „*Gespräch*“ (T.14),
- * für das „*Voneinander*“ und „*Aufeinander zu hören*“ (T.14) und
- * für „*die Andersheit des Textes ... empfänglich*“ (T. 18)

macht; es geht deshalb darum,

- * den Fremden und das Fremde nicht sofort „verstehen“ – also in die eigenen Verstehenskategorien – einordnen zu wollen,
- * das Fremde als Nicht-Verstandenes und als Nicht-Verständliches stehen lassen und sogar bewahren zu wollen, und
- * dadurch – paradoxerweise – die Chance zum Verstehen wahrzunehmen;
- „*Erst wenn ich dich nicht verstehe, fängt mein Verständnis für dich an*“ führt, als Einsicht der Rätselhaftigkeit des Menschen, der Begrenzung menschlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten und der Komplexität von Innen- und Aussenwelt, zu einer Haltung, die
 - * das Andere – ob Schüler, Schülerarbeit, Text, fremdkulturelle Gewohnheit oder Sprache – in seiner Rätselhaftigkeit und in seiner Fremdheit anerkennt, und sogar in seiner Andersheit – also in seinem Recht, anders zu sein – schützt (in der Diskussion entstehen Querverbindungen der Texte zueinander und mit dem Gedicht: das *Verständnis fängt... an*, wenn *die kleinen Dinge* (T.9) wieder *for the first time* (T.13) gesehen, d.h. neu entdeckt werden);
 - * sich selbst und die eigene Sichtweise gegenüber dem Anderen (nicht nur Mensch, sondern im weitesten Sinne auch Tier und Umwelt) zurücknimmt und in Frage stellt (*nimm mich aber/ wenn ich verständlich rede/ nicht länger/ wörtlich*), und sich in jeglicher Hinsicht statt als „Maß aller Dinge“ eher als Fragenden begreift;
- Was die „*Vokabeln*“ betrifft, wird durch die Reflexion über die Textausschnitte mehreres deutlich:
 - * sie sind die Boten der „*eigenen Vormeinung*“ (T.18) des Sprechers – der „*Vormeinung*“, die er im Gespräch mit dem Gegenüber nicht verdrängt oder verleugnet, sondern zu der er mit Gelassenheit und in vollem Bewusstsein steht (T.18: „*weder sachliche „Neutralität“ noch gar Selbstauslöschung, sondern...abhebende Aneignung der eigenen Vormeinungen*“); nur so kann er dem Anderen, in seiner Rätselhaftigkeit und seiner Fremdheit „*ruhig*“ und ohne Furcht begegnen,
 - * der Prozess des „*Vokabeln Tauschens*“ wird als Prozess des Fragens und Rückfragens „*vom intuitiven Wissen zum rationalen Verstehen*“ (T.12) gesehen, das sich im „*kreisend*“ (T.12) um die Bedeutung – d.h. um den zuzuschreibenden Sinn – bewegt. So kommt man immer nur scheinbar zum Ausgangspunkt zurück (T.11, 12, 13) und ist ein Leben lang auf der Suche (T.13: „*We shall not cease from exploration*“). Folglich kann keiner der Gesprächspartner das endgültige Verstehen und den einzigen „Sinn“ der „*Vokabel*“ für sich beanspruchen, denn dieser entsteht erst im immer neuen „Aushandeln“ – also im Handeln, „*Tauschen*“ – der Bedeutung. Die Einsicht in die Vorläufigkeit des so aus-gehandelten Ergebnisses wird in der Gruppe als toleranzstiftend (s. auch 1.3.1.) gelesen, denn über Ergebnisse kann man sich streiten, nicht aber über den Prozess des Fragens und Suchens, wo alle „im gleichen Boot“ der Suchenden sitzen und sich „*an den Fragezeichen erkennen*“.

1.2.4. FÜNFTE VERSTEHENSEBENE: KREISE UM MENSCHEN-BEGEGNUNGEN

Diese Ebene bezieht sich auf die Fremdsprachendidaktik. Durch den Dialog mit den Texten (T.20-28) zum „Verstehen“ im Unterrichtsgeschehen, die nun folgen, erhält das Gedicht, wenn es von Fremdsprachenlehrern gelesen wird, eine weitere Dimension, da ein Fremdsprachendidaktiker darin Anspielungen und Bedeutungen entdeckt, die einem anderen Leser entgehen.

1.2.4.0.

- Halten Sie die Gedankenverbindungen schriftlich fest, die sich bei Ihnen als Fremdsprachenlehrer/in oder/und Fremdsprachendidaktiker/in beim Lesen der folgenden Texte zum Begriff „Verstehen“ ergeben: was sehen Sie jetzt im Gedicht anders als vorher?
- Diskutieren Sie mit Ihrem Partner oder in der Kleingruppe, welchen Stellenwert „Verstehen“ in Ihrem Unterricht hat und was sich dabei eventuell durch die Begegnung mit dem Gedicht und mit den hier folgenden Texten verändert hat.
- Nennen Sie Beispiele davon, was Sie konkret tun, um Ihren Schülern beim „Verstehen“ zu helfen und was Sie sich von ihnen erwarten.

20.

Hans Hunfeld sagt heute: Genau das ist die Chance der Fremdsprache, dass du deine eigenen Begriffe relativierst, weil du merkst, die andere Sprache denkt anders. Das neugierige Hineindenken in die Sprache bedeutet zugleich Distanz von meiner Sprache, von der fremden Sprache und führt zum Diskurs im Sinn von Habermas.

Hans-Eberhard Piepho (1996), Aufgaben-Handbuch, 240

22.

Dem Begriff von Erziehung und Bildung wird man erst gerecht, wenn man den Verstehensprozess nicht nur als Mittel ansieht, sondern um seiner selbst willen betrachtet und dabei erforscht, welche Erfahrungen Leser bei der Lektüre und Interpretation literarischer Texte machen können.

Lothar Bredella (1989), 14

21.

Wie Hans-Eberhard Piepho Lernen und Verstehen praktiziert, hat große Ähnlichkeit mit dem, wie literarische Texte ihre Leser zum Mitdenken und Mitfühlen motivieren. Goethe sagte einmal vom Schriftsteller: „Dieser wird Langeweile erregen, wenn er nichts zu denken übrig lässt“. Dieser Satz enthält eine kaum zu überschätzende ästhetische und pädagogische Einsicht (...) Den Gedanken, den Leser dadurch gewinnen, dass man ihn an der Sinnbildung beteiligt, drückt auch Sartre aus, wenn er Lesen als „gelenktes Schaffen“ („création dirigée“) bezeichnet. Lenkung und Kreativität, die auf den ersten Blick als Gegensätze erscheinen, bedingen sich in Wirklichkeit gegenseitig.

Lothar Bredella (1989), 11

23.

Am meisten interessierte mich die Unterscheidung zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs, wie Habermas sie trifft. Er sagt: Wenn ich auf Probe handle in einem Raum, in dem ich bemüht bin, die Gewalt der Sprache, die Prädeteminierung meines Verhaltens sozusagen zu „hinterfragen“ (so ein bekannter damaliger Begriff) beginne ich darüber nachzudenken, dass ich mich mit dem anderen über ein neues Verhältnis zwischen uns beiden verständigen muss. Ich muss also aus den Etiketten meiner Sprache heraus.

Hans-Eberhard Piepho (1996).
Aufgaben-Handbuch, 240

24.

Ich glaube, wenn es Hans-Eberhard Piepho immer wieder gelingt, Schüler zu motivieren, dann vor allem deshalb, weil er Lern- und Verstehensprozesse nicht nur als Mittel für das Einüben von Vokabular und Grammatik einsetzt, sondern an ihnen selbst interessiert ist. Was die Schüler beim Lernen und Verstehen für Erfahrungen machen, ist genauso wichtig wie die sprachlichen Fertigkeiten, die sie dabei erwerben. Didaktik ist nach diesem Konzept nicht nur an der Vermittlung von Wissen und Einüben von Fertigkeiten interessiert, sondern will den Lernenden mit seinem Vorwissen und seinen Erfahrungen einbeziehen.

Lothar Bredella (1989), 13

25.

Die absichtliche Verzögerung des normalerweise auf schnelles Lerntempo abgestellten Fremdsprachenunterrichts, die Umwertung der Verstehensblockade in besondere Möglichkeiten, das Angebot des sich dem spontanen Verstehen verschließenden Textes – in diesen drei Akzentuierungen liegen im wesentlichen die Ansätze, aus denen heraus der Aufbau der hermeneutischen Dimension möglich wird, die den praktizierten pragmatischen Fremdsprachenunterricht begleitet und ergänzt.

Hans Hunfeld (1990), 70

26.

Das Fremde als ein deutliches Gegenüber und die Einsicht in die Grenzen des Verstehens sind komplementär. Wie weit bereits solche in der Fremdsprachendidaktik ungewohnten Überlegungen auch vom kommunikativen Ansatz ... übernommen worden sind, zeigt das folgende Zitat ..., in dem Hans-Eberhard Piepho in starker Anlehnung an meine Positionen formuliert: „Hermeneutisches Interesse wird ... dadurch geweckt, dass Bedeutungen der eigenen widersprechen. Das ist vornehmlich der Fall, wenn das Fremde deutlich als solches erkannt wird. Das gilt für die Grammatik der Fremdsprache, ihre Kulturnormen und -werte und für alles, was uns nicht vergleichbar oder nicht erkennbar scheint. Diese fruchtbare Irritation ist ein motivationaler Faktor, der überall da unterschätzt wird, wo Lehrmaterialien und Lehrkräfte den Lerner glauben machen, es sei leicht, die fremde Welt und die Fremdsprache einzuvernehmen und zu „internalisieren“. Das jeweils Andere, Überraschende, Verblüffende, Herausfordernde kann Denk- und Gesprächsanlass werden ... Nun bewirkt dieses Interesse zugleich auch die Erkenntnis, dass sich Antworten nicht rasch und leicht hin einstellen, sondern dass die Auseinandersetzung mit dem Befremdlichen, dem eigenen Lebensentwurf Widersprechenden, dem Widerspruchsvollen, Beängstigenden, eben Fremden ein langsamer Prozess ist. Mit dem Mut zum bewusst verzögerten Verstehen kann sich eine allgemeine Einstellung entfalten, die es dem Fremdsprachenlerner ermöglicht, der fremden Sprache mit ihren Regeln und Ausdrucksweisen, der fremden Kultur mit ihren Werten und Normen, den fremden Menschen und ihren Gewohnheiten und Bewusstseins und Urteilsstrukturen geduldig, behutsam und mit der Absicht zu begegnen, nicht locker zu lassen, ehe man nicht zunächst nur oberflächlich Aufgenommenenes immer genauer, immer deutlicher und immer tiefer zu begreifen beginnt“

Hans Hunfeld: *Noch einmal: Zur Normalität des Fremden ...* (1991)

27.

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

28.

Dieses hermeneutische Vorgehen ist in der literaturtheoretischen Rezeptionsästhetik fast selbstverständlich geworden, in Bezug auf Sprache, Kultur und unmittelbaren Kontakt noch nicht genügend didaktisch durchdacht.

Hans-Eberhard Piepho (1990), 126

1.2.4.1. Kommentar

Durch das Gespräch des Gedichts mit den Textausschnitten und der Textausschnitte untereinander ergibt sich eine neue Sinnenebene, die das Gedicht mit Fremdsprachenunterricht in Verbindung setzt: das Gedicht kann somit auf dem Hintergrund eines Dialogs zwischen dem hermeneutischen und dem kommunikativen Ansatz im Unterricht gelesen werden. Das geschieht durch die Reflexion

- über die Aussagen von Piepho zu Hunfelds hermeneutischem Ansatz und von Hunfeld zur Annäherung von Piephos kommunikativem Ansatz an seine Positionen (T. 20 und 26),
- über Piephos Auffassung von kommunikativem Handeln (T. 23)
- über die Beobachtung von Piephos unterrichtlichem Handeln, das hermeneutische Züge aufweist, auch wenn sie nicht als solche etikettiert werden (T. 21 und 24)
- über die Stellung des Verstehensprozesses im Unterricht (T. 22, 25 und 27).

Insbesondere erfahren die folgenden Zeilen oder Ausdrücke eine Zuschreibung von neuem Sinn:

- „*Erst wenn ich Dich nicht verstehe, fängt mein Verständnis für Dich an*“ :
 - * Durch T. 26 (aber auch schon durch T. 16: „Im Lesevorgang entwickelt sich der Text in seiner Fremdheit als ein dem Leser Gegenübersetztes“) erhält der Ausdruck „*erst wenn ich Dich nicht verstehe*“ die Bedeutung „Erst wenn ich Dich als *deutliches Gegenüber* anerkenne, das anders ist als ich“: das Verstehen des Fremden beginnt erst – und das ist Hunfelds Grundgedanke – wenn man das Fremde als *deutliches Gegenüber* wahrnimmt (Hunfeld, 1990, S.60), wenn man es in seiner ganzen Andersheit als Gegenüber des Eigenen zulässt, wenn man ihm erlaubt, anders zu sein und daher nicht um jeden Preis verständlich sein zu müssen, d.h. wenn man das eigene Nicht-Verstehen, das eigene Anders-Sein, „die Grenzen des eigenen Verstehens“ (T. 26) einsieht, weil man „merkt, die andere Sprache denkt anders“ (T. 20). Erst aus dieser Distanz zum eigenen Verstehen „*fängt mein Verständnis für Dich an*“ – und das ist der Kern des von Hunfeld postulierten „hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts“, der „die Fremdheit des sprachlich und kulturell anderen nicht nur überwinden, sondern auch bewahren will“ und „zur Anerkennung der Rätselhaftigkeit und Normalität des Fremden“ (Hunfeld, 1992) erziehen will;
 - * der gleiche T. 26 liefert auch einen weiteren Schlüssel: „hermeneutisches Interesse wird ... dadurch geweckt, dass Bedeutungen der eigenen widersprechen“: die Verstehensblockade (man denke an die „Leseblockade“ in T. 16) und das Stutzen „*wenn ich Dich nicht verstehe*“ sind der erste Schritt eines hermeneutischen Weges, wo das „Dich“ sich auf alles bezieht „was uns nicht vergleichbar oder nicht erkennbar scheint“ (T. 26). *Erst wenn ich Dich nicht verstehe, fängt mein Verständnis für Dich an*, kann also auf das Akzeptieren von der „hermeneutischen Blockade“ als etwas Positivem bezogen werden (s. T.25: „Umwertung der Verstehensblockade in besondere Möglichkeiten“);
 - * findet man in T. 22 die Aussage: „wenn man den Verstehensprozess nicht nur als Mittel ansieht, sondern um seiner selbst willen betrachtet“, wird außerdem deutlich, dass das Verständnis erst beginnen kann, wenn der Verstehensprozess – und folglich das Nicht-Verstehen – als solcher geachtet wird, und wenn man (s. T. 24) „Lern- und Verstehensprozesse nicht nur als Mittel für das Einüben von Vokabular und Grammatik einsetzt, sondern an ihnen selbst interessiert ist“: man kann in anderen Worten erst beginnen, Schüler zu verstehen und bei ihnen einen Lernprozess in Gang zu setzen, wenn man sich für ihr Nicht-Verstehen, d.h. für den Prozess, der hinter ihren „Fehlern“ steckt, interessiert – also wenn man nicht nur Wissen von außen an sie heranträgt, sondern akzeptiert, sich mit ihrem u.U. langsamen und langwierigen Verstehensprozess und ihrem *Nicht-Verstehen* auseinanderzusetzen;
 - * beim Lesen von T. 21 wird deutlich, dass diese erste Zeile des Gedichtes auch das Grundprinzip einer Didaktik sein könnte, in der „das jeweils Andere, Überraschende, Verblüffende, Herausfordernde ... Denk- und Gesprächsanlass“ wird (T.26): erst wenn ich anfangs, über dieses Andere, Überraschende als ein „Du“ nachzudenken, erst wenn ich einsehe, dass ich in der Fremdsprache, in der Grammatik, in der „Landeskunde“, in der fremden Kultur – aber auch in meiner mir vermeintlich viel näheren Muttersprache, in den Menschen, denen ich tagtäglich begegne, in meiner Umwelt – *nicht* alles verstehen kann, „*fängt mein Verständnis ... an*“;

- * das *Dich* kann sich in dieser Hinsicht auf die ganze Welt als Du¹⁶ beziehen – ob Mensch, Tier, Natur oder Sprache;
- „*las uns also ruhig wie früher Vokabeln tauschen*“:
 - * *ruhig* kann – wenn die „Auseinandersetzung mit dem Befremdlichen, dem eigenen Lebensentwurf Widersprechenden ... eben Fremden ... ein langsamer Prozess ist“ (T. 26) – als Aufforderung zum „Mut zum bewusst verzögerten Verstehen“ (T. 26) gesehen werden;
 - * *tauschen* erhält durch die Reflexion über das in T. 23 angesprochene „kommunikative Handeln“ eine neue Valenz: „*Vokabeln tauschen*“ könnte also auch als „Hinterfragen“ der Etiketten der festgelegten Sprache („Gewalt der Sprache, die Prädeterminierung meines Verhaltens“ in T.23) gelesen werden;
- „*Nimm mich also, wenn ich verständlich rede, nicht länger wörtlich*“ erhält auf diese Weise die Bedeutung einer Aufforderung, hinter die „Etiketten“ (T. 23) der Sprache zu steigen, so dass die „*Fragezeichen*“ zur Grundlage werden für die Aushandlung der Bedeutung, d.h. für die „Verständigung“ über „ein neues Verhältnis zwischen uns beiden“ (T. 23). Dadurch kann die Aufforderung „*las uns also*“ auf die Reflexion über Unterricht bezogen werden: „*las uns also*“ zwar die in „kommunikativen“ Lehrwerken vorbereiteten *Vokabeln tauschen* und die darin verordnete Kommunikation betreiben – wo alles verständlich und voraussehbar scheint, weil man gleichwertige Vokabeln in angeblich neutralen und wiederholbaren Situationen austauscht und nicht hinter die Bedeutung der *Vokabeln* steigt – doch *las* es im Bewusstsein geschehen, dass es sich nicht um das *Tauschen* von Gleichwertigem handelt: wenn die *Rede* nicht *wörtlich* genommen werden soll, haben die *Vokabeln* plötzlich einen nicht von vornherein festgelegten allgemeingültigen Wert, und *Früher* erhält die Bedeutung eines Bezuges auf eine Zeit, in der man mehr auf „Vermittlung von Wissen und Einüben von Fertigkeiten“ (T. 24) als auf das Verstehen und den Verstehensprozess achtete;
- *An den Fragezeichen werden wir einander erkennen* erhält aus dem bisher Gesagten und besonders aus T. 27 eine weitere didaktisch-pädagogische Konnotation, denn das Achten auf das Verstehen und die Verstehensprozesse wirkt sich auf die Wahrnehmung der eigenen pädagogischen Aufgabe und auf das eigene pädagogische Handeln aus: „*Wer als Lehrer keine Fragen hat ... der kann weder Fragen von seinen Schülern erwarten, noch Antworten auf mögliche Fragen geben*“. Hunfelds und Piephos Einverständnis liegt – wenn man die hier angeführten Textausschnitte überblickt – gerade darin, dass sie beide Unterricht nicht nur pragmatisch, technokratisch und fertigkeitenorientiert verstehen und ihren Auftrag – wenn auch über ganz verschiedene gedankliche Genesen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann – radikal und konsequent als pädagogischen Auftrag, als Erziehung zum Fragen begreifen.

Ein solches pädagogisches Handeln, das sich nicht von äußeren Prinzipien ableitet, sondern aus einer Haltung entspringt (und somit schließt sich der mit dem Eingangszitat von Gadamer begonnene Kreis – s. aber auch T.8) wirkt sich nicht selektiv auf einzelne Bereiche aus, sondern durchdringt jegliche Art von Lebensentscheidung: sich der Dialektik zwischen Fremd und Eigen aussetzen und die Distanz zwischen dem Selbst und dem Anderen ernsthaft behüten zu wollen, statt sie zu verflachen, zu reduzieren, zu beschwichtigen oder durch guten Willen von außen her in eine Vereinfachung zu zwingen, hat Konsequenzen darauf, wie man Leben, Sprache, Sprachunterricht und

¹⁶ Balthasar Staehelin schreibt aus seiner Warte als Psychiater und Psychotherapeut: „*Urvertrauen heißt, um seine Zugehörigkeit zum Unbedingten, meist unartikulierte [...] wissen, [...] diese Zugehörigkeit im individuellen Alltag leben und sie in der engagierten Begegnung mit einem Du [...] erfahren.*“, was dem „*las uns also ruhig...Vokabeln tauschen*“ entspricht. (Staehelin, Baltasar, *Die Welt als Du*, 1970, S.165.).

Fremdsprachenunterricht versteht und organisiert – und auch auf die Anforderungen, die man an Gesellschaft, Schule, Erziehung, Lehrmaterialien, Lehreraus- und -fortbildung, Curricula usw. stellt (s. 2, S.53).

Die Tatsache, dass Hunfeld in T. 26 auf Piephos „starke Anlehnung“ an seine Positionen hinweist¹⁷ und eine Aussage von Piepho zitiert (die in T.28¹⁸ fortgeführt wird), in der von „hermeneutischem Interesse“ die Rede ist, und dass die gleiche Aussage mit dem Hinweis darauf endet, dass in Bezug auf Sprache, Landeskunde, Kontakt mit fremden Texten und fremder Kultur „hermeneutisches Vorgehen ... noch nicht genügend didaktisch durchdacht“ ist, zeugt nicht nur von einem anhaltenden *Gespräch* (im Gadammerschen Sinne – s.T.14) zwischen den beiden,¹⁹ sondern erlaubt, das Gedicht als Omen für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts zu lesen: „an den Fragezeichen werden“ sich die Weggefährten „erkennen“, die unabhängig von didaktisch-methodischen „Parolen“ fragend ihren Weg gehen und sich und ihre Lerner in ihrem Mensch-Sein als Fragende unter Fragenden achten und begreifen.

¹⁷ Interessant ist anzumerken, dass das von Piepho schon 1979 in seiner „Kommunikativen Didaktik des Englischunterrichts“ (S. 125, 127) vorgeschlagene didaktische Verlaufsraaster von einem psycholinguistisch fundierten und auf den kommunikativen Englischunterricht bezogenen Gesichtspunkt ausgehend Phasen postuliert, in die man ohne Schwierigkeit hermeneutische Züge hineinlesen kann und die eine Verwandtschaft mit den hier für einen hermeneutischen Unterricht (s. 2.1.4.) vorgeschlagenen Artikulationsschritten aufweisen, die ihrerseits in den „Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht“ ihre Vorboten haben (s. Piepho-Serena, 1992).

¹⁸ Der Beitrag (Piepho, 1990), aus dem der Ausschnitt entnommen ist, hat auch heute –nichts von seiner Aktualität eingebüßt: die Beschäftigung damit ist dringend anzuraten, da hier nur sehr flüchtig darauf Bezug genommen wurde und manche grundlegenden Elemente überhaupt nicht erwähnt werden konnten.

¹⁹ Dieses Gespräch hat u.A. zur Erstellung eines gemeinsamen Lehrwerks (ELEMENTE), (1996) , das sich an einem Begriff von „Verstehen“ orientiert, das die Erfahrung eines jeden Lernenden in seinem Lebensraum nicht nur miteinbezieht, sondern diese bewusst zum Ausgangspunkt des Lernens werden lässt.

1.3. DAS VERSTEHEN DES EIGENEN VERSTEHENS

1.3.0. DAS VERSTEHEN DES EIGENEN VERSTEHENS: RÜCKBLICK AUF DEN TEXTERSCHLIESSUNGSPROZESS

Die in jeder Phase immer wieder enthaltene Anregung, das eigene Vorverständnis und die eigenen Assoziationen zu artikulieren und mit denen der anderen Kursteilnehmer zu vergleichen (1.1.1.0.-1.1.6.0, S. 13-19.), diente dazu, bewusst zu machen, dass der Sinnstiftungsprozess *durch das Vorwissen und die Vorerfahrungen des Einzelnen bedingt* ist und dass dieses Vorwissen das von einem Kursteilnehmer zum anderen sich unterscheidende Verstehen bewirkt: obwohl bei jedem durch die neue Zeile oder den neuen Text das gleiche neue (Wissens- oder Erfahrungs-) Element hinzugefügt wurde, ergab sich bei jedem Teilnehmer aufgrund des individuell verschiedenene Erfahrungs- und Wissenshintergrund eine völlig andere Verstehenslandschaft. Bewusst zu machen, wie diese entsteht, war z.B. auch der Zweck des Assoziogramms (S. 13), das nicht ein Trick war, um Gedanken sammeln zu lassen zur Einstimmung auf das Gedicht, sondern ein Impuls, um den Teilnehmern das Vorverständnis und das Vorwissen bewusst zu machen, das sie mitbringen, wenn sie beginnen, den Text zu lesen (d.h. die „Vor-Urteile“,²⁰ die die Rezeption des Textes beeinflussen). Es handelte sich *nicht darum*, die Teilnehmer *ihr eigenes Vorwissen in den Text einbringen* zu lassen, um den Text „besser zu verstehen“, sondern sie *zum Bewusstsein gelangen* zu lassen, *dass es ohne dieses Vorwissen überhaupt gar kein Verstehen geben kann*, und dass niemand also von sich selbst – von seiner Geschichte, seiner Lebenserfahrung, seinem ganzen Vorwissen – absehen kann, um sich mit dem Ziel einer vermeintlichen „Objektivität“ aus dem Verstehensprozess herauszureflektieren.²¹

Diese Einsicht bildet den Kern, um den sich der Rückblick auf die Verstehenserfahrung (s. 1.3.1. – 1.3.4., S. 39-48) dreht und aus dem sich ein hermeneutisch orientierter Unterricht ergibt (s. 2, S. 53).

1.3.1. Sinnstiftung und Erziehung zur Toleranz

Wenn die Teilnehmer zum Bewusstsein gelangen, dass es kein Verstehen gibt, das objektiv und „absolut“ – im lateinischen Sinne frei von jeder Bindung – sein kann, werden sie vor jeglicher Versuchung von Absolutismus und vor jeglichem Anspruch auf Alleingültigkeit in der Interpretation von Texten (und nicht nur da!) bewahrt: dadurch, dass sie angeregt werden, den anderen Kursteilnehmern zuzuhören und sie zu ihren Vorschlägen und Sinnverbindungen zu befragen und dadurch, dass sie sehen,

²⁰ Im Sinne von Gadammers berühmten 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, S.366)

²¹ Im Sinne Gadammers, wenn er verdeutlicht, dass man sich nicht aus der eigenen Geschichtlichkeit herausdenken kann und dass kein Verstehen möglich ist, wenn man sich nicht der eigenen Vor-Urteile bewusst ist: „„Niemand kann sich aus seiner Denkungsart, in die er eingeeignet ist, einfach herausreflektieren. ...Wir sind unsere Herkunft, und wir sind in unserer Muttersprache zu Hause, die mit uns denkt „„,“ (Gadamer, 1995, S.153)

- wie unterschiedliche Interpretationen zustande kommen,
- dass ihre eigenen Erfahrungen und ihr Vorwissen anders sind als das der anderen Kursteilnehmer
- dass jeder Teilnehmer andere Erfahrungen hat und dass es daher völlig normal²² ist, dass verschiedene Teilnehmer verschiedene Interpretationen haben,

lernen sie, dass alle Interpretationen gerechtfertigt sind und die eigenen genauso viel Gültigkeit haben wie die anderen – und das ist Erziehung zur *Toleranz*. Würden die Lerner/Leser

- durch die Vorgabe von Erklärungen vor der Mühe der selbständigen Auseinandersetzung mit dem Text bewahrt und
- nicht mit dem Text allein gelassen und dadurch nicht der Notwendigkeit ausgesetzt, sich selbst auf die Suche nach einem Sinn zu machen,

würde ihnen gerade diese Gelegenheit genommen, durch die Erfahrung von Toleranz zur Toleranz erzogen zu werden.

Blickt man auf den Erschließungsprozess des Gedichtes zurück, fällt auf, dass der Leser bei seiner Verstehens Erfahrung zwar an die Hand genommen und durch Fragen unterstützt worden ist, dass er aber

- dem Text ohne Hilfen oder Erklärungen ausgesetzt worden ist
- nur Hinweise zu einem langsamen Lesen erhalten hat (nach und nach Gruppen von Zeilen, dann wieder Innehalten, Zurückblicken, wieder ein paar Zeilen, wieder ein paar Texte usw.)
- nur einem einzigen Zwang ausgesetzt wurde, nämlich dem, den Text nicht ganz auf einmal zu lesen und ihn dann nach einer ersten Erschließung, im Zusammenhang mit bestimmten Gruppen von Texten zu lesen,
- nur ein einziges Instrument als ein zur Sinnstiftung beitragendes Element an die Hand bekommen hat, nämlich die Bewusstwerdung seiner eigenen, wie sein Schatten ihn begleitenden Vormeinungen und Vorurteile. Gerade die Bewusstwerdung der eigenen Begrenztheit ergibt die Chance, auf die gleiche Weise die Begrenztheit des Anderen anzuerkennen und zu lernen, damit umzugehen.

Erziehung zur Toleranz ist also,

- den Lerner dem Fremden auszusetzen, statt ihm den Zugriff durch Übersetzung in vertraute Denk- und Sprachkategorien zu erleichtern,
- dem Lerner nicht den Schock und den mühsamen Weg zu ersparen, sondern ihm Hilfen zu geben, um selbst seinen – zwar mühsamen – Entdeckungsweg zu finden, was eine langsame, behutsame Annäherung bedeutet, in der der Verstehenshorizont immer weiterwandert und die Übereinkunft nie endgültig, aber wenigstens Grundlage eines Gesprächs ist,
- die Lerner – ob durch die Begegnung mit fremder Sprache, Kultur, Literatur oder mit anderen Fächern – zum Bewusstsein gelangen zu lassen,
 - dass nicht alles um uns sofort be-griffen, also be-herrscht und vollständig verständlich sein kann,
 - dass deshalb das Fremde – hier, das was sich im Gedicht dem sofortigen Verstehen sperrt, und im allgemeinen, das Unbekannte um uns – etwas Selbstverständliches (s.T.10, S. 26) und völlig Normales (s.T.26, S. 32)
 - ist: was als normal empfunden wird, wird nicht angegriffen, bekämpft oder zerstört.

²² Im Sinne von Hunfelds „Normalität des Fremden“ (Hunfeld, 1991)

Diese Art der Text- und Fremdbegegnung – die in Hunfelds Ausdruck die Begegnung mit dem „*deutlichen Gegenüber*“ wäre und mit Gadamers Worten eine „*hermeneutische Erfahrung*“²³ – ist in diesem Sinn also nicht nur Erziehung zur Toleranz sondern auch Friedenserziehung. Die Teilnehmer – ob Lehrer oder Schüler, Erwachsene oder Jugendliche – erleben und erfahren Toleranz nicht durch eine von außen kommende Absichtserklärung, sondern in ihrem Entstehen.

Wenn die Teilnehmer, wie in der hier besprochenen Erfahrung, Lehrer sind, ist die darauf anschließende Reflexion (s. „Kommentare“ zu den einzelnen Schritten S. 13-20) besonders fruchtbar, weil sie sich, ausgehend von der eigenen Erfahrung von Toleranz im Sinnstiftungsprozess, in Richtung einer Gestaltung des eigenen Unterrichts als Erziehung zur Toleranz entwickelt, in der Einsicht, dass die einzelnen Phasen nicht von außen technokratisch als Stufen einer Unterrichtseinheit verordnet sind, sondern sich als natürliche Schritte eines langsamen Verstehensprozesses ergeben.

Natürlich kann die Beobachtung des Sinnfindungsprozesses nicht nur für Fremdsprachenlehrer, sondern für Lehrer eines jeglichen Faches anregend sein, denn jeder Unterricht – nicht nur der Sprachunterricht – ist Verstehensunterricht, und somit Gelegenheit zur Erziehung zu Toleranz und Frieden.

1.3.2. Der Leser als Leser und als Beobachter des eigenen Leseprozesses

Bei der Rückbesinnung auf den (in 1.1. und 1.2.) vom Kursteilnehmer/Leser zurückgelegten Weg soll auf der einen Seite der Blick darauf richtet werden, WAS dabei geschehen ist und auf der anderen Seite darauf, WIE es geschehen ist und wie der Text behandelt worden ist. Es sollen daher die *Aufgaben*, die vor dem Lesen gestellt wurden, unter die Lupe genommen werden, und zwar soll einerseits über die *Prozesse* und die *Phasen* ihrer Entwicklung nachgedacht werden, die durch diese Aufgaben beim Kursteilnehmer/Leser ausgelöst wurden, und es soll andererseits die *Formulierung* der Aufgabenstellung analysiert werden – d.h. WAS vom Kursteilnehmer/Leser WOZU, AUF WELCHE WEISE und zu welchem ZEITPUNKT verlangt wurde: die auf diese Weise gewonnenen Einsichten sollen dann für die Gewinnung von Grundlagen für die Unterrichtsgestaltung genutzt werden (s.1.1.4.). Beim Rückblick auf die hermeneutische Erfahrung an Hunfelds Gedicht wird also deutlich,

1. dass der **Text** als gegebene Bedeutungseinheit betrachtet wird, also als ein **Gegenüber** (im oben erwähnten Sinne Hunfelds) mit dem es gilt, ins Gespräch zu kommen,²⁴ die Würdigung des Appellcharakters des Textes führt dazu, diesen nicht als Denkmal zu begreifen, sondern viel eher als Herausforderung an den Leser, ihm Sinn zu entlocken und ihn durch Fragen zum Sprechen zu bringen;
2. dass der Leser dazu angeregt wird, sich nicht nur dem Text zu nähern, sondern sich auch bei jedem Schritt über die Entwicklung seines Verstehensprozesses bewusst zu werden, und dass beides durch Aufgaben geschieht, die sich in erster Linie an den Leser als **Leser** wenden, der an der Sinnfindung des Gedichts interessiert ist; dadurch aber, dass sie ihn dazu anregen, nach jeder Phase über die neu erworbenen Erkenntnisse und die noch offenen Fragen nachzudenken, sprechen sie ihn gleichzeitig **als Leser und als Beobachter**

²³ „Die hermeneutische Erfahrung muss sich als echte Erfahrung alles, was ihr gegenwärtig wird, zumuten. Sie hat nicht die Freiheit, vorgängig auszuwählen und zu verwerfen [...] Diese Struktur der hermeneutischen Erfahrung, die dem Methodengedanken der Wissenschaft so gründlich widerspricht, beruht ihrerseits auf dem ... Geschehenscharakter der Sprache“. (Gadamer, 1990, S.467).

²⁴ s. dazu auch Gadamers Definition der „hermeneutischen Aufgabe als ein In-das-Gesprächkommen mit dem Text“ (Gadamer, 1990, S.374)

des eigenen Leseprozesses an, so dass er sich in seiner doppelten Rolle einerseits mit der Entschlüsselung des Gedichts und andererseits mit dem zurückgelegten Weg beschäftigt;

3. dass die **Aufgaben**, die in jeder einzelnen Phasen geliefert werden, stufenweise zur Annäherung an den Text führen, und dass diese Annäherung

- durch Anregung zum langsamen, genauen, analytischen, kritischen Lesen der Zeilen und durch Befragung und Zuschreibung von Bedeutungen aus der eigenen Lebenserfahrung und aus dem eigenen Alltags- und Weltwissen (1.1.) geschieht, und
- sich durch das Gespräch mit anderen Texten (1.2.) weiterentwickelt.

Auf diese Weise ergeben sich verschiedene Ebenen der Sinnerschließung und auf jeder Ebene (s. die Schleifen in der hermeneutischen Spirale in Tab.1) kommt zum bisher Entdeckten etwas neues hinzu. Die Aufgaben sollen analysiert werden im Hinblick auf die Anregung

A. zur Sinnstiftung,

B. zur Reflexion über den Sinnfindungsprozess,

C. zum Verstehen des eigenen Verstehens

D. zur Reflexion über die Bedeutung von Verstehen für den Unterricht.

A. Betrachtet man die einzelnen Aufgaben im Hinblick auf die Sinnstiftung, erkennt man, dass

⇒ erstens

- in jeder Phase die persönliche Auseinandersetzung mit der Aussage des Textes angeregt wurde
- dem Leser Impulse gegeben wurden, um den Text zu sich sprechen zu lassen,
- ihm also nicht durch „Auslegungen“ oder „Anmerkungen“ ein Abkürzungsweg gewiesen wurde, um ihm die Auseinandersetzung mit der Fremdheit und mit der „Unverständlichkeit“ des Textes zu ersparen
- keinerlei „Erklärungen“ gegeben wurden, die den Leser der Chance beraubt hätten,
 - * den Text zu sich reden und auf sich wirken zu lassen, also dem Text zuzuhören und über dessen Wirkungen nachzudenken
 - * sich der Herausforderung des Textes zu stellen
 - * allein Hypothesen zur Bedeutung des Textes zu bilden und für sich selbst einen Sinn zu finden
 - * zu entdecken, dass Stutzen, Fragen, Zweifeln, Nicht-Verstehen – und auch Irritation – Teil des Sinnstiftungsprozesses sind, der sich wie in einem Kreis entwickelt, wo aber jede Wiederbegegnung mit einer Textstelle, mit einem Element oder mit einer Frage nie auf die gleiche Weise geschieht, weil sich inzwischen eine neue Kollokation ergeben hat;

⇒ zweitens

- die Aufgaben so gestellt waren, dass der Leser immer wieder dazu angeregt wurde,
 - * sich über die Vorstellungen, Erwartungen und Annahmen bewusst zu werden, die er dem Text in jeder Phase entgegenbrachte und durch die sein Verständnis des Textes – ob er es wollte oder nicht – gefiltert und beeinflusst wurden

- * sich daher darüber bewusst zu werden, dass jedes neu hinzugekommene Wissensselement die Konstellation der schon bestehenden Elemente – also das Vorwissen – verändert, so dass sich jedes Mal eine neue Ausgangsebene des *Was-weiß-ich-jetzt-und-was-möchte-ich-noch-wissen* bildet
 - * an den Text Fragen zu stellen und vorläufige Antworten zu finden, um sie dann beim Weiterlesen anhand der neu hinzugekommenen Elemente zu verändern – d.h. Hypothesen aufzustellen, in der Erwartung, sie dann entweder bestätigen oder widerlegen zu können, um neue aufzustellen und diese dann zu nutzen, um das Verständnis des Textes zu vertiefen,
 - die Aufgaben also so gestellt waren, dass sie die Entwicklung der verschiedenen Verstehensphasen ermöglichten (s. Auflistung der Phasen am Ende dieses Abschnitts), die Verstehensspirale selbst in Tab.1 und die Kommentare zu den Phasen in 1.3.4.).
- B. Betrachtet man die einzelnen Aufgaben im Hinblick auf die Hinführung zur *Reflexion über den Sinnstiftungsprozess*, erkennt man,
- ⇒ dass die Aufgaben so gestellt waren, dass der Leser sich darüber bewusst werden konnte, dass sein Sinnstiftungsprozess
- * ausgehend von einem Vorstellungsrahmen
 - * und einer Strukturierung dieses Vorstellungsrahmens bei der Begegnung mit den neuen Zeilen
- sich weiterentwickelt hat
- * als Bildung von Annahmen und Hypothesen,
 - * als darauf folgende Überprüfung und Veränderung dieser Hypothesen,
 - * als Zusammentragen vorläufiger Verstehensergebnisse,
 - * als Vertiefung der Verstehensergebnisse
 - * als endgültige Organisation der Verstehensergebnisse
- ⇒ dass die Anregung, den eigenen Entschlüsselungsprozess zu beobachten, auf verschiedenen Wegen geschehen ist:
- durch **Fragen**
(1.1.2.0.: Welche Fragen drängen sich jetzt auf, die Sie sich vorher nicht gestellt hatten?; 1.1.3.0.: Was verändert sich durch diese drei Zeilen in Ihrem Verständnis?; 1.1.4.0.: Was ist zu Ihrem Verständnis des Gedichts durch diese Aussage neu hinzugekommen?),
 - durch **Suchaufgaben**
(1.1.5.0.: Notieren Sie, welche Ausdrücke des Gedichts durch das Hinzufügen dieser Zeilen eine neue Bedeutung erhalten, was sich durch diese Zeilen in Ihrem Verständnis des Gedichts [...] verändert hat)
 - durch andere **Impulse zum Nachdenken**
(1.1.6.0.: Notieren Sie, was diese letzten Zeilen bei Ihnen auslösen, ob sie bestätigen, was Sie erwartet hatten oder ob hingegen das Gedicht völlig anders endet, als Sie sich vorgestellt hatten; 1.1.5.0.: Notieren Sie, ob Sie jetzt irgendwelche neue Zusammenhänge entdeckt haben).
- C. Betrachtet man die Aufgaben im Hinblick auf die Hinführung zum Verstehen des eigenen Verstehens, wird deutlich, dass es parallel zu den Phasen der Sinnfindung im Gedicht angeregt wurde, denn

- zuerst haben die Teilnehmer zusammengetragen, was für sie „Verstehen“ und „Verständnis“ bedeutet (1.1.2.0.)
- dann haben sie ihren Begriff von „Verstehen“ am Gegenüber der Aussagen des Gedichts gemessen, strukturiert und sortiert (1.1.3.0.)
- dann haben sie Hypothesen zu einem anderen Verständnis von „Verstehen“ entworfen (z.B. 1.1.2.0. *Besprechen Sie mit Ihrem Partner oder Ihrer Gruppe, was „Verstehen/Nicht Verstehen“ im Kontext dieses Gedichts bedeuten könnte*)
- dann haben sie zusammengetragen, was sich im Verständnis von „Verstehen“ verändert hat (z.B. 1.1.3.0. *Halten Sie ... schriftlich fest, ob diese Zeilen zu Veränderungen in Ihrem Begriff von „Verstehen“ geführt haben*; 1.1.4.0. *Halten Sie ... fest, ob – und im Falle was – sich an Ihrem Begriff von „Verstehen“ verändert hat. usw.*)
- dann haben sie den Begriff „Verstehen“ in der Begegnung mit Gruppen von Texten zum Thema „Verstehen“ (s. z.B. 1.2.3) vertieft und
- darüber reflektiert, wie sich ihr Begriff von „Verstehen“ durch die Reflexion über ihren Verstehensprozess und die Veränderung ihres Verständnisses des Ausgangstextes verändert hat.

D. Betrachtet man schließlich die Aufgaben im Hinblick auf die gelieferten Anregungen, über die *Bedeutung und den Stellenwert von „Verstehen“ in der eigenen Lehrtätigkeit* nachzudenken und dazu Stellung zu nehmen, wird deutlich, dass die Teilnehmer auch zur Reflexion darüber geführt worden sind, was von dieser hermeneutischen Erfahrung für ihre Unterrichtssituation brauchbar sein könnte. Anregungen dazu waren z.B.

- 1.2.4.0.: *Diskutieren Sie mit Ihrem Partner oder in der Kleingruppe, welchen Stellenwert „Verstehen“ in Ihrem Unterricht hat und was sich dabei eventuell durch die Begegnung mit dem Gedicht und mit den hier folgenden Texten verändert hat*;
- 1.2.4.0.: *Nennen Sie Beispiele davon, was Sie konkret tun, um Ihren Schülern beim „Verstehen“ zu helfen und was Sie sich von ihnen erwarten*;
- 1.2.4.0.: *Halten Sie die neuen Gedankenverbindungen fest, die sich bei Ihnen als Fremdsprachenlehrer/in oder/und Fremdsprachendidaktiker/in beim Lesen der folgenden Texte zum Begriff „Verstehen“ ergeben: was sehen Sie jetzt im Gedicht anders als vorher?*

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die durch entsprechende Aufgaben angeregte hermeneutische Erfahrung der Kursteilnehmer/Leser gleichzeitig auf drei Ebenen bewegt hat, d.h. auf

1. der Ebene des *Verstehens des Gedichts*
2. der Ebene des *Verstehens des eigenen Verstehensprozesses*
3. der Ebene des *Verstehens, was Verstehen bedeuten kann*, d.h. die Ebene der Entwicklung des eigenen Begriffes von „Verstehen“

und dass dazu eine vierte Ebene hinzukam, die die Bedeutung der ersten drei Ebenen für die eigene Unterrichtsgestaltung betrifft. Aus der bis hier erfolgten Reflexion über die Aufgabenstellung können daher Schlüsse gezogen werden für eine hermeneutische Aufgabenstellung im Unterricht (s. 2.).

4. dass im gesamten Sinnstiftungsprozess des Gedichts **Phasen** erkennbar sind,
- die sich beim innertextlichen Verstehen (1.1.1.0. bis 1.1.6.0.) als ein Pendeln entwickeln zwischen *Erwartungen* gegenüber dem Text, *Hypothesen* zur Bedeutung einzelner Stellen und Ausdrücke, und *vorläufigen Verstehensergebnissen*, die dann wiederum Ausgangspunkt für neue *Hypothesen*, neue *Erwartungen* und neue *Zwischenergebnisse* sind, die durch das Hinzufügen neuer Zeilen des Gedichts entstehen und verändert werden;
 - die allerdings nicht nur im *Verstehen des Gedichts* erkennbar sind, sondern auch in der Entwicklung des *Verstehens des eigenen Verstehensprozesses* sowie in der Entwicklung des *Verstehens der Bedeutung* der Vielschichtigkeit und des Umfangs des Begriffs „*Verstehen*“;
 - die sich also mehr oder weniger in jedem Verstehensprozess in der gleichen Reihenfolge entwickeln, wobei der Übergang von einer Phase in die nächste fließend ist, weil jede etwas von der vorhergehenden in sich aufnimmt und ausbaut;
 - die, wollte man sie bildlich darstellen, sich wohl am treffendsten durch eine **Spirale** zusammenfassen lassen (s. dazu T.11,12,13. S. 28).

Tab.1 (S. 47) ist ein Versuch in diese Richtung und führt als Rückblick auf die Textentschlüsselung die folgenden Phasen auf, die unter 1.3.4.(S. 48) im Detail erläutert und kommentiert werden:

- *Eröffnung eines Vorstellungs-/Erwartungsrahmens gegenüber dem Gedicht und Aktivierung von Vorwissen*
- *Strukturierung des abgerufenen Vorwissens/der Erwartungen und Vorstellungen in der Begegnung mit dem Gedicht*
- *Entwicklung von Hypothesen zur Bedeutung einzelner Teile und des gesamten Gedichts*
- *Vertiefung des Verstehens*
- *Organisation der Zwischenergebnisse der Sinnstiftung*
- *Weitere Vertiefung des Verstehens und Organisation der endgültigen Ergebnisse der Sinnstiftung.*

Der letzte Schritt bezieht sich auf die Eingliederung des neu Entdeckten oder Gelernten in das eigene Gedächtnis und in das Gewebe der eigenen mentalen Landschaft, die dadurch in ihrer Gesamtheit verändert wird. Jede neue Erfahrung fügt sich in diese Landschaft ein und verändert sie zur gleichen Zeit, und das bedeutet, dass jedes Ergebnis eines Verstehensprozesses gleichzeitig einerseits in sich abgeschlossen ist und andererseits zum Ausgangspunkt und zum Vorstellungsrahmen für einen neuen Entdeckungsprozess werden kann (im vorliegenden Fall könnten z.B. weitere Gedichte des gleichen Autors oder weitere Texte anderer Autoren usw. mit dem Ausgangstext ins Gespräch gebracht werden). Jede Verstehensschleife und jedes Verstehensergebnis kann also zum Ausgangspunkt einer neuen Verstehensspirale werden, wie in Tab.1 die Pfeile verdeutlichen, die über den oberen Rand des Blattes ins Unendliche hinausführen und unterhalb des Blattrandes ihren Ursprung haben.

1.3.3. Die graphische Darstellung der hermeneutischen Erfahrung am Gedicht „Einverstanden“

Die Schleifen der hermeneutischen Spirale (s.Tab. 1. S. 47), die sich auf das Verstehen des Gedichtes ohne die Hilfe weiterer von außen hinzugezogener Texte beziehen, sind von unten nach oben von 1 bis 6 nummeriert und enthalten auch den Hinweis auf den jeweiligen Abschnitt der Textentschlüsselung, auf den sie sich beziehen (also von 1.1.1.0. bis 1.1.6.0. S. 13-19); die letzten vier Schleifen, die hingegen aus dem Dialog mit anderen Texten entstehen, sind nicht nummeriert, da die Aufgaben nicht notwendigerweise an eine Reihenfolge gebunden sind (auch hier ist der Hinweis auf den jeweiligen Abschnitt – von 1.2.1. bis 1.2.4. – vorhanden).

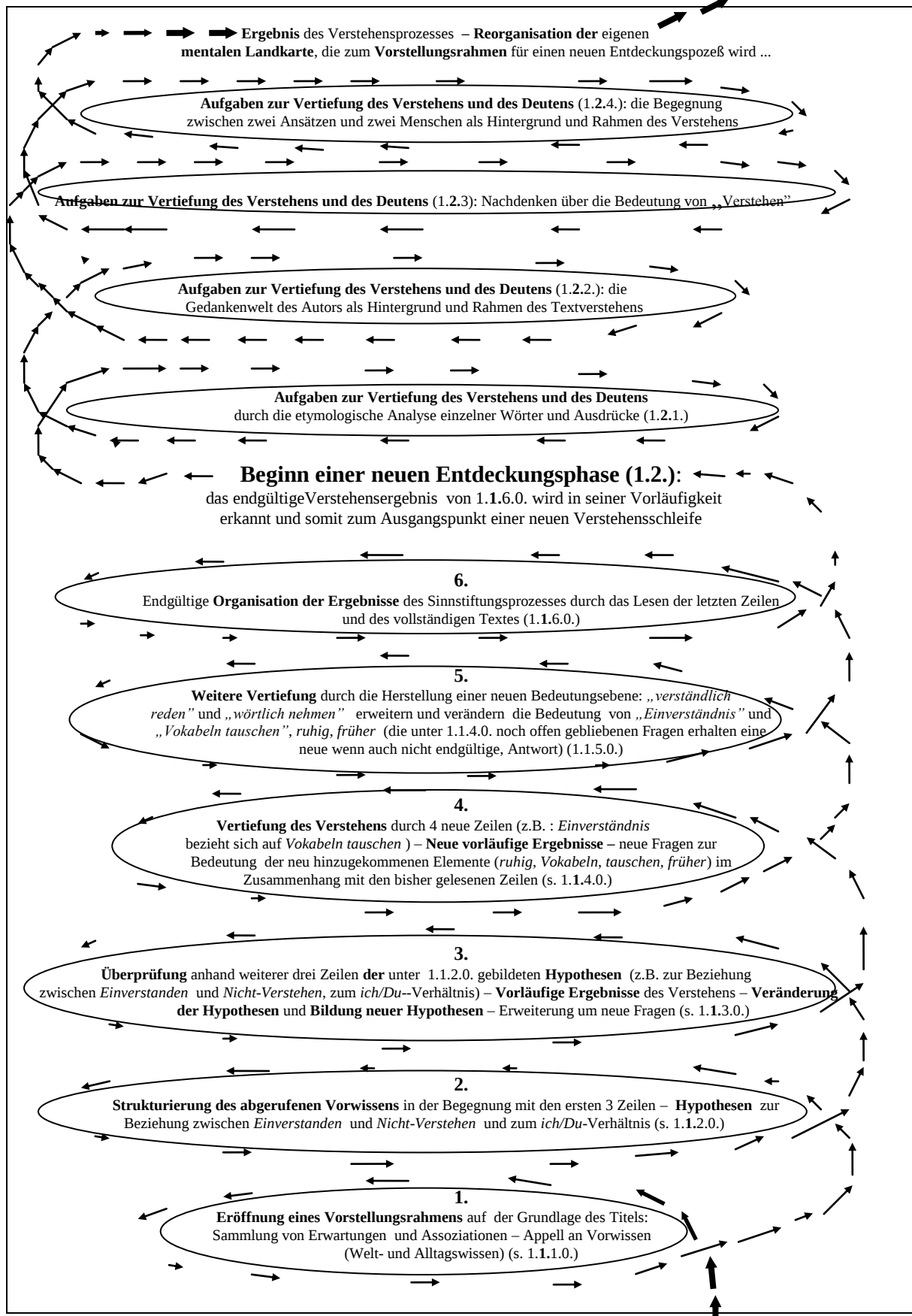
In den Schleifen sind unschwer die auf aufgelisteten Phasen wiederzuerkennen, die dann in 1.3.4. (S. 48) noch erläutert werden und die wiederum bei der Anwendung auf die Unterrichtsgestaltung S. 56 u. 57-68 nochmal auftauchen und ausgebaut werden (S. 45).

Bei einer genaueren Betrachtung der graphischen Darstellung, wird außerdem deutlich, dass darin eigentlich zwei Spiralen enthalten sind:

- die *erste* Spirale bezieht sich auf die Schritte der Rezeption des Gedichtes (von 1 bis 6 – also 1.1.1.0. bis 1.1.6.0. S. 13-19) ohne die Hilfe fremder Texte
- die *zweite* Spirale beginnt, wo die erste endet (s. „Beginn der neuen Entdeckungsphase – 1.2.“) und bezieht sich auf die Sinnstiftung mit der Hilfe anderer Texte (S. 23-31).

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 (1.2.1.- 1.2.4. S. 23-31) geschieht. So gesehen entwickelt sich die zweite Spirale (auch wenn es in der graphischen Darstellung nicht im Detail zu ersehen ist), indem sie alle die oben in den Schleifen der ersten Spirale genannten Schritte und Phasen durchläuft: ausgehend von dem durch die erste Spirale gegebenen *Vorstellungsrahmen*, werden nämlich in der Begegnung mit den verschiedenen Texten die schon vorhandenen Verstehensergebnisse *neu sortiert*, es werden *Hypothesen* zu möglichen weiteren Zusammenhängen gebildet, und die neuen, aber weiterhin *vorläufigen Ergebnisse* des Verstehensprozesses durch die Begegnung mit den neuen Gruppen von Texten *vertieft*.. So windet sich der Weg weiter und die Entdeckungsreise ist nie zu Ende.

Tabelle 1: Graphische Darstellung der hermeneutischen Erfahrung am Gedicht
 „Einverstanden“



1.3.4. Die Artikulationsphasen der hermeneutischen Erfahrung am Gedicht „Einverstanden“

Die hier folgenden Erläuterungen zu den in Tab.1 ersichtlichen Phasen wurden in der Fortbildungsveranstaltung als Impuls zur Systematisierung und zur Gedächtnisorganisation geliefert, und sollen hier dem Leser beim Rückblick auf den in seiner Sinnstiftungserfahrung zurückgelegten Weg als Hilfe dienen.

1. Eröffnung eines Vorstellungsrahmens

Da man nie als „tabula rasa“ an einen Text herantritt, sondern immer – gegenüber dem Text, dem Autor, der Sprache, dem Inhalt usw. – irgendeine Art von Vorstellungen und Erwartungen hat, die die Rezeption des Textes beeinflussen, lohnt es sich, sie an die Oberfläche zu rufen, statt sich unbewusst davon beherrschen zu lassen (im Sinne von Gadamer, 1990, S.366): es ist für den Deutungsprozess fruchtbar, sie auf irgend eine Weise ins Bewusstsein zu bringen, um sie in all ihrer Deutlichkeit als „Gegenüber“ wahrzunehmen. Aus diesem Grund ist der Kursteilnehmer in der ersten Phase (1.1.0.) zu dieser Bewusstwerdung gesteuert worden (hier durch ein Assoziogramm zum Titel, aber als Impuls hätte genauso gut eine Zeichnung oder ein Bild jeglicher Art oder ein Wort oder ein Laut dienen können): es wurde ihm dazu verholten, den Rahmen von Vorstellungen und Erwartungen wahrzunehmen, den er um das neue Element – in diesem Fall den Titel eines unbekannten Gedichts – legt und innerhalb dessen er sich bei der Wahrnehmung des Neuen bewegt. Dazu hat insbesondere das Erklären-Müssen der eigenen Denkmuster (s. Aufgabe 1 Frage 2) beigetragen, das eigentlich gleichzeitig schon eine erste Strukturierung der Vorerfahrungen (in Richtung des hier folgenden 2. Schritts) bewirkt.

2. Strukturierung des Vorwissens

Der abgerufene Daseins- und/oder Bewusstseinsausschnitt wird den ersten Zeilen des Gedichts gegenübergestellt (1.1.2.0.) und durch diese Begegnung neu sortiert: nun kann man die Fülle der eigenen Assoziationen am Gegenüber der ersten Zeilen messen und eher entschliessen, was davon für die Textentschlüsselung wichtig und brauchbar sein kann, und was nicht. Diese Strukturierung des abgerufenen Vorwissens ist 1. *subjektiv* (da es der einzelne Leser ist, der entscheidet, was seiner Meinung nach mit dem Text zusammenhängt und was nicht, ist diese Strukturierung nicht objektiv, obwohl sie sich am Gegenüber des Textes misst; gerade weil sie aus dieser Subjektivität entspringt, ist aber diese Phase in der Fortbildungsveranstaltung sowie im Unterricht besonders gesprächsfördernd), 2. *kognitiv* (d.h. sie fördert das Weiterdenken am Text und das Pendeln zwischen Text und Leser; sie ist daher unabdingbarer Vorspann für eine Hypothesenbildung zum Sinn der Textteile und des Textganzen), 3. *affektiv* (d.h. sie entspringt aus der Affektivität des Einzelnen, spricht ihn auf seiner affektiven Ebene an und involviert ihn mit seiner Gefühlswelt). Da die Strukturierung des Vorwissens nach dem eigenen Weltbild und den eigenen Denkgewohnheiten und Erlebensmustern bewusst oder unbewusst bei jeglicher Annäherung an einen Text (und im allgemeinen an etwas Fremdes) geschieht, soll durch Aufgaben, die verlangen, Gedankengänge anderer mit den eigenen zu

vergleichen, das Bewusstsein des Bestehens der eigenen Denkstrukturen geschärft werden (z.B. 1.1.1.0.: *sprechen Sie darüber mit Ihrem Partner oder Ihrer Gruppe sowie Notieren Sie ..., Vergleichen Sie ..., Begründen und erklären Sie Ihrem Partner, weshalb Sie zu den ... Assoziationen gekommen sind*).

Nach dem ersten Durchgang des Gedichts, bilden die gewonnenen Einsichten für eine neue Verstehensebene das Vorwissen, das bei der Begegnung mit den Gruppen von Texten strukturiert wird: es wird verglichen, in Zusammenhang gebracht oder nach subjektiven Kriterien z.B. der Wichtigkeit, der Priorität, der Bedeutsamkeit usw. gruppiert (z.B. 1.2.3.0.: *Im Gedicht ist von „Verstehen“ die Rede. Notieren Sie, was Sie neues zu diesem Begriff in der Begegnung mit den hier folgenden Texten entdecken und halten Sie fest, was Ihnen – vielleicht in einer anderen Form – schon bekannt war und was Sie als unerwartet oder überraschend empfinden*).

3. Hypothesenbildung

Durch das weitere Hinzufügen von Textteilen (1.1.3.0. bis 1.1.6.0.) werden die Teilnehmer angeregt, weiter zu denken, neue Hypothesen zur Weiterentwicklung und zum Sinn des Textes aufzustellen und Vermutungen auszudrücken, um diese dann wieder bei der Begegnung mit den folgenden Textteilen den neuen Erkenntnissen entsprechend zu verändern: die eigenen Annahmen werden am Text überprüft und die Bedeutung wird im Dialog mit dem Text als Gegenüber (im Sinne von Hunfeld, 1990, S.60), ausgehandelt. In jeder Aufgabe zum Lesen des Gedichts wird der Leser dazu angeregt, sich über die Annahmen bewusst zu werden, die er dem Text entgegenbringt (z.B. in 1.1.2.0.: *Wie geht das Gedicht Ihrer Meinung nach weiter?*; 1.1.3.0.: *Was erwarten Sie nun von Text?*; 1.1.6.0.: *Machen Sie sich darüber Gedanken, wie das Gedicht enden könnte, bevor Sie weiterlesen*). Natürlich hätten die Aufgaben auch gezielt Annahmen zur Bedeutung von bestimmten Ausdrücken im Gedicht betreffen können (z.B. „Vokabel“ oder „Tauschen“, zu denen dann später – s. 1.2.1.0. – noch weitere Texte geliefert werden), doch hat sich der hier gewählte Weg einer nicht allzu großen Steuerung als fruchtbar erwiesen, denn in der Diskussion sind die verschiedenen Auslegungen der Teilnehmer trotzdem deutlich zur Sprache gekommen.

4. Vertiefung des Verstehens und der Deutung

Die intensive Beschäftigung mit weiteren Teilen des Gedichts auf dem Hintergrund der individuellen Wahrnehmungs- und Deutungsperspektive und des individuellen Wissens führt zu einer genaueren Deutung des Gedichts, obwohl manches darin in den einzelnen Phasen und auch nach dem Lesen des gesamten Gedichts noch nicht voll ausgeleuchtet und daher fremd bleibt. Die Kursteilnehmer (und hier im Beitrag der Leser) werden immer wieder dazu angeregt, sich intensiv mit der Bedeutung einzelner Zeilen oder Ausdrücke zu

beschäftigen und ihre Annahmen dazu zu befragen und zu überprüfen (z.B. 1.1.3.0.: *Welche Hypothesen werden bestätigt, welche nicht?*; 1.1.2.0.: *... sind Sie vielleicht: schon in der Lage, einige ... Ihrer Annahmen zu verwerfen?*); sie werden angeregt im Text voraus- und zurückblicken (z.B. 1.1.5.0.: *Es gibt sicher einzelne Ausdrücke der vorhergehenden Zeilen, die jetzt eine neue Bedeutung erhalten...*) und ihre Hypothesen am neu hinzugefügten Text als Gegenüber zu messen (z.B. 1.1.2.0.: *Welche [Annahmen] bleiben zurück, welche müssen nach dem Lesen der ersten Zeilen verändert werden?* oder 1.1.6.0.: *Notieren Sie, ..., ob [diese letzten Zeilen] bestätigen, was Sie erwartet hatten oder ob hingegen das Gedicht völlig anders endet, als Sie sich vorgestellt hatten usw.*).

In einem weiteren Anlauf (1.2.) wird dieses Verstehen noch weiter durch punktuelle Aufgaben vertieft: es werden Texte geliefert, die so ausgewählt sind, dass sie zum Nachdenken über einzelne Aspekte – Ausdrücke, Hintergründe usw. – des Gedichtes anregen. Die Aufgaben beschreiben in einigen Fällen konkret (*Halten Sie schriftlich fest ..., notieren Sie ..., nennen Sie ... schreiben Sie auf, was Sie anders sehen als vorher usw.*) das erwartete Ergebnis, wie z.B. das Auflisten von Ausdrücken des Gedichts, deren Bedeutung durch die Verbindung mit neuen Elementen eine Veränderung erfahren (1.2.2.5.0.: *Notieren Sie, welche Ausdrücke des Gedichts durch das Hinzufügen dieser Zeilen eine neue Bedeutung erhalten, was sich durch diese Zeilen in Ihrem Verständnis verändert hat und ob Sie jetzt irgendwelche neue Zusammenhänge entdeckt haben*). Manche Aufgaben hätten auch anders gestellt werden können: sie hätten z.B. verlangen können, gemeinsame in den verschiedenen Texten einer Textgruppe wiederkehrende Elemente zu suchen, sie aufzulisten, Kommentare dazu zu verfassen usw., aber da hier das Ziel nur die Ausleuchtung des Gedichts war, wurde darauf verzichtet.

In dieser Phase der Vertiefung werden also Hypothesen bestätigt und ausgebaut oder als Holzwege befunden und verlassen: gerade durch diesen zwischen Suchen und Finden pendelnden Prozess ergibt sich langsam und behutsam ein tieferes Verstehen des Gedichts.

5. Organisation der Zwischenergebnisse

Nach dem intensiven Lesen einiger Zeilen oder des ganzen Gedichts, werden die Kursteilnehmer zu einer Bestandsaufnahme ihrer ersten Textrezeption angeregt, um sich darüber bewusst zu werden, welche Fragen schon eine Antwort gefunden haben und welche noch offen stehen – also was sie nun glauben zu wissen, und was sie noch suchen müssen (z.B. 1.1.2.0.: *... welche (Annahmen) bleiben zurück, welche müssen nach dem Lesen der ersten Zeilen verändert werden? ... welche Fragen drängen sich jetzt auf, die Sie sich vorher nicht gestellt hatten? Wie geht das Gedicht Ihrer Meinung nach weiter?*; 1.1.3.0.: *Welche Fragen drängen sich jetzt auf im Unterschied zu vorher? Was erwarten Sie jetzt vom Text?* oder in 1.1.4.0.: *Was ist neu zu Ihrem Verständnis des Textes hinzugekommen? Sehen Sie neue Zusammenhänge?* usw.). Diese Rückbesinnung, bevor man sich wieder auf den Weg macht, ist im Grunde in jeder Verstehensschleife vorhanden, bezieht sich aber hier in den Aufgaben speziell auf die Gedankensammlung vor dem Lesen der letzten Zeilen und somit vor der Vervollständigung des Gedichts; diese

Reorganisation der eigenen inneren Landkarte ist auch die Grundlage, auf der sich die zur Erschließung weiterer Verstehensebenen führende Beschäftigung mit den Textgruppen (1.2.) entwickelt.

6. Weitere Vertiefung des Verstehens, Organisation des endgültigen Verstehensergebnisses im Gedächtnis

Im Rahmen der ersten Spirale geschieht die Vertiefung einerseits durch die Vervollständigung des Gedichts (1.1.6.0.: *Lesen Sie den ganzen hier unten folgenden Text und Ihre bisher angefertigten Notizen nochmal durch und notieren Sie, ob es Fragen gibt, die durch die Vervollständigung des Gedichts eine Antwort gefunden haben, welche Fragen in Ihren Augen dagegen noch offen bleiben und was sich in Ihrem Verstehen des gesamten Textes durch diese Schlusszeilen verändert hat*) und andererseits durch die Beschäftigung mit einzelnen Ausdrücken, die eine neue Sinnebene erschließen (wie z.B. 1.2.1.0.: *Befragen Sie einige im Gedichttext enthaltenen Ausdrücke genauer anhand der Hilfen, die Sie nachfolgend finden, und schreiben Sie sich auf, was Sie durch das Nachforschen über die Etymologie im Sinn des Gedichtes neues entdecken*).

Eine weitere Vertiefung ergibt sich durch die Befragung anderer Texte, mit denen das Gedicht ins Gespräch geführt wird. Natürlich bildet dieser Schritt den Abschluss einer Phase und somit einer Verstehensspirale, und gleichzeitig auch den Ausgangspunkt für einen neuen Entdeckungsweg, also eine neue Spirale.

2.

**HERMENEUTISCHE ERFAHRUNG
UND UNTERRICHT**

Der Jüngling genoss die Stille der Wüste und betrachtete den von den Tieren aufgewirbelten Sand. „Jeder lernt auf seine Weise“ sagte er sich innerlich. „Seine Art ist nicht die meine, und meine Art ist nicht die seine. Aber beide suchen wir unseren Lebensweg, und deshalb achte ich ihn.“²⁵

2.0. Zur Gestaltung eines hermeneutisch orientierten Unterrichts

Aus der Reflexion über die Kommentare zur Verstehens Erfahrung der Kursteilnehmer und über die Übertragbarkeit der daraus gewonnenen Erkenntnisse auf den Unterricht als Verstehensunterricht, lassen sich einige Grundgedanken gewinnen, die für das unterrichtliche Handeln, für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und für die Suche nach Orientierungspunkten für die Aus- und Fortbildung von Lehrern nutzbar sein können. Wenn man versucht,

- die hermeneutische Erfahrung am Gedicht „Einverstanden“
- die Entdeckung, dass jeder Verstehensprozess nach konstant bleibenden Phasen abläuft,
- die Entdeckung der Vielschichtigkeit der Bedeutung von „Verstehen“
für den Unterricht zu nutzen und Unterricht im allgemeinen zu einer Verstehens Erfahrung werden zu lassen, ist das nichts anderes als ein Versuch, einen *hermeneutisch orientierten Unterricht* zu gestalten,
- der es zu seinem didaktisch-methodischen Hauptanliegen macht, nach Wegen und Mitteln zu suchen,
 - * um einen Unterricht zu bieten, in dem der Lerner Zeit, Gelegenheit und Anregungen erhält, um sich gemäß seiner individuellen Veranlagung zu entfalten und um seinen individuellen Verstehensweg zu suchen und zu entdecken,
 - * um der Langsamkeit der Entwicklung der Verstehensphasen, -schleifen und -schritte der unterschiedlichen Lerner (und Lernertypen) in der Aufgabenstellung und in den erwarteten Schülerergebnissen Rechnung zu tragen,
- der die Bereitschaft des Lehrers voraussetzt, sich als Fragender zu verstehen, der durch eigenes Fragen zum Fragen erzieht und sein immer neues und anderes Handeln im Unterricht immer wieder in der Begegnung mit neuen Schülern in Frage stellt, statt sich als Drahtzieher in einem Puppenspiel zu sehen, wo die Handlungen und die Ergebnisse des Entdeckungsprozesses der Schüler gesteuert und von außen her im voraus geplant werden,
- der sich – unabhängig vom „Fach“ (also unabhängig davon, ob er sich auf ein Gedicht oder auf irgend einen anderen geschriebenen oder gesprochenen Text, in der Mutter- oder in der Fremdsprache, innerhalb oder außerhalb des Sprachunterrichts bezieht) – als *Verstehensunterricht* entwickelt, in dem sich die gleichen Verstehensphasen erkennen lassen (s. 2.1.), die der Leser/Kursteilnehmer schon im Laufe der hermeneutischen Erfahrung anhand der Entschlüsselung des Gedichts an sich selbst erfahren und nachvollzogen hat (s. Tab. 1 und 1.3.4.: die dort verwendete Bezeichnung wird auch bei der Übertragung auf die Unterrichtsgestaltung beibehalten). Natürlich muss einmal mehr

²⁵ Coelho, Paulo, 1996, S.90.

hervorgehoben werden, dass die Aufgliederung in Artikulationsphasen zwar der Anschaulichkeit im Dialog mit dem Leser dient, dass aber die Schritte ineinander übergehen und in ihrer hier vorgenommenen Darstellung eigentlich zum Unterricht so stehen wie die Bildsequenzen einer Zeitlupe zum entsprechenden Film. Hervorzuheben ist,

- * dass die Grundlage eines jeglichen Lehr- und Lernprozesses das Fragen, die Fragehaltung und das Zuhören ist und dass letztendlich jeder der beschriebene Schritte ein Schritt des Suchens, des Fragens und des Zuhörens ist,²⁶
- * dass in jeglichem Lernprozess auf einen Einstieg (*Schritt 1*), der an das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Teilnehmer appelliert (im Sinne der Bewusstwerdung der Vorurteile), eine Phase folgt, wo Vorwissen auf die bevorstehende Erfahrung hin orientiert und strukturiert wird (*Schritt 2*);
- * dass darauf eine Phase des Herausarbeitens von Annahmen, Problemen und Fragestellungen folgt (*Schritt 3*) und dass daraufhin anhand von explorativen, alle Ebenen der Persönlichkeit des Schülers ansprechenden Aufgaben neue Informationen gesucht und gesammelt und neue Wissens- und Lösungswege erarbeitet werden (*Schritt 4*);
- * dass danach die neuen Wissensbestände verarbeitet und mit den schon bestehenden integriert (*Schritt 5 und 6*) und im Gedächtnis organisiert und kategorial gesichert werden (*Schritt 7*);
- * dass auf diese Weise Neues so gespeichert wird, dass einerseits später darauf zurückgegriffen werden kann, um darauf eine weitere Lernphase aufzubauen, und andererseits deutlich bewusst wird, was Neues gelernt oder entdeckt worden ist (was eventuell im Plenum mitgeteilt oder in schriftlicher Form als endgültiges Ergebnis vorgezeigt, ausgehängt oder vorgestellt werden kann und soll).

Artikulationsphasen sind also weder als von außen verordnete oder nachahmbare Schritte einer „Unterrichtseinheit“, noch als letzter Schrei in der Reihe von Sprachlehrmethoden dieses Jahrhunderts aufzufassen, denn *„eine hermeneutische Methode gibt es nicht. Alle Methoden, die die Wissenschaft gefunden hat, können hermeneutischen Gewinn bringen – wenn man sie richtig nutzt“*.²⁷ Das hat Folgen – und zwar auf den Umgang mit dem *Text*, der *Sprache*, dem *Lerner*, der *Landeskunde*, sowie auf die Anforderungen, die man an die *Unterrichtsorganisation*, an erwartete *Unterrichtsergebnisse*, an die *Kompetenz des Lehrers* und an die *Aus- und Fortbildung* von Lehrern stellen kann: diese Folgen sollen – auch wenn verkürzte Formulierungen immer die Gefahr in sich bergen, banal, dilettantisch oder zu plakativ zu klingen – thesenartig zusammengefasst werden (s. 2.2.). Die Thesen werden auf den Erwerb einer Fremdsprache und auf die Entwicklung landeskundlicher Erlebnis- und Urteilsfähigkeit bezogen, können aber unschwer auf jeglichen anderen Unterricht übertragen werden; sie versuchen zusammenzutragen, wie sich ein auf dem Hintergrund des gesamten Gedankenganges dieses Beitrags zu lesender Begriff von *Verstehen* und von *Umgang mit Fremdem* – als Umgang mit einem völlig *normalen Gegenüber*²⁸ – auf eine allgemein verbreitete Unterrichtstradition auswirken kann.

²⁶ im Sinne des von Gadamer postulierten Vorrangs der Frage: *„Man macht keine Erfahrung ohne die Aktivität des Fragens“* (Gadamer, 1990, S.368)

²⁷ Hans-Georg Gadamer, 1986, S.150.

²⁸ Um es mit Hunfelds Worten zu sagen, muss ein solcher Fremdsprachenunterricht *„über seine selbstverständlichen pragmatischen Absichten hinaus ... an die doppelte Normalität des Fremden gewöhnen ..., daran nämlich, 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“*, (Hunfeld, 1993, S.5).

Allerdings möchten sich die Thesen nicht nur als Denkanstoß verstanden wissen: im Rahmen des schleifenartigen hermeneutischen Aufbaus des gesamten hier vorliegenden Aufsatzes soll dieser zusammenfassende Rückblick beim Leser auch die Funktion der letzten Verstehensschleife seiner Leseerfahrung einnehmen, die ihn stufenweise – eben hermeneutisch – dazu geführt hat, zu „verstehen“, was „hermeneutischer Unterricht“ für ihn bedeuten kann.

2.1. Artikulationsphasen in einem hermeneutisch orientierten Unterricht

Um dem Leser zu ermöglichen, sich die Dynamik im Klassenzimmer deutlich vorzustellen und einige konkrete, ausbaufähige Vorschläge oder Anregungen zu finden, um die eigene hermeneutische Erfahrung für seine spezielle Schul- und Klassensituation nutzen zu können, werden zu jedem einzelnen Artikulationsschritt

- *Ziele und Zwecke* des jeweiligen Schrittes im Rahmen des gesamten Unterrichtsgeschehens beschrieben
- einige Beispiele von möglichen *Impulsen* von Lern- und Verstehensgelegenheiten gegeben
- einige Beispiele von *erwarteten Ergebnissen* vorgestellt
- einige Beispiele von Handlungsanstößen und *Aufgaben* geliefert
- einige Beispiele von *Schülertätigkeiten* gezeigt
- einige Gründe bestimmter *Verfahren* oder Vorschläge

genannt. Ziel ist allerdings dabei nicht, den Lehrer auf irgend eine Weise zu gängeln: die Beschreibung der Schritte hat den Sinn, den ihnen der einzelne Lehrer/Leser entnimmt und zuschreibt, indem er sie im Hinblick auf seine eigene immer neue Unterrichtssituation befragt; sie bilden nicht einen geschlossenen Ansatz, den man als solchen „vertreten“ könnte, sondern wollen Anregung zum Selber-Denken²⁹ sein, d.h. zur eigenständigen Suche nach dem Gleichgewicht zwischen einem jederzeit bewussten unterrichtlichen Handeln und der Gestaltung und Nutzung von Gelegenheiten zu Sinnaushandlung und entdeckendem Lernen.

1.ERÖFFNUNG EINES VORSTELLUNGSRAHMENS

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Die Schüler/innen sollen durch einen Denkanstoß dazu angeregt werden, sich einen Daseins- oder Bewusstseinsausschnitt ins Gedächtnis zu rufen, mit dem das, was neu gelernt werden soll, in Verbindung gesetzt werden soll. Auf diese Weise wird ein Ausschnitt des beim Lerner vorhandenen, nicht sprachlich gespeicherten Vorwissens aktiviert (es handelt sich dabei um Welt-, subjektives Alltags- und Fachwissen).

alles sich das Lernen auf eine fremde Sprache bezieht, soll dieser Schritt die Gelegenheit bieten, in der Zielsprache Begriffe für Assoziationen und Denkmuster zu finden. Auf diese Weise wird ein schon bekanntes Sprachinventar aktiviert, mit dem sich dann die neu entdeckten Sprachmittel verknüpfen.

Ziel dieses Schrittes ist, den Schüler zu befähigen, sich im Bewusstsein seines Ausgangswissens und seiner mentalen und affektiven Prägung – also seiner „Vor-

²⁹ 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, Hans-Georg, 1995, S.45). Das trifft auf die gleiche Weise auch auf das lebenslange Nachdenken und Forschen des Lehrenden (und des Didaktikers und des Pädagogen) zu, der mit immer neuen Generationen von Lernern nach immer wieder nach neuen Methoden und Wegen des Unterrichtens sucht – soweit er seine Aufgabe als eine hermeneutische Aufgabe aufnimmt.

urteile³⁰ – der fremden Bedeutungseinheit zu stellen – unabhängig davon, ob es sich um einen Wissensausschnitt, ein Bild, ein Text irgendeines Schulfaches oder um ein Phänomen der fremden Sprache (also z.B. eine Regel) oder einen Text in einer fremden Sprache oder eine landeskundliche Begebenheit, einen Brauch usw. handelt.

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Als Impuls³¹ kann ein Titel dienen (wie bei der Erfahrung mit dem Gedicht „Einverstanden“), ein Wort, eine Zeichnung an der Tafel, ein Bild oder ein die Phantasie anregender Teil eines Bildes, ein Ausschnitt aus einer Folie, der zum Rätseln anregt und im Allgemeinen alles, was dazu führen kann, dass die Lernenden ihre Gedanken sammeln und auf den Lerngegenstand hin orientieren, mit dem sie sich befassen sollen. Denkanstöße können so formuliert sein, wie in 1.1.1.0. oder als Aufforderung, passende Wörter, Sätze oder Bilder zu dem von der Lehrkraft gelieferten Impuls zu suchen (z.B. *Was fällt Dir/Euch zu ... ein?* oder: *Schreibt bitte zwei bis fünf Wörter, die zu diesem Wort/Satz/Bild passen* oder: *Hier ist eine Wortliste: was gehört noch dazu?* usw.).

⇒ *Was für ein Ergebnis wird erwartet?*

Mögliche Ergebnisse an der Tafel, auf der Folie oder auf einem Wandposter sind z.B.

- * ein Assoziogramm (wie in 1.1.1.0.) oder auch eine Wortrose (die also als semantisches Feld um einen Begriff herum entsteht) oder ein „Wortigel“ oder
- * eine Sammlung von Wörtern oder von ganzen Sätzen um einen kurzen Ausgangstext (eine kurze Aussage, ein Zitat, ein Slogan o.Ä.) herum, oder
- * eine Kette von untereinander zusammenhängenden Wörtern: wie sie miteinander zusammenhängen, weshalb sie genannt wurden, was damit gemeint oder verbunden wird, usw. ist dann Gegenstand von Gesprächen zwischen den Schülern, die den Vorschlag geäußert haben und dem Rest der Klasse, dem sie erklären müssen, weshalb sie auf ihre Idee gekommen sind – und das ist schon ein Übergang zur Strukturierung des Vorwissens, von dem in Schritt 2 die Rede ist (die Schüler versuchen dabei, das unsprachlich gespeicherte Vorwissen in der Fremdsprache zu codieren, und bauen schrittweise eine Brücke zur Fremdsprache auf);

⇒ *Was tun die Schüler in diesem Schritt?*

Die Schüler tun grundsätzlich zwei Dinge:

- a) sie rufen aus ihrem Gedächtnis die ihrer Meinung nach geeigneten Begriffe ab, sammeln also alles, was sie zum Thema schon wissen und ihnen dazu einfällt
 - b) sie benutzen ihr Wiedererkennungsgedächtnis, indem sie z.B. ihr Lehrwerk oder ihre Vokabelkartei oder ihr Vokabelheft durchforsten, um noch weitere Elemente zu finden, die ihnen vielleicht im ersten Augenblick spontan nicht eingefallen sind.
- Sie schreiben alles in Partner- oder Gruppenarbeit auf einer Folie oder auf einem Blatt auf, stellen dann die Folie vor und vergleichen ihr Ergebnis mit dem der anderen Gruppen, oder/und hängen dann ihr Ergebnis – die Wortrose, das Assoziogramm usw. – als Poster neben die Poster der anderen Lerner auf.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?*

Da man Neues leichter im Gedächtnis verankert, wenn es (möglichst sogar auf mehreren Wegen) mit dem schon vorhandenen Wissen verknüpft wird, ist dieser Schritt für jegliche Art von Lernprozess grundlegend. Wenn es sich um das Lernen einer Fremdsprache

³⁰ s. 1.3.1. Fußnote 10, Gadamer, 1990, S.366

³¹ Zur Erweiterung s. Häussermann-Piepho (1996)

handelt, ist zu bedenken, dass das in mentalen Bildern unsprachlich gespeicherte Weltwissen eng mit der Muttersprache verbunden ist, dass aber die Brücke zur Fremdsprache sich nicht von selbst ergibt, sondern erst aufgebaut werden muss. Dieser Vorgang wird durch das assoziative Nennen von Begriffen zu einem thematischen Impuls beschleunigt. Neben dieser Aktivierung des *thematischen* Vorwissens, geschieht auch die Aktivierung des *sprachlichen* Vorwissens, wobei gerade das Sammeln und das Herstellen von Bezügen zwischen Wörtern auch das Bewusstsein und die Neugierde für die hinter den Wörtern versteckten Sachverhalten und Themen anregt und schärft.

2. STRUKTURIERUNG DES VORWISSENS

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Das ungeordnet abgerufene Vorwissen soll geordnet, strukturiert und neu sortiert werden: Die assoziierten Gedanken sollen z.B. hierarchisch geordnet werden (vom wichtigsten zum unwichtigsten, vom interessanteren zum weniger interessanten usw.) oder nach anderen Kriterien logisch, faktisch oder narrativ gebündelt werden. Dadurch entstehen – wenn man den Schritt auf das Lernen einer Fremdsprache bezieht – gedankliche Strukturen, d.h. die im vorhergehenden Schritt noch unstrukturierte semantische Ladung von Elementen erfährt eine Strukturierung: Begriffe werden miteinander verknüpft und somit entsteht zwischen Mutter- und Fremdsprache die Brücke, die erlaubt, sich der eigenen muttersprachlich geprägten Denkstrukturen bewusst zu werden und sie dadurch einerseits nicht unbewusst der fremden Sprache überzustülpen, und andererseits sie nicht in der fremden Sprache zu erwarten (um dann enttäuscht zu sein, weil sie nicht vorhanden sind). Anders gesagt: da das unsprachlich gespeicherte Wissen durch die Sprache eine Klassifizierung erfährt – und zwar durch Benennung und Beschreibung von den in der Geschichte so gewordenen Bildern und Bedeutungsweisen – und da das Lernen einer Fremdsprache ja nicht nur eine Vokabelgleichung ist, sondern eine Begegnung der unterschiedlichen Bindung von Begriffen in z.B. semantischen, textuellen und kulturellen Strukturen, ist dieser Schritt der Strukturierung des Vorwissens einerseits vom *psycholinguistischen*,³² andererseits vom *hermeneutischen* Gesichtspunkt her von grundlegender Bedeutung.

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer/die Lehrerin liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Der Lehrer liefert Denkanstöße (wie z.B. in 1.1.2.0.), die an individuelle Unterschiede der Ansichten, des Geschmacks und der Interessen der einzelnen Schüler appellieren und sie dazu anregen, Sinnzusammenhänge herzustellen oder Erzählideen zu entwickeln (z.B.: *Was ist für Dich positiv, was ist negativ, was ist überraschend? Vergleiche mit Deinem Nachbarn/Nachbarin* oder: *Was finden Sie wichtig/weniger wichtig/unwichtig* – oder *Was finden Sie relevant/ irrelevant/seltsam?* oder: *Mit welchen Wörtern können wir eine Geschichte erzählen? Welche passen in einen sachlichen Bericht?* oder: *Welche Wörter passen zusammen?* oder: *Was wissen wir und was wollen wir noch wissen? Wie können wir das herausfinden?* usw.). Die Impulse verändern sich natürlich je nach Unterrichtsfach, Alter, Klasse usw.

³² Es ist hier nicht möglich, den Verbindungen und Unterschieden zwischen dem hier vorgestellten hermeneutischen Ansatz im Unterricht und dem Ansatz von Leont'ev einerseits und den Verbindungen zwischen Piephos und Leont'evs Ansatz andererseits nachzugehen (die letzteren werden von Piepho kurz erwähnt – s. Häussermann-Piepho, 1996, S. 240).

⇒ *Was für ein Ergebnis wird vom Schüler/von der Schülerin erwartet?*

Mögliche Ergebnisse sind Begriffspaare, Wort- oder Gedankenketten, die miteinander verbunden eine Geschichte bilden können, kleine narrative Texte, die die eigene Rangordnung der Wörter erklären oder begründen usw., und die von den auf den Folien oder Zetteln oder Postern in der vorhergehenden Phase des Abrufens des Vorwissens gesammelten Elementen ausgehen und diese in eine sinnvolle Reihenfolge bringen.

⇒ *Was tun die Schüler/die Schülerinnen in diesem Schritt?*

Sie stellen Verlaufsentwürfe her, sie sammeln, sortieren, ordnen zu oder ein, reden über die Begründung ihrer Gruppierung von Begriffen, formulieren Erklärungen, Erläuterungen, Kommentare zu den eigenen Rangordnungen oder zu den von den Mitschülern gesetzten Prioritäten.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?*

Die eigenen Vorerfahrungen und der eigene Wissensstand prägen die Deutungsmuster, mit denen man sich einer neuen Erfahrung öffnet. Das bedeutet im Bereich des Fremdsprachenunterrichts,

- * sich im Hinblick auf die „Landeskunde“ der muttersprachlich bedingten Schemata und Erwartungen bewusst zu werden, die man in der Begegnung mit der anderen Kultur mitbringt,
- * sich im Hinblick auf die *Sprache* der bereits vorhandenen sprachlichen Elemente bewusst zu werden, die bereits bekannt aber nun in einem neuen Kontext verwendet und daher gefestigt werden, und dadurch an Abrufbarkeit und Geläufigkeit gewinnen.

Die Strukturierung des Vorwissens ist die Voraussetzung, um Hypothesen und Vermutungen bilden zu können, d.h. um z.B. einen Text überfliegen zu können auf der Suche nach den bereits vorher abgerufenen und in einen Zusammenhang gebrachten Elementen.

3. HYPOTHESENBILDUNG

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Lerner sollen – im Bewusstsein ihrer Denk- und Erfahrungsstrukturen und ihrer sprachlichen Gewohnheiten – durch Überfliegen einer Lektion, eines Dossiers oder eines Kapitels Voraussagen und Vermutungen zur Bedeutung, zur Botschaft, zum Inhalt und zur Strukturierung des darin angeschnittenen Wissensbereichs aufbauen; sie sollen lernen, aus der Gesamtheit einer Lektion, eines Abschnittes, eines Bildes oder eines Textes, – unabhängig vom „Fach“, zu dem sie im Schulalltag gehören – Sinn zu entnehmen durch Überfliegen, Durchblättern o.ä.: dadurch entwickeln sich Neugierde, Fragen, Neigungen und Interesse, sich mit bestimmten Aspekten zu befassen und insbesondere die Neugierde, im Text nach einer Bestätigung oder einer Widerlegung der eigenen Hypothese zu suchen. Auf die Fremdsprache bezogen bedeutet das, dass die Lerner z.B. eine Lektion im Lehrbuch oder einen vom Lehrer gelieferten Text überfliegen und Vermutungen zur Botschaft oder Erwartungen zum Inhalt des Textes ausdrücken sollen, oder wenn es um die Beobachtung von Sprache geht, dass sie zur Sprache (zum Funktionieren der Sprache, zu ihren Regelmäßigkeiten, zur Wortbildung, zur Wortbedeutung usw.) Vermutungen ausdrücken, für die sie dann eine Bestätigung in weiteren Texten suchen. Anders ausgedrückt: sie sollen lernen, Fragen an den Text zu stellen und ein Problembewußtsein zu entwickeln, kursorische, extensive Lesegewohnheiten zu entwickeln und im Falle von

Hörtexten, auf Veränderungen im Stimmklang oder Hintergrundgeräusche zu achten, oder die Stimmführung zu deuten usw.

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer/die Lehrerin liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Die Impulse können sich bei einem Hör- oder einem Lesetext auf die Entwicklung von kursorischen Lese- und Hörgewohnheiten beziehen, und auf das Wiedererkennen von den im vorhergehenden Schritt geäußerten Gedanken und Begriffen, wie z.B.

- * *Unterstreicht im Text die Gedanken/die Begriffe, die Ihr wiedererkennt*
- * *Welche Themen/Welche Probleme tauchen in dieser Einheit auf?*
- * *Was interessiert Euch an diesen Texten/Bildern sehr – wenig – überhaupt nicht?*
- * *Könnte man für diese Einheit ein Inhaltsverzeichnis anfertigen?*
- * *Wie könnte die Erzählung enden?*
- * *Worum könnte dieser Text handeln?*
- * *Überfliegen Sie diesen Text und schreiben Sie sich Notizen an den Rand*
- * *Welcher Zusammenhang könnte zwischen diesen Bildern und dem Text bestehen?*
- * *Schaut Euch diese Skizze an: was hat sie Eurer Meinung nach mit dem Text zu tun?*
- * *Was erwarten Sie von einem Gedicht mit diesem Titel? (s. 1.1.1.0.) usw.*

Weitere Impulse können z.B. sein:

- Einen Blick auf eine Collage oder eine Serie von Bildern zu werfen und sich Notizen zu machen, bevor man mit dem Lesen oder Hören des Textes beginnt
- Hypothesen zum Inhalt, zur Textsorte usw. aus Überschriften, aus graphischen Merkmalen, aus zu Texten gehörenden Tabellen usw. herleiten
- Notizen vergleichen und gemeinsame Ergebnisse als Vermutungen vortragen.

⇒ *Was für ein Ergebnis wird vom Schüler/von der Schülerin erwartet?*

Erwartet werden z.B. Inhaltsskizzen aus der Schülerperspektive zu Umständen, Personen, Ort des Handelns usw. oder Notizen z.B. auf Zetteln als Ergebnis einer selektiven Sinnentnahme. Bei der Vorstellung der Hypothesen und Vermutungen in der Kleingruppe oder im Plenum wird dann die Verwendung bestimmter Formulierungen und Redewendungen erwartet (*Es geht wahrscheinlich um ...oder: Vielleicht ist es die Geschichte von ... oder: Wir haben uns erst gedacht, dass ...dann aber haben wir gefunden, dass ... oder: Auf Seite X steht ... deshalb haben wir gedacht, dass vielleicht ... oder: Mich interessiert das Bild auf S. X, weil da... oder: ich verstehe nicht viel, aber ich denke, dass ... usw.*)

⇒ *Was tun die Schüler/die Schülerinnen in diesem Schritt?*

Sie überfliegen die Arbeitsvorlage (z.B. den Lesetext oder die Lehrwerklektion) und formulieren erste Eindrücke darüber, was der Text enthalten/nicht enthalten oder bedeuten/nicht bedeuten könnte, was interessant sein könnte usw.: dabei verwenden und entwickeln sie Lesetechniken wie „skimming“ und „scanning“, und vergleichen und kommentieren miteinander ihre Notizen zu Vermutungen und Hypothesen.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?*

Das allgemeine Lernklima wird durch die Anregung von Neugierde und echtem Interesse am Entdecken entspannter und auch bei schwächeren Schülern ist die Erfahrung, eine Vermutung aufstellen zu können ein anregendes Erfolgserlebnis, das den Weg für eine entspannte Vertiefung des Verstehens und des Deutens öffnet.

Beim Lesen in der Fremdsprache ist es besonders wichtig, der bei Lernern verbreiteten Tendenz des mit Spannung und Ängstlichkeit geladenen Wort-für-Wort und Zeile-für-Zeile-Lesens entgegenzuwirken: Hypothesen zum Text zu bilden und ihn dann auf der Suche nach einer Bestätigung oder einer Widerlegung der eigenen Hypothese zu überfliegen, regt zu entdeckendem und selegierendem Lesen an, erhöht auch bei Anfängern den Mut zum Raten und zum Nutzen von Kreativität, Intuition und Phantasie.

4. AUFGABENGELEITETE VERTIEFUNG DES VERSTEHENS UND DER DEUTUNG

⇒ Wozu nützt dieser Schritt?

Die Schüler sollen ihre Vermutungen und Hypothesen in der Begegnung mit dem Text (oder der Einheit, je nach Fach) überprüfen und sie für das Verstehen verwenden. Der Text, unabhängig davon, ob es ein fremdsprachlicher oder ein muttersprachlicher Text ist, und zu welchem „Fach“ er zugeordnet werden kann, wird als Bedeutungseinheit betrachtet, der es gilt, Sinn zu entnehmen. Die Lerner sollen dem (geschriebenen oder gesprochenen) Text in seiner Ganzheit begegnen und durch *Aufgaben* („tasks“³³), die an die individuellen Unterschiede in Wahrnehmung, Deutung und Sprachstil appellieren, zu einer Deutung des Textes gelangen, die sich u.A. aus einem Prozess der Sinnaushandlung mit den Mitschülern ergibt, von denen jeder aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen, Weltbilder und Wahrnehmungsfähigkeiten zu unterschiedlichen Textdeutungen und Aussagen kommt. Aus dem Austausch mit den Mitschülern ergibt sich wiederum (wie es schon und immer wieder im Austausch über das Gedicht „Einverstanden“ geschehen war) eine weitere Beschäftigung mit dem Text und eine tiefere Einsicht in dessen Botschaft.

Aufgaben sprechen den Lerner in seiner unwiederholbaren Persönlichkeit – also kognitiv und affektiv – an, sind freisetzend³⁴ und erwarten daher, dass der Schüler als er selbst (also z.B. als Leser mit seinen individuellen Interessen und Neigungen) handelt, und zielen darauf ab, dass die Schüler zur Einsicht gelangen,

- * dass die Bedeutung eines jeglichen Textes (oder eines Bildes oder einer Begegnung mit einem Menschen) durch die eigene Welterfahrung und Vorerfahrung und durch das eigene Vorwissen relativiert und bedingt ist,
- * dass jeder anders „versteht“ und dass daher auch Missverständnisse und Fehldeutungen natürlich und völlig normal³⁵ sind
- * dass „Verstehen“ nicht für alle auf die gleiche Weise abläuft,
- * dass zum „Verstehen“ auch Stutzen und Verwirrung gehören, die allerdings weiteres Fragen und Suchen auslösen
- * dass man erst etwas über das „Verstehen“ sagen kann, wenn man sich des eigenen Vorwissens und der eigenen Vorerfahrungen bewusst ist, mit denen man dem Fremden begegnet (und in diesem Sinn bedeutet Verstehen des Fremden auch Verdeutlichung des Eigenen³⁶)

³³ Nunan, David (ed.) (1989). Nunan bezieht sich zwar auf einen „communicative classroom“, aber die Anregung zur Eigenaktivität und Autonomie geht in die Richtung der hier angesprochenen Anregung von Verstehensprozessen.

³⁴ Häussermann-Piepho (1996), 196. Zum Begriff „Aufgabe“ s. auch weitere Einträge und die bibliographischen Angaben im gleichen Band.

³⁵ Im Sinne des von Hunfeld „Normalität des Fremden“ a.a.O.

³⁶ Im Sinne von Muschgs Aussage: „Die Hypothese darf wohl gelten, dass das, was wir fremd nennen, das versäumte Eigene sei“. Muschg, Adolf (1987), S.29.

- * dass man nicht alles beim ersten Durchgang „verstehen“ kann, dass manches „fremd“ bleibt und man sich mit dem Weiterbestehen eines gewissen „Fremdheitsgrades“ abfinden muss.

Wichtig ist, dass die Lerner lernen, mit dieser Fremdheit behutsam umzugehen.

Im Bereich der (Mutter- und der) Fremdsprache geschieht dies durch Aufgaben, die die Lernergruppe dazu anhalten, dem Text (als Ganzes, als nicht „vorentlastete“³⁷ Bedeutungseinheit, also als „Deutliches Gegenüber“³⁸) partielle Informationen zu entnehmen (selektives Lesen, selektives Hören, nicht intensives Wort-für-Wort Lesen bzw. Hören) und diese dann in einem anderen Textzusammenhang oder Textsorte zu verwenden (z.B. um darüber zu berichten oder um ein Protokoll, einen Brief usw. zu verfassen);

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer/die Lehrerin liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Die Impulse, die hier gemeint sind, sind „Aufgaben“,³⁹

- * die Neugierde, ein heuristisches Interesse und einen selektierendem Lesestil auslösen und die Aufmerksamkeit auf sinntragende Teile des Textes lenken (s. z.B. 1.2.1., wo die Aufmerksamkeit auf die Vertiefung des Begriffs „Vokabel“ gelenkt wird)
- * die darauf abzielen, den Lerner als Leser – also als an der Botschaft des Textes und nicht an Grammatikelementen, einzelnen Vokabeln oder Kollokationen interessierten Menschen – handeln zu lassen (diese Handeln hätte z.B. im Falle des Gedichts „Einverstanden“ auch eine Aufforderung sein können, eine Erfahrung von Verstehen oder Nicht-Verstehen zu beschreiben, oder einen Brief zu verfassen usw.)
- * die unterschiedliche Erkenntnisse bewirken und daher unterschiedliche Lösungen ermöglichen (die Aufgaben zu den vier Textsammlungen 1.2.1. bis 1.2.4. wären für Schüler anders gestellt worden, um von ihnen punktuellere und gezieltere Reaktionen zu erhalten, also z.B.: *Schlagt eine andere Reihenfolge für die Texte vor oder Welche Texte haben mehr und welche weniger mit dem Gedicht zu tun? Schlagt eine diesbezügliche Reihenfolge vor oder Wählt zwei Texte, in denen Euch die Behandlung vom Thema „Verstehen“ besonders gefallen hat und begründet Eure Wahl* usw.)
- * die verschiedene Lernertypen ansprechen und auf diese Weise in der Klasse keinen Schüler zum Gleichschritt zwingen.

Aufgaben können z.B. auf Kärtchen zur Auswahl gestellt werden, so dass jeder Schüler oder jede Schülergruppe sich daraus diejenige aussuchen kann, die seinem Sprach- und Interessestand entspricht: es kann sich dabei darum handeln, etwas zu benennen, zu ordnen oder zu suchen, oder darum, ein Schema zu entwickeln, das z.B. parallel zum Text den Ablauf der Handlung oder den Aufbau des Textes verdeutlicht, oder darum, eine Informationslücke zu schließen wie z.B. *Beschreibt die Frau im Ledermantel* (im Text steht nichts weiteres über sie und um die Aufgabe zu lösen, muss man sich darüber bewusst

³⁷ Die in vielen Klassenzimmern verwendete „Vorentlastung“ schwieriger Vokabeln oder Begriffe beraubt den Lerner der Chance, seinen Entdeckungsweg autonom zu gehen (man hilft ja einem Lerner nicht, indem man ihm die Schwierigkeiten aus dem Weg räumt, genauso wie man einem Kind nicht hilft, indem man es in Watte aufwachsen lässt. Man hilft dem Lerner hingegen, indem man ihm beibringt, mit Problemen und Schwierigkeiten umzugehen und nach Lösungen zu suchen). Die „Vorentlastung“ lenkt dazuhin die Aufmerksamkeit von der Botschaft des Textes ab, indem sie sie auf bestimmte Begriffe oder Wörter hin orientiert, die dadurch eine besondere Hervorhebung erfahren, die ihnen aber vom Sinn der Aussage her gar nicht zustehen würde. Die Aufmerksamkeit wird durch die „Vorentlastung“ auf die Redemittel statt auf die Botschaft orientiert, so dass der Eindruck entsteht, man könne einen Text „verstehen“, wenn man nur diese Wörter verstanden habe. „Vorentlastung“, die also den Leser als Lerner behandelt und nicht als Leser, und die ihn nicht zu eigenständigem Suchen anregt, ist also genau das Gegenteil eines hermeneutischen Verfahrens.

³⁸ im Hunfeldtschen Sinne. a.a.O.

³⁹ Dazu: Häussermann-Piepho. (1996).

werden, was man beim Lesen als nicht erwähnt vermutet hat). Solche Informationslücken (wie auch z.B. Vermutungen zum Wetter, zum Ort, zur Jahreszeit, zur Uhrzeit usw., in denen die im Text erwähnte Szene oder Handlung stattfindet) zielen darauf ab, bei jedem Leser die unterschiedlichen, aus dem gespeicherten Vorwissen her unbewusst zugeschriebenen Bedeutungen zum Bewusstsein zu bringen, die das unterschiedliche Verstehen und die unterschiedlichen Interpretationen ausmachen und für z.B. Missverständnisse im interkulturellen Bereich verantwortlich sind. Es geht nicht um die Anregung von Phantasie und Vorstellungsfähigkeit des Schülers, sondern um die Entwicklung von einem hermeneutischen Bewusstsein und dadurch von Toleranz.

⇒ *Was für ein Ergebnis wird vom Schüler/von der Schülerin erwartet? Was tun die Schüler/die Schülerinnen in diesem Schritt?*

Die formale Struktur des erwarteten Ergebnisses (Brief, Bericht, Notizen, Stichwörter usw. auf Folie, Poster, im Heft, auf Zetteln usw.) ist normalerweise in der Aufgabe enthalten: die Schüler wählen eine Aufgabe, lesen den Text auf der Suche nach den Elementen, die ihnen für die Lösung der Aufgabe dienen können. Sie müssen daran gewöhnt sein (und wenn sie es noch nicht sind, lernen sie es langsam dabei), mit dem nötigen Selbstvertrauen, partnerschaftlich, in Gruppen oder selbständig in vorgegebenen Zeiträumen zu arbeiten, Notizen anzufertigen, Ergebnisse zu formulieren oder zu visualisieren (durch Folie, Poster, Tafelanschrieb, Haftzettel, Kärtchen usw.), die dann (s. unten Schritt 5) vorgetragen oder vorgelesen werden.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig ?*

Entdeckendes Lesen und Hören – unabhängig davon, ob es sich auf das Fach „Sprache“ oder auf jegliches andere Fach bezieht – soll die Schüler/innen zu mündigem, einfallsreichem, selbständigem und interpretativem Arbeiten erziehen und bei ihnen das notwendige Selbstbewusstsein entwickeln, um sich der Fremdheit (des Textes oder des Lerngegenstandes) ohne Angst zu stellen und diese Fremdheit durch phantasievollere Fragen und Deuten zu reduzieren, ohne dabei die Andersartigkeit des Gedankenganges und der Botschaft des Autors zu verfälschen.

5. ORGANISATION VON ZWISCHENERGEBNISSEN

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Die Schüler sollen sich nach einer ersten Rezeption darüber bewusst werden, was sie bis zu diesem Augenblick herausgefunden haben, was noch unklar ist, welche Fragen noch offen stehen und was sie noch suchen müssen. Dadurch, dass sie ihre eigenen Zwischenergebnisse vortragen müssen, lernen sie, verständlich zu strukturieren, Notizen anzufertigen, zusammenzufassen und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen; dadurch, dass sie den anderen Gruppen zuhören müssen, lernen sie, ihre eigenen Ergebnisse zu relativieren und kritisch zu beobachten, um sie ggf. mit den neu gehörten Elementen zu ergänzen; sie lernen aber auch, einander zuzuhören, sowie zu versuchen, hinter einer unvollständigen oder unkorrekten Äußerung das Gemeinte zu entdecken, was – pädagogisch gesehen – äußerst wichtig ist, um dem in Schulklassen oft verbreiteten Leistungsdenken und der davon herrührenden egozentrischen Rücksichtslosigkeit entgegenzuwirken.

Im Fremdsprachenunterricht kann das der Augenblick sein, in dem die Gruppen im Plenum – wenn auch in fehlerhafter Sprache – berichten, wie weit sie gekommen sind, was sie sich ausgedacht haben, und Notizen, vorläufige Schemata und Darstellungen usw. (die später für die Vorstellung des endgültigen Ergebnisses dienen sollen) vorstellen und

erklären, und in dem sie ihren Mitschülern erzählen, wo sie noch Probleme haben, was ihnen für die Fertigstellung ihrer Lösung noch fehlt, wo sie Schwierigkeiten sehen, die sie nicht allein lösen können und wo ihnen der Gedankenaustausch im Plenum möglicherweise zu Hilfe kommen kann. Gedanken werden auf diese Weise vertieft; was übersehen wurde, wird aufgegriffen und ergänzt und sprachliche Ungereimtheiten oder Ungenauigkeiten werden bewusst gemacht und im Hinblick auf die Redaktion des Endergebnisses verbessert.

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer/die Lehrerin liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Man kann

- * entweder die Schülergruppen einander berichten lassen, ohne als Lehrkraft einzugreifen: man kann also darauf warten, in Zweifelsfällen zu Rate gezogen zu werden und nur nach der Vorstellung des Ergebnisses eingreifen, falls die Selbstkorrektur unter den Schülern nicht eintritt,
- * oder sehr behutsam (evtl. nicht vor der gesamten Klasse, sondern in den betreffenden Kleingruppen) Vergleiche, kritische Reflexionen und Verfassungshilfen vorschlagen
- * oder durch Fragen oder Anregungen eingreifen, wie z.B.
 - . Was ist neu? Was ist wichtig?
 - . Gibt es Widersprüche?
 - . Was sollten wir uns merken?
 - . Das ist ein sehr deutliches Schema: das sollten wir nochmal abschreiben und aushängen
 - . Das ist sehr schön formuliert – das sollten wir uns aufschreiben
 - . Vielleicht setzt Ihr Euch zusammen und erarbeitet einen gemeinsamen Text. Hier habe ich noch ein paar Verbesserungsvorschläge usw.

⇒ *Was tun die Schüler/die Schülerinnen in diesem Schritt? Was für ein Ergebnis wird von ihnen erwartet?*

Sobald die Aufgaben zu einer ersten Textrezeption geführt haben, berichten die Arbeitsgruppen einander oder im Plenum, fassen in Kurzberichten zusammen, stellen die Ergebnisse ihres Suchprozesses vor und vergleichen sie und kommen auf diese Weise miteinander ins Gespräch. Natürlich können sie sich je nach Situation Notizen (inhaltlicher, textstruktureller oder auch sprachlicher Art) machen, die sie dann später mit der Gruppe diskutieren.

Je nach Unterrichtsfach weist der mündlich vorgetragene oder der schriftlich notierte und dann vorgelesene Text andere Mängel auf, die sich z.B. auf den Zusammenhang, die Strukturierung und den Aufbau der Gedanken, oder auf die inhaltliche Angemessenheit oder auf die Akkuratheit der verwendeten Ausdrucksweise beziehen können.

Wenn es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, sind die Entwürfe höchstwahrscheinlich formalgrammatisch mangelhaft, so dass die Schüler sich entweder von den Mitschülern oder vom Lehrer helfen lassen, und dieser sich ein genaues Bild darüber machen kann, welche sprachlichen Mängel bei den einzelnen Lernern noch bestehen und was noch gezielt geübt werden muss.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?*

Es ist wichtig, dass Schüler/innen das Selbstvertrauen gewinnen, vorläufige, unvollständige Ergebnisse vorzutragen, also den Mut gewinnen, einzugestehen und sich damit abzufinden, dass sie nicht alles „verstehen“ können: das erzeugt Verständnis und

Rücksicht auf die Langsamkeit des Verstehensweges anderer, gleichzeitig aber auch Geduld mit sich selbst und mit dem eigenen „Nicht-Verstehen“, ohne daran zu verzweifeln und sofort bei der ersten Schwierigkeit zu resignieren.

Wenn es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, ist dieser Schritt besonders wichtig, weil er dem Lernenden und dem Lehrenden verdeutlicht, wie weit sich die Interimsprache des Lernalters entwickelt hat und welche Art der Intervention noch notwendig ist.

6.ERSTELLUNG DER ENDERGEBNISSE: REDAKTION UND PUBLIKATION VON TEXTEN

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Die Lerner sollen ihre Kurzberichte gründlich bearbeiten, erweitern und sprachlich so ausformulieren, dass sie sich ihre Texte dazu eignen, als vorzeigbares Ergebnis der Klasse zur Verfügung gestellt zu werden, oder als Muster in das eigene Heft eingetragen oder auch in einem allgemein zugänglichen Raum der Schule aufgehängt zu werden. Wichtig ist dabei der Erstellungsprozess eines sorgfältig durchdachten, durchstrukturierten, in klare Absätze gegliederten, schlüssig aufgebauten und graphisch anschaulich und ordentlich gestalteten Textes als Erziehung zum Ordnen der gewonnenen Erkenntnisse, das die Grundlage ist, um Suchen und Fragen zu können.

Wenn es sich um Fremdsprachenunterricht handelt, nützt diese Etappe dazu, Text-Schemata, Verknüpfungsmittel, grammatische und lexikalische Mittel zu erkennen, gewinnen, verwenden und erproben und um die Interimsprache des Einzelnen ein Stück weiter zu entwickeln. Der Lehrer steht dabei zur Verfügung, um bei der Klärung von Begriffen, bei der Auswahl lexikalischer Elemente, bei der endgültigen Textorganisation usw. zu helfen, d.h. um im Augenblick des Bedarfs zu Rate gezogen zu werden: genau dieser Augenblick ist für das Verankern der Korrekturen besonders fruchtbar, weil der Lerner gerade da die Sprache braucht, um seine Gedanken angemessen und allgemein verständlich zu formulieren.

⇒ *Welche Impulse/Handlungsanstöße kann der Lehrer/die Lehrerin liefern? Wie kann ein solcher Impuls aussehen?*

Je nach Bedarf kann die Lehrkraft Modelle für sach- und adressatengerechtes Schreiben, für den Textaufbau, die Texteröffnung, den Textabschluss anbieten, auf interkulturelle Unterschiede in der Verwendung von Symbolen, Bildern usw. hinweisen oder Hilfen grammatischer oder stilistischer Art anbieten

⇒ *Was für ein Ergebnis wird vom Schüler/von der Schülerin erwartet?*

Nachdem mit den Lernern die Publikationsart und der Publikationszweck festgelegt worden ist, wird ein gut strukturierter Text erwartet, der sich je nach Absprache mit den Schülern für eine Wandzeitung, als Poster, als Aushang im Klassenraum, als Modell für Prüfungsleistungen, als Beispiel für eine Textsorte usw. eignet.

⇒ *Was tun die Schüler/die Schülerinnen in diesem Schritt?*

Die Schüler bearbeiten mit der Beratung der Lehrkraft die im vorhergehenden Schritt vorgestellten Kurzberichte, die ausgebaut und sprachlich so ausformuliert werden, dass sie sich später zur „Veröffentlichung“ eignen, d.h. dazu, im Heft, als Folie, als Poster, als Photokopie usw. für alle festgehalten zu werden.

⇒ *Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?*

Bei der Redaktion von Texten im Hinblick auf eine Publikation geschieht auf der einen Seite eine Reflexion über Sprache und über die Konstitution von Texten, auf der anderen Seite eine unmittelbare Anwendung der im Redaktionsprozess gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse: da die Fehlerkorrekturen gerade dann stattfinden, wenn die Lerner dafür offen und motiviert sind, d.h. wenn sie selbst fragen und selbst die Probleme erkennen und Lösungen suchen, haben in dieser Phase die individuell oder in den Gruppen geleisteten Verbesserungen die Chance „zu greifen“ und wirklich zur Erhöhung der Kompetenz und des Wissens der Schüler beizutragen. Verbessert wird nicht nur die produktive Kompetenz des Lerners als Verfasser von Texten, sondern auch die rezeptive Kompetenz des Lerners als Leser, der an sprachlichem Bewusstsein und Textkompetenz gewinnt.

7. GEDÄCHTNISORGANISATION

⇒ *Wozu nützt dieser Schritt?*

Diese Phase ist ein Rückblick auf den Entdeckungs- und Verstehensprozess: es werden Lernerträge und Verstehensergebnisse zusammengetragen, die jeder einzelne Lerner in seine mentale und affektive Landkarte einfügt. Zwar versucht man, in der Klasse die Lernerträge gemeinsam festzulegen, doch erhalten sie bei der Einfügung in das gedankliche Gewebe eines jeden Einzelnen einen anderen Stellenwert.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts nützt dieser Schritt zur Einfügung von Textschemata, Wortschatz, Syntax, Stilmittel, Textverknüpfungsmittel usw. ins Gedächtnis: das Neu-Gelernte wird gespeichert, damit es zu einem späteren Zeitpunkt wieder abgerufen und verwendet werden kann; in einer neuen Lern- und Entdeckungsphase kann dann daran angeknüpft werden.

⇒ *Welche Impulse kann der Lehrer/die Lehrerin liefern?*

Die Impulse zur Gedächtnisorganisation haben das Ziel, der Lernern zu helfen, sich das Neu-Gelernte zu merken, wie z.B.

- * *Welche Kernbegriffe haben wir gelernt?*
- * *Welcher Sachverhalt ist nun deutlicher?*
- * *Was wissen wir jetzt mehr als vor der Lektion?*
- * *Was können wir jetzt besser ausdrücken als vor der Lektion?*
- * *Welche Stilmittel, Textverknüpfungsmittel, Regel usw. wollen wir uns einprägen?*
- * *Wie können wir uns das einprägen? usw.*

Bei Anfängern geschieht diese Suche nach der besten Art, um sich etwas zu merken, im Klassenzimmer, z.B. durch Aufschreiben auf Kartons, Hinweisschilder, hängende Blätter usw., die hängen oder kleben bleiben, bis der Fehler nicht mehr gemacht wird; später wird diese Organisation im Gedächtnis der Eigenverantwortung der Schüler/innen übertragen, während die Lehrkraft für den Eintrag in die Merkhefte oder die Gestaltung der Folien nur Anregungen liefert z.B. für die Visualisierung (Hilfen, um das Schema übersichtlich zu gestalten usw.), für die Bündelung von Begriffen, für die Formulierungen und die Textschemata, die als Vorlage dienen können.

⇒ *Was für ein Ergebnis wird vom Schüler/von der Schülerin erwartet?*

Die erwarteten Ergebnisse beziehen sich auf alles, was als Lernertrag – inhaltlich, sprachlich und methodisch – von Nutzen sein kann: es können Merksätze sein oder semantisch relevante Wortbündel, Textschemata, Modelltexte, sprachliche Regeln (z.B. auch die sogenannten „Eselsbrücken“) oder Notizen über die im Laufe des Redaktionsprozesses gewonnenen Einsichten.

⇒ Warum ist dieser Schritt in der Unterrichtsgestaltung notwendig?

Die Erfahrung eines Lernfortschritts fördert Selbstvertrauen: die Anleitung zu einer systematischen Pflege von gedächtnisgemäßen Lerneinheiten führt den Lerner dazu, die Verantwortung für seinen Lernweg übernehmen zu können – was die Grundvoraussetzung für ein lebenslanges Lernen ist.

2.2. Hermeneutik und Fremdsprachenunterricht: zwölf Thesen

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

„Authentisch“ heißt hier,⁴⁰

- 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*“. Im Unterricht geschieht also die Begegnung mit dem Fremden im authentischen Text als echtem Gegenüber, das so angenommen wird und stehen gelassen wird, wie es ist, ohne Versuche, es in die eigenen Denkkategorien zu „übersetzen“. Diese Begegnung mit der Fremdheit, mit der fremden Welt und der fremden Sprache schafft die Distanz zu sich selbst, die Beginn des Verstehens ist.

2. LITERATUR ALS DISTANZIERENDE KRAFT VON SICH SELBST IST GRUNDLEGENDER BESTANDTEIL DES UNTERRICHTS

Dies bezieht sich auch auf den Anfangsunterricht,⁴¹ – weil der literarische Text, in dem unter These 1 erwähnten Sinn, authentische Begegnung mit dem Fremden ist: der

⁴⁰ Zur Entwicklung des Begriffs „authentischer Text“ in der Fremdsprachendidaktik s. das Themenheft 1/1997 der Zeitschrift BABYLONIA und insbesondere das Interview mit Hans Hunfeld zu „Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik“.

⁴¹ Im Sinne von Hunfelds Aussage: „*Literatur muss von Anfang an mitreden*, also in die Lektion selbst einbezogen werden“ (Hunfeld, 1990, S.34); er bezieht sich dabei auf die Fremdsprache, aber seine Aussage kann genauso gut auf die Muttersprache bezogen werden, denn: „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 vereinzelt 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.“ (Hervorhebung von mir). Was Hunfeld hier zur Lyrik sagt, gilt für Literatur im allgemeinen, wie er selbst im gleichen Aufsatz hervorhebt.

literarische Text ist in erster Linie Verfremdung der Realität, und diese Art von Herausforderung bedeutet Begegnung mit Fremdem: „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“,⁴² Literatur kann also nicht schöngeistige und gelegentliche Zugabe zum Sprachunterricht sein: sie ist von sich aus „Sprachlehre“.⁴³ Der Einsatz von Literatur und das Nachdenken-Lassen über Literatur wirken dem schizoiden Unterricht entgegen, der Sprache als „Verständlich Reden“, als „Vokabeln Tauschen“, 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.

Literatur ist in diesem Sinne in der Muttersprache die erste Fremdsprache,⁴⁴ d.h. die erste Erfahrung damit, dass Grammatik und Vokabeln allein noch nicht das Verstehen⁴⁵ 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 auf der einen Seite, 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 (z.B. Erstellung von Handelsbriefen durch Zusammenfügung von Briefausschnitten oder Collage von Sätzen), 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 (während, was Frau Meier im Lehrbuch beim Einkaufen sagt oder fragt oder antwortet, überhaupt niemanden interessiert!). Dieses Sprechen geschieht zögernd und fehlerhaft – ein Zeichen, dass ein Lernprozess

⁴² Hans Hunfeld, 1990, S.35.

⁴³ Hans Hunfeld, 1990.

⁴⁴ Adolf Muschg bezeichnet die Literatur als „Fremdsprache“ (1986, S.7) und als „Frageform der Sprache“ (1986, S.25).

⁴⁵ 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“.

im Gang ist, der nicht stattfinden würde, wenn nur das korrektes 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;
- *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, weil sie sehen, dass sie ihn brauchen (Sprachlabor hat nur Sinn, wenn der Einzelne seine Aussprache und Intonation von bestimmten Sinneinheiten verbessern will, die er „sagen“ möchte, die er aber so stark von der Norm abweichend ausspricht, dass sie schwer oder nicht verständlich sind);
- *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.

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, bedeutet das *auf der anderen Seite*, dass im Unterricht manches erforderlich wird, das nicht immer auf konsequente Weise im Klassenzimmer zu finden ist, wie z.B.:

- *der Einsatz authentischer Texte von der ersten Unterrichtsstunde an*: der Lerner soll von Anfang an mit ihnen konfrontiert und ihrer Fremdheit und der Erfahrung des Nicht-Verstehens ausgesetzt werden, und *nicht warten müssen, bis er genügend Vokabeln und genügend Regeln kann*;
- *ein aufgabengeleiteter*⁴⁶ 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, und 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 das auszudrücken, was er für notwendig hält, um die Aufgabe nach seinem Gesichtspunkt zu lösen;

⁴⁶ zur Erweiterung und Vertiefung des Begriffs „Aufgabe“s. Häussermann-Piepho (1996)

- * 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: Grammatik wird an Texten entdeckt und nur in dem Sinne, dass sie als Erklärungsinstrument oder -hilfe dient und erklärt, was im Text gemeint ist. Gefragt wird, wozu eine bestimmte Form verwendet wird und was derjenige meint, der sie benützt (Das bedeutet z.B., dass die Lehrerfrage an den Schüler nicht lautet: "Was ist das?" und als Antwort erwartet „das ist ein Konjunktiv“, sondern „was meint derjenige, der diese Form benutzt? Warum/wozu hat er sie hier verwendet?“);
- * der dazu führt, der Sprache ihre Regeln abzulesen, im Hinblick einerseits auf die Entdeckung ihrer Regelmäßigkeit und andererseits auf die Entdeckung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten: auf diese Weise wird die Grundlage für ein kommunikatives Handeln entwickelt;
- * der jeglichen Text – ob literarisch oder nicht – als Bedeutungseinheit und „Sprachlehre“ betrachtet und den Text oder die Spracherscheinung als „Deutliches Gegenüber“ behandelt;
- die *Förderung und Bewusstmachung im fremdsprachlichen Lesen von Techniken und Stilen*, die im Lesen in der Muttersprache geläufig sind („skimming“, „scanning“ usw.), und deren Übertragung auf die Fremdsprache aber nicht selbstverständlich ist;
- 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 und 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,
 - über das Füllen von „Leerstellen“, „Unbestimmtheitsstellen“ 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“ und
- zum vorsichtigen – und auch fehlerhaften – Formulieren, das Ausdruck des momentanen⁴⁷ Lernzustandes 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 UND DAS VERSTEHEN DER FREMDEN KULTUR GESCHIEHT NICHT DURCH ANHÄUFUNG VON LANDESKUNDLICHEM 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 Fakten, denn auf diese Weise kommt man nicht aus der eigenen gesellschaftlichen, kontextuellen und individuellen Perspektivierung von Welt heraus: wer den Fremden/das Fremde kennenlernen will, darf nicht nur dessen Kontext erforschen und Wissen über dessen kulturellen Kontext anhäufen, sondern muss Neugierde mitbringen und die Bereitschaft, zuhören, beobachten und entdecken 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 z.B. eine Umkehrung der Perspektivierung des sog. *Landekundeunterrichts*: 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 Vorurteile 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 sein in einem fingierten Dialog!).

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

⁴⁷ 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: „Fragen nach dem linguistischen Status von Lersprachen 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, Henning. (1988), S.104.

das Wissen von Daten und Fakten hinausgeht, denn er regt „den Vergleich von Eigenem und Fremdem“ an, „der der Anfang jeden Verstehens ist“.⁴⁸

5. TEXTE KÖNNEN NICHT NACH EINER SPRACHLICHEN (GRAMMATIKALISCHEN, SYNTAKTISCHEN, SEMANTISCHEN) ODER INHALTLICHEN "PROGRESSION" AUSGEWÄHLT UND ANGEORDNET SEIN.

Jegliche von außen her festgelegte Progression wird dem Entdeckungsprozess des Einzelnen und seiner individuellen „Langsamkeit“ nicht gerecht. Der Sinnstiftungsprozeß läuft im Individuum ab und ist individuell verschieden: was Schüler/innen mit Sprache und Literatur tun, hängt ja gerade 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; das hat die Folgen,
 - * 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 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?“ „Was verstehe ich jetzt, was ich vorher nicht verstanden oder anders verstanden hatte?“ usw. („*Das Verstehen muss als Teil des Sinngeschehens gedacht werden, in dem der Sinn aller Aussagen ... sich bildet und vollendet*“⁴⁹)
 - * als Reflexion darüber, wie sich im Laufe des Lernprozesses
 - die Voraussetzungen, d.h. die „*Bedingungen ... unter denen Verstehen geschieht*“⁵⁰ verändert und zu einem veränderten Verstehen geführt haben
 - das „*In-das-Gesprächkommen-mit-dem-Text*“⁵¹ 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.

⁴⁸ Hans Hunfeld, 1990, S. 16.

⁴⁹ Hans-Georg Gadamer, 1990, S. 170.

⁵⁰ Hans-Georg Gadamer, 1990, S. 300

⁵¹ Hans-Georg Gadamer, 1990, S. 374

6. DER LERNER WIRD – IN JEGlichem ALTER, OB GRUNDSCHULKIND ODER ERWACHSENER – ALS LESER (BZW.HÖRER) BEHANDELT .

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 wird (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

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 in jedem Wort sofort vollständig zu verstehen
 - . ihn nach eigenen (grammatikalischen, semantischen oder kulturbedingten) Kategorien vereinnahmen zu wollen,
 - . sich die Sprache und den Inhalt zu eigen zu machen und sie voll auszuleuchten,
- 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. HERMENEUTISCHER UNTERRICHT IST LERNERZENTRIERT.

Das bedeutet in der Praxis:

- 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 von seiten des Lehrenden bei Redaktionsprozessen – in einer Art „Hebammenfunktion“ im Stadium der Interimsprache – um dem Lerner zu helfen, das auszudrücken, was er meint
- Hilfestellung von seiten 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,
- 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
 - * 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, in eine (schlechte) Konkurrenz zu treten gegenüber den Medien, 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 eine 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 Vorentaltung 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 von seiten der Lehrbuchautoren auf, steht also auf der Seite der Jugendlichen gegen die vorgeschriebenen Lehrbuchtexte, und geht dann genauso präskribierend vor wie sie 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 ...*“).

11.DAS WACHSEN IN DER FREMDSPRACHE IST KEIN SELEKTIONS-INSTRUMENT.

Das langsame Wachsen⁵² der Lerner – d.h. Mehr-Können, Mehr-Erkennen und Mehr-Leisten (wollen) – und die damit verbundene 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 manifesten 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

⁵² Zum Begriff des Wachsens in der Fremdsprache und zur Entwicklung eines entsprechenden Kursmodells s. den Abschnitt „Fremdsprachenwachstum“ und die entsprechenden bibliographischen Angaben in Häussermann-Piepho (1996), S. 206.

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 (FREMSPRACHEN)UNTERRICHT VON DER LEHRKRAFT VERLANGT,

- muss die, ... *die scheinbare Sicherheit des Vorwissens stören, sie kann sich auf keinen Fall damit zufriedengeben, einfach nur neues Wissen anzubieten*⁵³
- ist unvereinbar mit geschlossenen Curricula und mit technokratischen oder bürokratisch nachweisbaren Pensen, die ohne Tiefgang und folgenlos 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, suchen und fragen, und ihre Vorerfahrungen zur Sprache kommen zu 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, die sich als Notwendigkeit ergibt, zu verstehen, was die Lerner meinen, wenn sie in der Zweitsprache noch zögernd und fehlerhaft formulieren oder unsprachlich Abwehr, Unverständnis oder Fragen ausdrücken – d.h. 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 Wis-

⁵³ Hans Hunfeld, 1990, S. 129.

sen 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".

2.3. Zur Bedeutung eines hermeneutisch orientierten Unterrichts für das 21. Jahrhundert

Die Herausforderung, vor der sich der Mensch heute befindet in der Alternative zwischen Selbstvernichtung durch Zerstörung des *Fremden* (ob Umwelt oder Mensch – gemeint ist jegliche Art von Leben und Lebenszeugnis) oder Umkehr durch Leben mit dem *Fremden* als etwas *Normalem* (also Anerkennung der Gesetzmäßigkeiten der Umwelt als eines deutlichen Gegenübers) ist in der Menschheitsgeschichte in der heutigen Dimension erstmalig, und erfordert daher ein radikales Überdenken der überlieferten Grundlagen und Voraussetzungen von Unterricht und Erziehung. 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: sie können nicht greifen 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 und wo aber das Reden von Toleranz, Umweltschutz, Frieden und Völkerverständigung als mehr oder weniger kostenlose Deklaration von gutem Willen genauso verbreitet ist. In dieser Welt – und nicht im Elfenbeinturm – leben aber Schule und Unterricht im allgemeinen, und Fremdsprachenunterricht insbesondere: dass die verschiedenen „Fächer“ nicht isoliert voneinander bestehen, wird aber oft aus dem Blick verloren, und oft werden zugunsten von bloßem Tun – dem Vorzeigen absolvierter Pensen, erreichter Lernziele, bestandener Tests – Gesamtbilder, Zusammenhänge, Hintergründe und Menschenbilder nicht 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. Die Aufgabe anzunehmen, sich auf Grenzen zu besinnen,⁵⁴ und sie 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 die Haltung einer entdeckenden Auseinandersetzung mit dem Fremden – im Bewusstsein, dass das, was man von ihm zu kennen oder zu verstehen glaubt, durch die eigenen Wahrnehmungskategorien gefiltert ist, und dass daher Nicht-Verstehen weder beschämend noch negativ, sondern etwas ganz Normales ist – deutlich praktische

⁵⁴ Zu dieser Besinnung auf die Achtung, die Notwendigkeit und Unüberschreitbarkeit von Grenzen – im Sinne von Hunfeldts *Einsicht in die Grenzen des Verstehens* (T.26) und seinen beiden Grundbegriffen von *Normalität des Fremden* und *Deutlichem Gegenüber* – gehört auch das Nachdenken über den Begriff Ehrfurcht: „Der Rückblick auf die Geschichte lehrt, dass die geistige Entfaltung und alle Kulturen unserer Art aus Dialogen mit dem ehrfurchtsgebietenden Gegenüber erwachsen sind. Dieses Gegenüber ist in wechselnden Gestalten als Naturmacht, Umwelt, Schicksal, Gesetz, Sitte, Gott, Dämon, Welt und Erbe, aber auch als Krankheit, Tod, Leiden, Wahnsinn, Diabolos und vielen anderen Masken immer gegenwärtig gewesen. Die Auseinandersetzung mit dem letzten Endes undurchschaubaren Gegenüber hat den Menschen immer wieder vor die Wahl gestellt, zu scheitern oder sich in Ehrfurcht auf das Wesentliche zu besinnen und sich in den ihm gesetzten Grenzen zu bescheiden. Sie zu erkennen und zu hüten war bisher höchstes Gebot der Weisheit und wird es immer bleiben“ (Schwabe, 1972, S.103).

Auswirkungen hat. Allerdings sind diese nicht in der Art einer von außen kommenden „Maßnahme“ anwendbar: sie sind in der tagtäglichen Praxis aus einer ethischen Haltung entspringende Folgen, wie z.B., als Lehrender

- sich in Frage stellen zu lassen und beim Suchen, Fragen und Hinterfragen nicht müde zu werden;
- nicht bei Schein- oder Halblösungen stehenzubleiben, sich auf die Schweben des gesunden Zweifels einzulassen, die Vorläufigkeit eines jeglichen Ergebnisses von Verstehensprozessen auszuhalten, und sich dem allem als etwas völlig „Normalem“ zu stellen;
- den Mut aufzubringen, sich der Nicht-Vorhersehbarkeit der Entwicklung eines Verstehensprozesses zu stellen, d.h. den Mut zu haben, in einer Klasse (oder in einer Lehreraus- oder -fortbildungsveranstaltung) „die Leine locker zu lassen“ und Entdeckungsprozesse und Fragen anzukurbeln, ohne von vornherein die Sicherheit zu haben, als Lehrende/r auf alle auf dem Weg entstehenden Fragen antworten zu können oder gegen alle von den Lernenden kommenden Einwände gewappnet zu sein. Dieser Perspektivenwechsel – d.h. das Abstreifen einer aus Unsicherheit heraus defensiven Haltung gegenüber Lernerfragen, das Aufgeben der Sonderstellung des außerhalb des Lernprozesses stehenden Lehrenden, der „mehr weiß als die Lerner“, das Einsteigen in einen Entdeckungsprozess zusammen mit den Lernern, das Sich-Einlassen, statt sicherheitshalber als Zuschauer oder Regisseur am Rande stehen zu bleiben – schließt auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung (und zur eventuell davon herrührenden Verunsicherung) mit den nicht planbaren und nicht vorhersehbaren Ergebnissen eines solchen hermeneutischen Prozesses ein. Aus einer solchen Haltung ergibt sich als praktische Konsequenz die Suche – im Sprachunterricht, sowie und sogar ganz besonders in der Lehreraus- und -fortbildung – nach anderen Gestaltungsformen als dem frontalen Vortragen oder Darstellen von etwas in sich Geschlossenem und als der Vermittlung von Fertigkeiten und Strategien (der Fremdsprachenlehrer ist kein Vier-Fertigkeiten-Strategie!);
- die eigene Rolle der „Leitung“ eines jeglichen Lernprozesses neu zu überdenken, und sich der Frage zu stellen, bis zu welchem Grad Unterricht, Lehreraus- und -fortbildungsveranstaltungen überhaupt planbar sein können und müssen – denn es geht eher als um „Planung“ im gängigen Sinn darum, einen „Input“ oder Impuls für einen Denk- und Such-Prozess zu liefern, sowie nach Wegen zu suchen, um die Teilnehmer – von denen ja jeder den „Input“ anders verarbeitet – in dieser Verarbeitung nicht allein zu lassen. Das bedeutet, nach Wegen zu suchen, um die Art und Weise, wie sich das Neu-Hinzugekommene bei den Lernenden mit ihren Erfahrungen und ihrem Gedankengut verwebt – und wie dadurch bei ihnen neue Bedeutungen entstehen – *nicht nur zur Sprache kommen sondern auch zum Gegenstand der Reflexion und des Unterrichts oder der Fortbildungsveranstaltung werden zu lassen*. Es versteht sich von selbst, dass dabei der Einzelne – ob Lehrer oder Schüler – nicht nur als Lerner im Rahmen eines auf ein bestimmtes Ziel hin gerichteten Ausschnitts seines Tuns betrachtet wird, sondern dass er in seiner Ganzheit mit seiner jeweiligen *Geschichte* ernst genommen wird, und dass zugelassen – und sogar angeregt – wird, dass die „Geschichten“ und die Bilder, die jeder einzelne in sich trägt, in die individuelle und gemeinsame Sinnstiftung einfließen. So gesehen, werden Unterricht und Lehreraus- und -fortbildung zu einem immer neuen Abenteuer, wo Verstehensprozesse angeregt werden, deren Ausgang nicht voraussehbar ist und wo jede Verstehensstufe und jedes Ergebnis eines Prozesses zum Ausgangspunkt für einen weiteren gemeinsamen Such- und Entdeckungsprozess wird: dieser Prozess ist nicht speziell an ein Fach gebunden und gilt nicht nur für den sprachlichen, sondern auch

für jeglichen anderen disziplinären oder multi- oder interdisziplinären Bereich,⁵⁵ sowie innerhalb oder außerhalb der Schule für den Umgang mit Menschen und für die Begegnung mit jeglichem Lebens- und Wissensbereich.

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 dazu angeregt werden und dazu Gelegenheit erhalten: die Begegnung mit dem Fremden – ob Mensch, Kultur, Natur oder Text – als Begegnung mit einem „deutlichem Gegenüber“ als Prinzip zu akzeptieren, heißt nicht nur, Lerner zur Toleranz erziehen zu wollen, sondern sich selbst als Lehrkraft im tagtäglichen Leben durch jegliche Begegnung zur Toleranz erziehen zu lassen und jegliche Begegnung als Gelegenheit 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“*.⁵⁶

⁵⁵ s. Serena S. (1996). Die Tatsache, dass die im Buch vorgestellten hermeneutischen Erfahrungen in der Lehreraus- und -fortbildung unter der Bezeichnung „Modelle aus der Praxis“ zusammengefasst werden, steht nicht im Widerspruch zum hermeneutischen Ansatz. Mit dem Wort „Modell“ assoziiert man zwar etwas Starres, von außen her Übergestülptes, das angeblich nichts mit einem von innen her sich entwickelnden Verstehen zu tun hat, doch ist hier mit „Modell“ der notwendige Gestaltungsrahmen von Impulsen gemeint, der den Kursteilnehmern auf den Weg hilft. Der Weg ist einerseits ihre eigene hermeneutischen Erfahrung, andererseits die Reflexion darüber sowie über die Möglichkeit der Gestaltung ihres Unterrichts als hermeneutische Erfahrung für die eigenen Schüler (*„...ein Modell ist ein verschwindendes Schema. Der Bezug auf das Urbild, das dem Maler diente, muss im Bilde ausgelöscht sein“*). Der von Gadamer angesprochene Unterschied zwischen Modell und Porträt trifft auch auf den Unterschied zwischen der hier angesprochenen Praxis und den daraus entstandenen Lehreraus- und -fortbildungsmodellen zu: s. Gadamer, Hans Georg. (1990), S. 150)

⁵⁶ Gadamer, Hans Georg. (1989), S. 173

**MENSCHEN
UND
BILDER**

*„So soll man sich nicht durch Misslingen abschrecken lassen, sondern zu sagen versuchen, wie man versteht – mit dem Risiko, dass man manchmal missversteht und manchmal in der Vagheit der Impressionen steckenbleibt, die einen desavouieren. Nur so ergibt sich die Chance, dass andere davon Gewinn haben. Solcher Gewinn besteht nicht so sehr darin, dass die Einseitigkeit des eigenen Versuchs eine Gegenseitigkeit provoziert, als vielmehr darin, dass der Resonanzraum des Textes sich im ganzen erweitert und bereichert“*⁵⁷

Ein Nachwort

Der gesamte hier vorliegende Beitrag ist ein „*Risiko*“, denn er ist der „*Versuch*“ eines Weiterdenkens an Hunfelds Denken - und genau in diesem Weiterdenken, d.h. in diesem sich immer weiterentwickelnden Kreisen um eine lange zurückliegende erste Begegnung mit dem Gegenüber seines Denkens, liegt das „*Risiko*“, sich nämlich auf diesem Weg vom ursprünglichen Gedankengang zu entfernen, ihn zu „*missverstehen*“ und dabei „*in der Einseitigkeit des eigenen Versuchs*“ stecken zu bleiben. Die „*Einseitigkeit*“ liegt nicht so sehr im „*Versuch*“ - wie es in diesem Beitrag der Fall ist -, den Prozess der Sinnbildung mit all ihren Schleifen beim Verstehen eines Textes zu erforschen, oder darin, die Entwicklung des Verstehens eines Verstehensprozesses im einzelnen Menschen zu beobachten und ihm zuzusehen, während sich sein Verstehen von „*Verstehen*“ erweitert und vertieft: sie liegt eher darin, diese Erfahrung gezielt auf alles anzuwenden zu wollen, was mit Schule und Unterricht zu tun hat, und diesen Prozess vielleicht auch da anregen zu wollen, wo es nicht möglich ist - sich also der Tragfähigkeit und Allgemeingültigkeit des „*Versuchs*“ zu überzeugen, und sich dabei selbst zu täuschen.

Trotzdem ist in diesem Beitrag der *Versuch* eingegangen worden, „*zu sagen..., wie man versteht*“: er wird als „*Chance*“ angeboten für den Beginn eines Gesprächs - als ein „*Vokabeln tauschen*“ - mit dem Ziel, „*dass andere davon Gewinn haben.*“. Der „*Gewinn*“ kann allerdings - beim Zuhören und Zusehen bei einem „*Versuch*“, der eine hermeneutische Erfahrung als handlungsleitendes Gestaltungsprinzip verwendet, und zulässt, dass dieses Prinzip sich auf der einen Seite auf Unterricht und auf der anderen auf Lehrerfortbildung auswirkt und beide zu einer Verstehens Erfahrung werden lässt - nichts Endgültiges, nichts Abgeschlossenes, kein nachahmbares Ergebnis sein, sondern nur ein Querschnitt durch etwas aus einer Bewegung heraus Festgehaltenes - durch Menschen und Bilder, die sich im Kreisen um sich selbst und um ihr Gegenüber bewegen. Der *Gewinn* ist - und das ist der Sinn dieses Beitrags - dass „*der Resonanzraum*“ von Hunfelds Ansatz sich auch über die Alpen hinweg⁵⁸ „*im ganzen erweitert und bereichert*“: der Gewinn für den Einzelnen ist zu erkennen, dass alles ist im Leben eines Menschen „*Sprachlehre*“ ist, denn „*Es kommt nicht nur darauf an, voneinander zu hören, sondern aufeinander zu hören. Das erst ist Verstehen.*“⁵⁹

⁵⁷ Gadamer, Hans-Georg. (1992), S. 122

⁵⁸ Den Anfang haben die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Südtirol gemacht, die im Schuljahr 2001-2002 (in deutscher und italienischer Fassung) in Kraft treten. Für die Vorstellung des Ansatzes s. Cristofolletti (1999).

⁵⁹ Gadamer, Hans-Georg. (1995), S. 13

Nachwort zur zweiten Ausgabe

Die Schwierigkeit, eine hermeneutische Erfahrung zu dokumentieren und nachzuvollziehen, wird mir deutlich aus der Distanz der elf Jahre bewusst, die zwischen der ersten und der zweiten Ausgabe liegen. Trotzdem hoffe ich, dass sich Leser finden werden, die sich nochmal geduldig diesem Weg unterziehen und vielleicht eines der damals noch nicht so verbreiteten Kommunikationsmittel nutzen werden, um sich mit mir darüber in Verbindung zu setzen: adrianasilvia.serena@fastwebnet.it

Postfazione alla seconda edizione

Ripercorrendo l'esperienza ermeneutica svolta nella stesura di una esperienza ermeneutica a distanza di undici anni da quando è avvenuta, mi rendo conto di quanto sia difficile risvegliare un testo scritto. Ciò nonostante oso sperare che ci sia qualche lettore paziente, disposto a sottoporsi al cammino e a sfruttare un mezzo di comunicazione allora non ancora così diffuso come oggi per mettersi in contatto con me per ... continuare il cammino: adrianasilvia.serena@fastwebnet.it

Bibliographische Angaben – Indicazioni bibliografiche

Anderson R. C., 1977, The notion of schemata and educational enterprise: general discussion of the conference. In Anderson R. C., Spiro Rand J., Montague W.E. (eds.), *Schooling and acquisition of knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, New Jersey, 415-431.

Anderson R. C., Spiro Rand J. & Montague W.E. (eds.), 1977, *Schooling and acquisition of knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, New Jersey.

Arnold H.L., Sinemus V. (Hg.), 1973⁶, *Grundzüge der Literatur- und Geisteswissenschaft* 1, dtv, München.

Baldegger M., Müller M. & Schneider G., 1980, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin / München / Wien / Zürich.

Bauer K. W. (Hrsg.), 1995, *Grundkurs Literatur und Medienwissenschaft – Primarstufe*, Fink UTB, München.

Becker J., 1997, *Fortwirken durch Verwandeln - Ein MUT-Gespräch mit dem Philosophen Hans-Georg Gadamer*, MUT, Juni, 32-39.

Bianco F., 1991, *Pensare l'interpretazione - Temi e figure dell'ermeneutica contemporanea*, Editori Riuniti, Roma.

Böttcher W., 1983, *Das Buch, das alles über Sprache sagt*, Westermann, Braunschweig.

Bredella L., 1989, Die Mitwirkung des Lesers beim Verstehen literarischer Texte und die Aufgaben der Literaturdidaktik, in C. Edelhoff, C. N. Candlin (Hg.), *Verstehen und Verständigung*, Kamp, Bochum, 11-28.

Carrel P., Eistehold J., 1983, Schema Theory and ESL reading pedagogy, *TESOL Quarterly*, 17, 4.

- Coelho, P., 1988, *O Alquimista*, Editora Rocco Ltda Rio de Janeiro, Deutsche Übersetzung: *Der Alchimist*, 1996², Diogenes Verlag, Zürich.
- Cristofaletti W., 2005, "Die Südtiroler Situation", in: *Babylonia 1-2005*: „Der Text als Frage“, 8-10
- D'Alessandro P., 1994, *Esperienza di lettura e produzione di pensiero*, LED, Milano.
- Debiasi V., Gasser D., 2004, *Werkstatt als hermeneutischer Dialog – Ein Bericht*, Alpha-Beta, Meran
- Debiasi V., 2005, „Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf“, in: *Babylonia 1-2005*, 16-21
- Dutt C. (Hrsg.), 1995, *Hans-Georg Gadamer im Gespräch*, Universitätsverlag C.Winter, Heidelberg.
- Düwell H., 1989, *Der Fremdsprachenlerner*, in: K.-R. Bausch, H.Christ, W.Hüllen, H.-J.Krumm, 1989, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke UTB grosse Reihe Tübingen, 135.
- Edelhoff C., Candlin C. N. (Hg.), 1989, *Verstehen und Verständigung*, Kamp, Bochum.
- Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen*“, 2003, Landesgesetz Nr. 6/29.04.2003, veröffentlicht im Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol Nr. 20 vom 20.05.2003, Beiblatt Nr. 2 (Gazzoletti-Straße 2, I – 38100 Trient/Trento) <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/download/LP-2003-6.pdf>
- Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen/Linee-guida di sviluppo per Tedesco seconda lingua nelle scuole superiori italiane*, 2001, Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Italienisches Schulamt 2001/Provincia Autonoma di Bolzano-AltoAdige, Intendenza Scolastica Italiana http://www.daz-hermeneutik.bz.it/media/documents/Linee_guida_di_sviluppo.pdf
- Eichheim, H. (Hrsg.), 1992, *Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele*, Werkstattberichte des Goethe-Instituts, München.
- Eliot, T.S., 1963, Little Gidding, in: *Collected poems*, Faber & Faber, London.
- Ernst C., 2005, „Die hermeneutische Verstehensschleife - Ein pragmatischer Weg im DaZ-Unterricht für Erwachsene und Kinder“, in: *Babylonia 1-2005*: „Der Text als Frage“, 32-39
- Gadamer H.- G., 1989⁴, *Wer bin ich und wer bist Du?*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gadamer, Hans- Georg. ,1989). *Das Erbe Europas*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Gadamer, Hans-Georg. ,1990⁶). *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg. ,1992²). Was muß der Leser wissen? In: *Gedicht und Gespräch*, Insel Verlag, Frankfurt am Main.
- Gadamer, Hans-Georg. ,1995). *Hermeneutik auf der Spur*. In: *Hermeneutik im Rückblick*, Gesammelte Werke, Band 10, Mohr, Tübingen.
- Ghirardo C., 2010, *Skeptische Hermeneutik als Herausforderung zweitsprachlicher Lehre in Südtirol – Untersuchung zur besonderen Situation an italienischen Oberschulen*, Alpha-Beta, Meran
- Giacobazzi C., 1988, *Eстетica della ricezione e didattica della letteratura/1 e /2*, in: *Scuola e didattica*, 15.4.88 e del 15.5.88, 29-31 e 26-28
- Giacobazzi C., 1990, *Elementi di didattica della letteratura: la "Scuola di Costanza". Teorie e metodi di lavoro*, in: *Nuova secondaria*, 15.2.1990.
- Giacobazzi C., 1990, *Il connubio tra obiettivi disciplinari e finalità pedagogiche generali nella didattica della letteratura: il "modello di identificazione estetica" di Hans Robert Jauß*, in: *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* (19), 1, 1990, 175-186

- Giacobazzi C., 1995¹, "La posizione critica di Hans Hunfeld" in: Il testo letterario nell'insegnamento delle lingue straniere/1, in *Scuola e Didattica* (6)
- Giacobazzi C., 1995², Il testo letterario nell'insegnamento delle lingue straniere/ 1 in *Scuola e didattica* (6)
- Giacobazzi C., 1996, Il testo letterario nell'insegnamento delle lingue straniere/ 2 in *Scuola e didattica* (9)
- Giacobazzi C., 1998, L'estetica della ricezione e la circolarità del senso nell'ermeneutica letteraria tedesca, in: F.Frasnedi & L.Salmon (eds.), *Il lettore e il senso*, Clueb, Bologna, 39-53
- Giroto I., 2005, „Hermeneutisches Lehren und Lernen im Kindergarten“, in: *Babylonia* 1-2005: „Der Text als Frage“, 26-31
- Guasti L., 1998, *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara.
- Häussermann U, Piepho H.-E., 1996. *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologi*, iudicium, München.
- Hunfeld H., 1982, *Englischunterricht: Literatur 5-10*, Urban&Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore.
- Hunfeld H., 1985, Lob des langsamen Lesens. In Renate Haas/Christine Klein-Braley (eds), *Literatur im Kontext. Festschrift für Helmut Schrey zum 65. Geburtstag am 6.1.1985*. Richarz, St. Augustin, 341-352.
- Hunfeld H., 1989, Sechs Lektionen in Kauderwelsch. In Edelhoff Christoph, Candlin Christopher N. *Verstehen und Verständigung. Zum 60.Geburtstag von Hans-Eberhard Piepho*, Kamp Verlag, Bochum, 9-10
- Hunfeld H., 1990, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, München.
- Hunfeld H., 1990, Das deutliche Gegenüber, in: Hunfeld H., 1990, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, München, 60 u.ff..
- Hunfeld H., 1990, Gespräch über Bäume. In: Hunfeld H., 1990, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, München, 85
- Hunfeld H. , 1991, Zur Normalität des Fremden. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 3, 50-52
- Hunfeld H., 1992, Noch einmal: Zur Normalität des Fremden. Beispiel: Frühes Fremdsprachenlernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, 42-44
- Hunfeld H., 1992, Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht - Eine Skizze. In Eichheim, Hubert (Hrgs.). *Fremdsprachenunterricht. Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München, Werkstattberichte des Goethe-Instituts. 11-24
- Hunfeld, H., 1992, Literatur als Verstehenslehre. (Plenarvortrag im Rahmen des Prager Kongresses "Comenius' Heritage and education of Man for the 21st Century" am 26.März 1992 - Unveröffentlichtes Typoskript)
- Hunfeld H. , 1992, Fremdsprache Literatur. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1, 4-10
- Hunfeld H., 1993, Die Provokation der Differenz. Zu Erziehungszielen des früh beginnenden Fremdsprachenunterrichts. *Grundschulmagazin* 6, 5.
- Hunfeld H., 1995, Erlkönigs Tochter. Über das Mißverständnis, Fremdes verstehen zu müssen. *Info DaF* 1, 19-23
- Hunfeld, H., 1997¹, *Sprechen lernen*, Popp Verlag, Waldsteinberg.
- Hunfeld H., 1997², Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik - ein Interview. *BABYLONIA* 1, 8-15

Hunfeld H., 1997³, Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplans für interkulturelles Lernen, in BMW AG München, *LIFE - Ideen und Materialien für einen interkulturellen Unterricht*, AOL, Lichtenau.

Hunfeld H., 1998, *Die Normalität des Fremden – Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*. Popp Verlag, Waldsteinberg.

Hunfeld H., 2000, Zukunftsorientierte Curricula für das globale Dorf? Eine Problemskizze, in: Saxer R., Kuri S. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Schwelle zum 3. Jahrtausend*, Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 96-105

Hunfeld H., Lott H., Weber A., 2001, (im Auftrag der Lehrplankommission): *Hermeneutischer Zweisprachenunterricht: Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien (Beilage zu den Entwicklungsrichtlinien)* Autonome Provinz Bozen-Südtirol, Italienisches Schulamt /Provincia Autonoma di Bolzano-AltoAdige, Intendenza Scolastica Italiana, Bolzano-Bozen

Hunfeld H., 2004, *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*, Alpha Beta Verlag, Meran

Hunfeld H., 2008, Kommunikative Zuversicht und hermenutische Skepsis. Wiederholende Annäherung an Hans-Eberhard Piepho. In: Michael Legutke (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen, Narr, 64-75.

Hunfeld H., Piepho H.-E., 1996, *ELEMENTE 1*. Dürr+Kessler, Köln.

Hunfeld H., Piepho H.-E., 1997, *ELEMENTE 1plus, ELEMENTE 1 Lehrerhandbuch, ELEMENTE 2, ELEMENTE 3*, Dürr+Kessler, Köln.

Legutke M. (Hrsg.), 2008, *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*, Narr, Tübingen.

Iser W., 1976, *Der Akt des Lesens*, Fink Verlag, München

Iser W., 1987, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna.

Jauß H. R., 1988, *Estetica della ricezione*, a cura di Antonello Giugliano, introduzione di Anna Mattei, Guida Editore, Napoli.

Jauß H. R., 1994, *Wege des Verstehens*, Fink Verlag, München.

Kirckhoff Mogens, 1985, dänische Originalausgabe, *MIND MAPPING - Einführung in eine kreative Arbeitsmethode - Die Synthese von sprachlichem und bildhaftem Denken*, PLS Verlag, Bremen.

Leont'ev, Alexei A. , 1974, *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Magnani M., 2004, L'insegnamento e l'apprendimento ermeneutico: Recensione a Hans Hunfeld, *Fremdheit Als Lernimpuls*, Alpha Beta, Meran, <http://www.urbinoir.uniurb.it/materiali/noir%20americano.pdf>

Indicazioni per il curricolo per il primo ciclo di istruzione Scuole italiane della provincia di Bolzano
<http://www.ipbz.it/ImagesUpload/File/indicazioni.pdf>

Muschg, A., 1987, *Die Erfahrung von Fremdsein*, Hueber, München.

Nunan D. , 1988, *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nunan, D.(ed.), 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.

Piepho H.E., 1979, *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*, Frankonius, Limburg

Piepho H.E., 1990, "Kommunikativer DaF-Unterricht heute - Überlegungen zum Einstieg in die "postkommunikative Epoche". *Deutsch lernen*, 2, 122-125

Piepho H.E., Serena S., 1992, Artikulationsphasen in einem aufgaben- und impuls gesteuerten Deutschunterricht. *FRAGEZEICHEN*, 1, 20-40

Piepho H.E., 1998, "Distanz und Nähe - Zur Vorbereitung auf die Textarbeit im Unterricht" in Piepho H.E., Kubanek-German A, 1998 *"I beg to differ"* - Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden - Festschrift für Hans Hunfeld, iudicium verlag, München.

Piepho H.E., / Kubanek-German A, 1998, *"I beg to differ"* - Beiträge zum sperrigen Nachdenken über eine Welt in Frieden - Festschrift für Hans Hunfeld, iudicium verlag, München.

Pranter A., 2005, „Hermeneutisches Lehren und Lernen an der Grundschule“, in: *Babylonia 1-2005*: „Der Text als Frage“, 22-25

Pranter A. 2008, *Grundschule als hermeneutischer Lernort - Annäherungen an frühen Zweitsprachenunterricht in Südtirol*, Alpha-Beta, Meran.

Runes D., 1972, *Dizionario di filosofia*, Mondadori, Milano.

Rusterholz P., 1973, Hermeneutik. In Arnold H.L., Sinemus V. (Hg.): *Grundzüge der Literatur- und Geisteswissenschaft 1*, dtv, München.

Saxer R., Kuri S. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Schwelle zum 3. Jahrtausend*, Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky, Wien.

Schütz A, 1974, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Suhrkamp, Frankfurt.

Schwabe G. H., 1972, *Verbannte Begriffe - Beispiel Ehrfurcht*, in: *UBUSUNA - Festschrift zum 60. Geburtstag von Shichiro Chidani am 24. September 1972*, Keiso-Shobo Verlag, Tokio, 65-103.

Serena S., 1996, *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus- und fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*, Cooperativa Libreria I.U.L.M., Milano.

Serena S. 1996, Schwierigkeiten als hermeneutische Herausforderung: ein aus der Praxis entstandenes Seminarmodell, in Serena, S., 1996, *Didattica e metodologia della formazione degli insegnanti: modelli sperimentali/Didaktik der Lehreraus- und fortbildung in Italien: Modelle aus der Praxis*. Cooperativa Libreria I.U.L.M., Milano, 141-151

Serena S. 1998, (AUSZUG aus), *Von Kreisen, Menschen und Bildern: hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Beitrag zur Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Hunfeld "I beg to differ"*. München, iudicium verlag.

Serena S., 2001, Der hermeneutische Ansatz als Dialogangebot für den Fremdsprachenunterricht des 21. Jahrhunderts, in R. Saxer, S. Kuri (eds.), *Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Schwelle zum 3. Jahrtausend*, Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky, Wien.

Serena S., 2001, L'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue straniere, in Bettoni C., Zampolli A., Zorzi D., *Atti del II congresso di studi dell'ASSOCIAZIONE ITALIANA DI LINGUISTICA APPLICATA*, Guerra Editore, Perugia.

Serena S. (Hg.), 2005, Der Text als Frage <http://babylonia.ch/1/archiv/anni-precedenti/2005/nummer-1-05/>, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-1/Baby1_05introtoma.pdf (Hg. der gesamten Ausgabe)

Serena Silvia (Hg.), 2005, „Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick - Ein Interview mit Hans Hunfeld“, in: *Babylonia 1-2005*: „Der Text als Frage“, 43-47

Staehelein B., 1970, *Die Welt als Du*, Editio Academica, Zürich.

Szarmach-Skaza H., Tkaczyk Kr., 1996, *WÖRTER-BÄUME*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Vogt, J., 1992, Grundlagen des Textverstehens und der Interpretation, in Bauer K. W. (Hrsg.), 1995, *Grundkurs Literatur und Medienwissenschaft – Primarstufe*, Fink UTB, München, 23-39.

Vogt, J., 1992, Literatur und Literaturwissenschaft, in Bauer K. W. (Hrsg.), 1995, *Grundkurs Literatur und Medienwissenschaft – Primarstufe*, Fink UTB, München, 9-22.

Wallnöfer G. , 1999 (Ed.), *Unterricht als Herausforderung/ La sfida dell'insegnare*, Alpha Beta, Meran

Weber A., 2005, „Die „Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen Südtirols“, in: *Babylonia 1-2005: „Der Text als Frage“*, 11-15

Weber A., 2005, „Hermeneutisches Lehren und Lernen: Ein Beispiel aus der Praxis“, in: *Babylonia 1-2005, „Der Text als Frage“*, 25

Weber A., 2006, Le “Linee-guida di sviluppo per Tedesco seconda lingua nelle scuole superiori italiane“ della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, in *Synergies Europe 1/2006*, Traduzione dal tedesco: Silvia Serena, 173-181, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Weber.pdf>

Weber A., 2006, Insegnamento e apprendimento a orientamento ermeneutico : un esempio pratico dall’attività didattica - Settimana di progetto svolta al Liceo-Ginnasio “E. Torricelli” di Bolzano, in *Synergies Europe 1/2006*, 182-203, Traduzione dal tedesco: Silvia Serena, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/weber2.pdf>

Wode, H., 1988, *Einführung in die Psycholinguistik - Theorien. Methoden. Ergebnisse*, Hueber, Ismaning.

Wode, H., 1990, *Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht*, EKIB-Reihe: Eichstätter-Kieler Projekt zu Immersion und bil inguaalem Unterricht, Eichstätt/Kiel, Heft 1.

Wode H., 2005, Immersion und – skeptische – Hermeneutik, in: *Babylonia 1-2005: „Der Text als Frage“*, 40-42

Wollin, V., Almusavi N., 2011, (Hrsg.), *Verstehen unerwünscht? – Zur skeptischen Hermeneutik von Hans Hunfeld*, Optimus Verlag, Göttingen.

Finito di stampare nel mese di novembre 2012
presso Digital Print Serevice s.r.l.
Via E Torricelli 9
20090 Segrate-Milano