

*Ilona Feld-Knapp***Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen.
Überlegungen zu kommunikativen und
interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht.****Einleitung**

Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die Rolle der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht gegeben. Ziel ist es, die wichtigsten Zusammenhänge und Entwicklungstendenzen aufzuzeigen und auf die Widersprüchlichkeit der gegenwärtigen Situation im Kontext der Standardisierung hinzuweisen. Anschließend wird auf die Verantwortung der Lehrerbildung bei der Verwirklichung der genannten Ziele näher eingegangen.

1. Kommunikative Orientierung im DaF-Unterricht

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht hat sich in den 1970er Jahren im angelsächsischen und angloamerikanischen Sprachraum etabliert.

Im Zuge der großen Änderungen des deutschen Schulsystems in den 1960er Jahren begann sich auch der Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum zu wandeln, der Unterricht moderner, lebender Sprachen hat sich auch an den schulischen Einrichtungen durchgesetzt (vgl. Hüllen 2005: 142 ff.).

Hans Eberhard Piepho hat mit seinem Buch „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ (1974) die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht im deutschen Sprachraum in Gang gesetzt (vgl. Faistauer 2010: 158).

Der kommunikative Ansatz hat den Fremdsprachenunterricht eindeutig positiv beeinflusst. Der Unterricht wurde durch ein offenes flexibles Konzept im Rahmen einer schüler- und handlungsorientierten Kommunikation durchgeführt und die Praxis des traditionellen lehrbuch- und lehrerzentrierten Unterrichts aufgegeben. Authentizität von Unterrichtsmaterialien, Gruppenarbeit, Projekte, Rollenspiele, kreatives Schreiben wurden bevorzugt, die Wichtigkeit der Situiertheit der sprachlichen Handlungen betont. Trotz dieser unbestreitbaren Vorteile, die der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht gebracht hat, gibt es problematische Aspekte, wie z.B. das Verhältnis der Form zum Inhalt oder das der kommunikativen Orientierung zur Bildung und Erziehung (vgl. Rösler 2008: 117). Auf beide Aspekte wird im Folgenden näher eingegangen.

Angeregt wurde die Entwicklung für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht zum einen durch die linguistische Pragmatik, die eine Perspektive auf die Sprache als soziales Handeln eröffnete. Der Komplex von zu erwerbenden Teilkompetenzen wurde im Konzept der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst, die als Ziel im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollte. Zum Zweiten durch das philosophische und emanzipatorische Konzept der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971).

Piepho hat beide Ansätze verknüpft und den Sprachlernprozess als einen Bildungsprozess aufgefasst, deshalb war sein Ansatz im schulischen Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Er fasst die Förderung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Ziel im Unterricht auf, dieser Prozess hat spezifische Züge und vollzieht sich nur unter bestimmten Bedingungen. „Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung und Diskurs im Unterricht, wenn die Form der Mittel gegenüber der Bedeutsamkeit der Absichten und Rollen als zweitrangig bewertet und gewichtet wird“ (Piepho 1974: 16). Die Beschäftigung mit der Form und die Aufgabe der Menschenbildung gehören für Piepho zusammen, die Form muss im Sinne der pragmatischen Linguistik funktionalisiert werden, sprachliche Mittel sind in ihrer Funktion für die Kommunikation wichtig und nicht als Gegenstände der sprachlichen Beschreibung im Sinne der Systemlinguistik. Diese These wurde in der Praxis oft missbraucht. Statt die formalen Aspekte zu funktionalisieren, wurden nämlich die Form, die grammatische und lexikalische Richtigkeit, die Beschreibungskategorien in Bezug auf die sprachliche Norm so vernachlässigt und so wenig beachtet, dass die Entwicklung der darauf aufbauenden weiteren Teilkompetenzen wie beispielsweise der für die menschliche Kommunikation grundlegenden rezeptiven und produktiven Textkompetenzen darunter litt. Bei textorientierten Prozessen wie Lesen und Schreiben muss die grammatische Verflechtung satzübergreifend erkannt und umgesetzt werden.

Piepho unterscheidet also in Anlehnung an Habermas zwischen kommunikativem Handeln und Diskurs. Diskurs ist eine Form von Kommunikation, in der wir uns reflexiv verhalten, Irrtümer revidieren und Missverständnisse korrigieren können. Er ist die reflexive und kooperative Selbstkontrolle im Verständigungsprozess. Kommunikative Kompetenz bei Piepho bedeutet in Anlehnung an Habermas dementsprechend nicht nur, in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (vgl. Bredella 2008: 47). Unter Emanzipation im Rahmen der Kommunikation verstand Piepho einen Fremdsprachenunterricht, der dem Lernenden eine Mitbestimmung über den Unterricht einräumt und ihm so Gelegenheit gibt, sich auf eine „emanzipierte“ Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten.

Sprachunterricht ist demnach nicht nur ein Fertigkeitserwerb im engeren Sinne, sondern ein Erziehungsvorgang, der die gesamte Persönlichkeit eines Schülers ansprechen und erziehend verändern muss. Der Schüler muss Gelegenheit nehmen

können, seine Ansprüche, Schwierigkeiten und Erwartungen eigenständig zu artikulieren und den Unterricht gemeinsam mit dem Lehrer und in zunehmend kritischer Distanz zu vorgegebenen Angeboten zu planen und zu revidieren. (Piepho 1974: 35)

Sein Einfluss auf die Erstellung von Richtlinien und Lehrwerken war zwar sehr groß, auch im Bereich des DaF-Unterrichts, aber die Förderung der kommunikativen Kompetenz als Ziel des Fremdsprachenunterrichts wurde im Sinne von Piepho im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht im gewünschten Maße erreicht. Die Frage der Form, die sprachliche Verflachung wurde schon erwähnt. Besonders große Defizite zeigt die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung. Die Umsetzung der Alltagsdialoge als zentrale Texte der Lektionen in mündliche Sprechimitation durch die Schüler im Unterricht versprach schnellere Erfolge. Der Fremdsprachenunterricht verlor seine erzieherischen Dimensionen und wurde nur auf Vermittlung von sprachlichen Mitteln für die alltägliche Kommunikation reduziert. 1979 formulierte Piepho selbst seine scharfe und grundsätzliche Kritik am pragmatisch-funktional orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Die Vorliebe der neueren Lehrwerke für Alltagsdialoge sei verfehlt. Diese Dialoge führten zur Sprachimitation, die einerseits in den ersten Lernjahren eine hohe Lehrersteuerung erfordere, und zudem entarte dieses Nachäffen von Dialogen und das Nachplappern von substitution tables oft zu einem absurden Theater (vgl. Piepho 1979: 113). Rohrer sieht sich bezeichnender Weise 10 Jahre später genötigt, wieder darauf hinzuweisen, dass es gilt, das menschliche Moment des Unterrichts in den Mittelpunkt zu stellen.

Wir dürfen aus unseren didaktischen Überlegungen nicht länger ausklammern, daß der Lehrer und Lernende auch während des Sprachunterrichts Menschen bleiben, die lebenswichtige körperliche und seelische Bedürfnisse haben; psychologische Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Sicherheit, Zuneigung, Selbstachtung, Selbstverwirklichung; daß diese Bedürfnisse wahrscheinlich die wichtigsten Anlässe für zwischenmenschliche Kommunikation sind. Auch und vor allem sollte der Fremdsprachenunterricht diese Erkenntnis nutzen. Er kann dies leicht, da er im Bereich des institutionalisierten Lernens, in der Schule also, wohl das einzige Fach ist, bei dem der Zusammenhang zwischen Form und Inhalt immer wieder leicht auflösbar ist. (Rohrer 1986: 112)

Auflösen heißt: Form und Inhalt im Gleichgewicht halten.

An dieser Stelle soll bereits auf die Wichtigkeit und Verantwortung der Lehrerausbildung hingewiesen werden, bei der Umsetzung von fachdidaktischen Ansätzen kommt Lehrern eine entscheidende Rolle zu. Lehrer müssen deshalb bereits in der Ausbildung auf ihre vielfältigen Aufgaben gut vorbereitet werden.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht bekam in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre vom interkulturellen Konzept des Fremdsprachenunterrichts

neue Anregungen, die viele Defizite der pragmatischen Orientierung (z.B. die Betonung des mündlichen vor dem schriftlichen Sprachgebrauch, den Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben, die allzu einseitige Orientierung an Alltagssituationen und Alltagsthemen der Zielsprachenländer, die Ausklammerung der Muttersprache) ausgleichen konnten. Schüler- und handlungsorientierter kommunikativer Sprachunterricht bedeutet im interkulturellen Konzept, dass Themenbereiche und Themenaspekte an elementaren Lebenserfahrungen der jeweiligen Lernergruppe anknüpfen. Die Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit geschieht nicht durch bloßes Nachahmen vorgegebener Dialogmuster, sondern auf der Grundlage von Verstehensprozessen, die sich immer vor der Äußerung in der fremden Sprache entfalten. Die didaktische Konsequenz wäre demnach: vom Verstehen in der fremden Sprache zur Äußerung (vgl. Neuner 1993: 117). Neben dem kommunikativen Handeln („sprechen mit“) kommt also auch dem (Text-)Verstehen eine größere Bedeutung zu, literarische Texte werden für den Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt, „sprechen über“ wird wichtig (vgl. Faistauer 2010).

Vom kommunikativen Fremdsprachenunterricht in Ungarn kann man seit Ende der 1970er Jahre sprechen. Die Umsetzung der Ziele des kommunikativen Ansatzes im Sinne von Piepho wurde auch in Ungarn nicht realisiert. Die für die ungarische Schulpraxis typische Grammatik-Übersetzungsmethode wurde durch das pragmatische kommunikative Konzept abgelöst. Das war ein großer Gewinn für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, besonders günstig in den Sprachkursen in der Erwachsenenbildung. Für den Fremdsprachenunterricht an den schulischen Einrichtungen bedeutete die pragmatische Orientierung eine Bereicherung der fachspezifischen Zielsetzungen im Hinblick auf den Erwerb praktischer Sprachkenntnisse, aber gleichzeitig einen Verlust im inhaltlichen und erzieherischen Bereich. Bei der Umsetzung der didaktischen Prinzipien des kommunikativen Ansatzes wie Schüler-, Handlungs-, Themenorientierung, Förderung der Lernerautonomie im Sinne von Piepho hatten viele Lehrer große Schwierigkeiten. Die meisten waren nämlich im alten System ausgebildet, sie konnten und können sich bis heute auf ein anderes didaktisches Konzept nur schwer umstellen. Die Probleme beziehen sich nicht nur auf die fachliche Kompetenz der Lehrer, ob sie fähig sind, selbstständig angemessene Materialien zusammenzustellen. Die Erwartungen den Fremdsprachenlehrern gegenüber veränderten sich grundsätzlich besonders nach der großen politischen Wende 1989, und ihre neue Rolle als Moderator-Helfer musste auch erlernt werden. Das ist gewiss nicht so einfach. Es kann Lehrer in Konflikte stürzen, wenn der Lehrer, der an seine Rolle als „Autoritätsperson“ gewöhnt ist, plötzlich der partnerschaftliche „Kumpel“ der Schüler sein soll (vgl. Neuner-Hunfeld 1993: 11). Die Notwendigkeit der Änderung war auch aus einem anderen Grund sehr wichtig. Der Sprachunterricht fand in der Zeit großer historischer Umwandlungen statt. So ist die Verantwortung bis heute sehr groß im Hinblick darauf, welche

Wertesysteme, Verhaltensnormen, Lebensweisen, Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht unterstützt werden. Im Laufe des Ausbaus der demokratischen Gesellschaftsordnung sind neue Schülergenerationen in die Schule gekommen, die einen anderen Umgang, das Recht auf Mitbestimmung über ihr Schicksal wünschen und nicht nur als Objekte, sondern auch als aktive Subjekte behandelt werden wollen. Im Unterschied zu den Jugendlichen der früheren Generationen haben sie das Recht und auch den Mut, ihren Willen zu artikulieren und sich durchzusetzen. Dies ist das entscheidend neue Element seit den 1990er Jahren. Persönlichkeit, Interessen und Bedürfnisse der Schüler sollten weitgehend berücksichtigt werden.

2. Interkulturelle Orientierung

Die Begriffe interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation (vgl. Krumm 1995: 157-160) werden seit den 1980er Jahren im deutschen Sprachraum in zwei Kontexten gebraucht. Es gibt die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, die weit über den Sprachunterricht hinausgehen, und die auf die Zweit- und Fremdsprachenvermittlung bezogenen Konzepte.

Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte haben interkulturelles Lernen unter dem Motto „Ausländer- und Migrantenpädagogik“ als Lernziel und Unterrichtsprinzip für alle Unterrichtsfächer formuliert. Dabei geht es um die Befähigung zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Damit hat der interkulturelle Ansatz in den 1980er Jahren die Assimilations- und Integrationskonzepte der 1960er und 1970er Jahre abgelöst, in denen von einer Defizithypothese ausgegangen wurde, die Fremdheit vor allem als Defizit gegenüber der Fremdsprache und -kultur betrachtete, das es im Unterricht zu überwinden galt. Mit der Differenzhypothese wurde dagegen Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen betont. Ausdrucksformen dieser Ausrichtung sind: Förderung der Muttersprache gleichrangig neben der Zweitsprache sowie der aus der Herkunftskultur mitgebrachten Wertvorstellungen, eine Überprüfung der Lehrpläne und Schulbücher im Hinblick auf Inhalte, die einer solchen Anerkennung von Fremdheit entgegenstehen.

In den 80er Jahren wurden viele Grundsätze und Unterrichtsprinzipien aus der „Auslandspädagogik“ erst in den Unterricht der Zweitsprachen, später auch in die Fremdsprachenvermittlung in einer mehrsprachigen Gesellschaft übernommen. Interkulturelles Lernen im FU sollte Lernende dementsprechend auf interkulturelles Handeln in einer (veränderten) mehrsprachigen Welt vorbereiten und Empathie, kritische Toleranz und die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung entwickeln.

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen

zu interagieren. Das bedeutet, eine andere Weltanschauung zu verstehen, sich an ein neues kulturelles Umfeld und an sich wandelnde interkulturelle Kommunikations- und Lernstile anzupassen; umfassendes Wissen und Verständnis für (Eigen- und Fremd-)Kultur, Respekt für andere Kulturen, kulturübergreifende Empathie, Verstehen des Werts kultureller Vielfalt, Verstehen von Rolle und Wirkung der Kultur und der Wirkung entsprechender situativer, sozialer und historischer Kontexte. „Fremdverstehen ist nicht nur Einfühlung und Analogiebildung, sondern vor allem Dialog. Wenn wir einen anderen verstehen, dann fühlen wir uns nicht als isoliertes Ich in ein anderes isoliertes Ich ein, sondern wir kommunizieren miteinander“ (Bredella 1995: 8).

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht haben gerade diese Dimensionen des Lernens eine sehr große Wichtigkeit.

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Rolle der Fremdsprache für die Entwicklung von Selbst- und Fremdbildern bewusst zu nutzen; d.h. durch interkulturelles Lernen gewinnt der Fremdsprachenunterricht seine soziale und pädagogische Dimension zurück. (Krumm 1995: 159)

Der Fremdsprachenunterricht kann zur Entwicklung von verschiedenen interkulturellen Kompetenzen einen wichtigen Beitrag leisten, wenn die Fremdheit des Lernalters produktiv beim Fremdsprachenlernen eingesetzt und in die Vermittlung von Fremdsprachen einbezogen werden kann.

Interkulturelle Kompetenz ist eine überfachliche Kompetenz. Sie gehört zu den sogenannten Schlüsselkompetenzen, die unabhängig von einer spezifischen Ausbildung in vielen Berufen gefordert werden (vgl. Erll/Gymnich 2007). Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich mit jeder neuen interkulturellen Begegnung, bei der Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander kommunizieren. Sie kann nur gelingen, wenn uns bewusst wird, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert.

3. Fremdverstehen als Lernziel

Die Weiterentwicklung des kommunikativen zum interkulturellen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik hat den Begriff „Kultur“ in den Mittelpunkt gerückt. Der Begriff erlebte in den letzten Jahrzehnten einen Definitionswandel (vgl. Ehlich 1994; Krusche 1995). Interkulturelle Kompetenz basiert auf einem prozessualen Kulturbegriff. „Kultur ist dynamisch, d. h. sie bezieht sich nicht nur auf fertige Produkte, sondern immer auch auf den Prozess der Kultivierung; Kultur ist ständig im Fluss, sie ist historisch entstanden und entwickelt sich weiter“ (Altmayer 1997: 8). Kultur wird stärker vom Subjekt aus, d.h. vom einzelnen Lerner in Fremdsprachenunterrichtsprozessen bzw. vom einzelnen Angehörigen einer

Kultur aus betrachtet. Als eines der Lernziele in einem Fremdsprachenunterricht, der zum Fremdverstehen anleiten will, kann man daher die Einübung in eine perspektivistische Betrachtung bezeichnen. Dies bedeutet den Versuch, die Perspektive der jeweils anderen nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie bis zu einem gewissen Grad zu übernehmen (vgl. Christ 1996: 4).

Wir lernen die Fremdsprache, um mit dem Fremden in einen Dialog zu treten und ihn dadurch verstehen zu können. Interkulturelles Lernen soll die Lernenden dazu befähigen, sich in einer anderen Kultur besser zu orientieren. Dabei spielt die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse in einer kulturvergleichenden und kulturrelativierenden Betrachtungsweise eine wichtige Rolle. Interkulturelle Landeskunde bedeutet Sensibilisierung für fremde Kulturen, Sichtbarmachung und Abbau von Vorurteilen und Klischees und Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen.

Der interkulturelle Ansatz erweiterte den Begriff der „Kommunikativen Landeskunde“. Als integraler Bestandteil des Unterrichts verschafft er nicht nur die Übungsmöglichkeit der authentischen Konversation. Durch die inhaltliche Konfrontation mit der Fremde soll an die kulturellen Unterschiede angeknüpft werden, um Vorurteile und Stereotypenmuster abzubauen.

Interkulturelle Landeskundevermittlung (vgl. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht) bedeutet statt Faktenvermittlung eine aktive Auseinandersetzung mit fremden Kulturen. Dabei spielen die Aktivitäten der Lernenden von der Auswahl der Materialien bis zur Gestaltung des Unterrichts eine entscheidende Rolle. Die Materialien sollen authentisch sein, d.h. die Welt in ihrer Komplexität darstellen, bei den Lernenden Neugier und Lust auf Entdeckungen wecken. Auch historische Themen und Texte sollen ausgewählt und behandelt werden. Die Vielfalt deutschsprachiger Regionen, die sich bei vielen Gemeinsamkeiten auch durch unterschiedliche historische, politische, kulturelle und sprachliche Entwicklung auszeichnen, sollte im Unterricht berücksichtigt werden. Landeskundeunterricht sollte an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur dieser Vorkenntnisse und Klischees geben. Landeskundeunterricht muss der Verarbeitung von Erlebnissen, subjektiven Meinungen und dem emotionalen Zugang Raum geben, weil eine fremde Kultur häufig emotional und subjektiv erfahren wird. Landeskunde weist über den Sprachunterricht hinaus und vernetzt ihn mit anderen Lernbereichen. Das erfordert Methodenvielfalt und Förderung des selbstständigen und autonomen Lernens.

4. Literarische Texte beim Fremdverstehen

Neben im engeren Sinne landeskundlichen Texten spielen beim Fremdverstehen literarische Texte eine besondere Rolle. Mit Hilfe von Literatur können nämlich

die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen. Insofern eignet sich Literatur im Unterricht besonders für die Erreichung von Lernzielen, die über den reinen Spracherwerb hinausweisen.

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsdidaktischer Ansatz entwickelt, der den Leseakt als eine Interaktion zwischen Text und Leser auffasste (vgl. Iser 1976). Der leserorientierte Ansatz stellte den Leser in den Mittelpunkt, der seine eigenen Gedanken zu dem literarischen Text äußert. Der kommunikative Ansatz stellte den Schüler in den Mittelpunkt. Der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz und der kommunikative Fremdsprachenunterricht konnten sich in diesem Punkt begegnen.

Im Verlauf der Diskussion um die pädagogische Perspektive des Fremdsprachenlernens in der Schule kam es zu einer Neuentdeckung der didaktischen Qualitäten literarischer Texte. Auf dieser Basis konnte der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz der Literaturwissenschaft Einzug in den schulischen Fremdsprachenunterricht halten.

Sich von einem literarischen Text angesprochen zu fühlen, setzt das Verstehen des fremden Textes voraus. In der Diskussion über das Verstehen von und den Umgang mit literarischen Texten im Unterricht kristallisierten sich in dem leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz zwei maßgebende Richtungen heraus, eine interkulturell hermeneutisch orientierte und eine kommunikativ handlungsorientierte Richtung. Sie unterscheiden sich darin, wie eine Kommunikation, die auf dem Verstehen literarischer Texte beruht, entsteht und welche Aktivitäten dabei im Unterricht durchgeführt werden sollen. Beide Richtungen der Literaturdidaktik sind aus dem Unbehagen an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts entstanden (genauer dargestellt bei Feld-Knapp 1996).

Das interkulturelle Konzept fördert einen Fremdsprachenunterricht, der zur Hermeneutik des Fremden beiträgt. Der interkulturell hermeneutische Ansatz der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht baut auf diesem Anspruch auf. Hunfeld rief zu einem anderen Unterricht auf, dessen Ziel darin liegt, bei der Unterrichtsplanung allgemein didaktische Gedanken mit fachdidaktischen Perspektiven zu verbinden.

Der andere Unterricht trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor

der anderen Weltsicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe. (Hunfeld 1990: 15)

Hunfelds Aufruf zu einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber als übergeordnetes erzieherisches Ziel steht im Einklang mit der Förderung des interkulturellen Konzepts des Fremdsprachenunterrichts. Er möchte den Leser als einen potenziell handlungsbereiten Sprachlernenden beeinflussen, bei dem sich aufgrund seiner Leseerfahrungen seine Einstellung ändert. Dieses Programm setzt eine Qualität des Verstehens und ein bewusstes Leserverhalten voraus, in dem der Lesende in der Lage ist, sich gleichzeitig selbständig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten. Im Fremdsprachenunterricht sind dem Verstehen und dem auf den Leseerlebnissen aufbauenden Sprechen aufgrund der eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenz und der andersartigen Verstehensmöglichkeiten der Schüler enge Grenzen gezogen.

Das oben genannte übergeordnete erzieherische Ziel, die Förderung einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber, lässt sich nur in einem Lernprozess verwirklichen. Das Rezeptionsästhetische Konzept zielt auf eine aktive Rolle des Lesers beim Rezipieren. Die Schüler müssen zu dieser aktiven Leserrolle befähigt werden, weil sie von sich allein aus nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbstständig zu erkennen, sie sollten dazu sensibilisiert werden. Bei Ehlers lautet das übergeordnete Lehrziel: eine fremdsprachliche/fremdkulturelle Verstehensfähigkeit zu entwickeln, die den Schüler instand setzt, in einen eigenen Dialog mit einem fremden Text zu treten und selbstständig Sinn zu bilden (vgl. Ehlers 1992: 23). Das Ziel ist also die Befähigung der Schüler zum Verstehen. Ein solcher Unterricht ist ein prozesshafter Unterricht, der auf analytischen Unterrichtsverfahren aufbaut. Bei Hunfeld kommt der Texterfahrung zentrale Bedeutung zu, bei Ehlers den analytischen Unterrichtsverfahren.

Ein realer Leser, der aufgrund einer anderen kulturellen Verwurzelung in einem anderen Horizont von Erwartungen, Erfahrungen und Wissen steht als der fremdsprachliche literarische Text, muss sich die dem Text zugrunde liegenden Schemata erst erarbeiten, d. h. er muss neue Erwartungen erwerben. Unter diesem Aspekt ist das Lesen eines literarischen Textes ein Lernprozess: Der Leser kann in der Auseinandersetzung mit dem Text schrittweise neue Erwartungen erwerben, alte modifizieren und sich im steten Wechsel von Texterfahrungen und eigenen Erwartungen Fremdes aneignen. (Ehlers 1992: 72)

An diesem Punkt verbindet sich Lernen mit der spezifisch literarisch-ästhetischen Erfahrung und der schöpferischen Kraft des Lesers, Sinn zu bilden.

Im kommunikativ handlungsorientierten Literaturunterricht geht es im wahrsten Sinne des Wortes um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung *learning by doing*. In einem schüler- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen Schüler und Schülerinnen, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und an dem Text Handlungen durchführen, d.h. mit dem Text etwas tun – und in denen nicht nur über den Text geredet wird. Handeln heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren. Handeln heißt: selbstständig den Mut haben, dem Text einen Sinn zu verleihen. Allerdings bedeutet das nicht, dass ausschließlich ein solches Vorgehen imstande ist, den Schülern einen Text näher zu bringen. Denn natürlich sollte er auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sich die Lernenden mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, formale Gesichtspunkte und deren Funktion beachten und begreifen. Freilich müssen diese Aspekte insbesondere im Anfängerunterricht, in einem handlungsorientierten Umgang mit dem Text integriert werden (vgl. Kast 1995: 9).

5. Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Der Fremdsprachenunterricht erlebt heute wieder einen Wandel, er befindet sich im Kontext der Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Das wichtigste Dokument in diesem Bereich ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), auf den Bezug genommen wird. Das ist ein Dokument, das als Grundlage für die Entwicklung von nationalen Grundlehrplänen gilt.

Der GER versteht sich als ein Instrument zur Förderung des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen, und zwar einmal auf der Ebene des Aufbaus einer individuellen Kommunikationsfähigkeit und zum andern auf der Ebene der Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa. Obwohl dieses wichtige gesellschafts-, kultur- und sprachpolitische Ziel ausdrücklich anerkannt werden wird, bleibt der Referenzrahmen in seinen Ausführungen weit davon entfernt, die Spezifik der individuellen wie der nationalen Mehrsprachigkeit angemessen zu beschreiben und in ein kohärentes Kompetenzmodell zu überführen. (Zydatiś 2005: 53)

In dieser Situation ist es kein Wunder, dass die kommunikative Kompetenz, zu deren Kern eine pädagogische Orientierung gehört, wieder ins Blickfeld der fachdidaktischen Diskussionen gerückt ist (vgl. Legutke 2008).

Der Unterricht findet heute in einer Welt statt, für die Globalisierung, Internationalisierung und Multikulturalität charakteristisch sind. Bei der Kommunikation, beim Austausch wird eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz

verlangt, die die interkulturelle Kompetenz als einen wichtigen Bestandteil beinhaltet. Nur eine pädagogische Orientierung kann diesen Erfordernissen gerecht werden. Voraussetzung ist, dass die Verschiedenheit der Lernenden, die Besonderheiten der Kommunikationsweise über Grenzen ernst genommen und berücksichtigt werden. Wie die Praxis zeigt, ist gerade wieder diese Dimension des Lernens verloren gegangen.

Es ist ein Widerspruch zwischen Anspruch und Realität entstanden. „Einerseits will man nicht auf Bildungsziele verzichten, und andererseits will man nur zulassen, was mit Hilfe von Testverfahren outputorientiert erfasst werden kann“ (Bredella 2009: 26). Wo bleibt die Verwirklichung der Idee von der Entwicklung der Mündigkeit der Lernenden im Sinne von Piepho im Zeitalter der Standardisierung? Erst sind Ziele auch für die inhaltliche Dimension festzulegen, bevor Standards entwickelt werden können. Diese letzteren sollen nicht nur auf rein sprachliche Fertigkeiten abzielen, sondern auch auf mit diesen verbundene Wissens- und Verstehenskomponenten (vgl. Krumm 2009: 105). Krumm weist des Weiteren auf eine Gefahr hin:

Die Einführung der Bildungsstandards, die sich letzten Endes als Prüfungsorientierung in neuem Gewand entpuppt, die keinen Raum für persönliche Erfahrungsentfaltung lässt, wird langfristig dem Fremdsprachenunterricht eher schaden, weil sie sich nicht an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Besser wäre es, Standards konsequent tatsächlich als Mindeststandards zu formulieren und bewusst Freiraum für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn zu schaffen. (Krumm 2009: 110)

Noch ist offen, auch in Ungarn, wie dieser Widerspruch der gegenwärtigen didaktischen Ansätze in der Zukunft aufgelöst werden kann.

Schlusswort

In der heutigen Situation kommt der Lehrerausbildung eine sehr wichtige Aufgabe zu, nämlich die junge Generation auf die großen Herausforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten und sie mit den nötigen methodisch-didaktischen Instrumenten auszustatten. Junge Lehrer müssen die Bedeutung von Erkenntnissen verschiedenster Referenzwissenschaften für den Unterricht im Rahmen ihrer universitären Ausbildung verstehen lernen, um einen breiten Horizont und ein sicheres Fundament für das Spätere zu haben. Genauso wichtig ist ihre moralische Unterstützung bei ihrer Entscheidung, Lehrer werden zu wollen. Nur motivierte, für den Beruf begeisterte Lehrer können den anfangs erwähnten Anforderungen gerecht werden. Die Entstehung des professionellen Selbstbewusstseins muss schon in der Ausbildung beginnen, besonders wichtig sind Erlebnisse und

Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit den anderen Kommilitonen. Das zu ermöglichen muss die Lehrerbildung als erstrangige Aufgabe betrachten. Hier kommt also dem menschlichen Moment auch in der Lehrerbildung eine entscheidende Rolle zu, die nicht genug betont und hoch genug eingeschätzt werden kann. Angehende junge Lehrer wollen mit Recht schon in ihrer Ausbildungszeit moralisch anerkannt und unterstützt werden. Bei der großen Aufgabenvielfalt in der Schule ist erst dann zu erwarten, dass sie sich als Sprachlehrer und Erzieher begeistert einsetzen und den Sprachlernprozess auch als Bildungsprozess umzusetzen und zu verwirklichen versuchen.

Literatur

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht In: Deutsch als Fremdsprache, Leipzig, Heft 5/1990, S. 306 ff.
- Altmayer, Claus 1997: Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm> (21.02.2010)
- Bredella, Lothar/ Christ, Herbert 1995: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Gunter Narr, S. 8-20.
- Bredella, Lothar 2008: Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Michael K. Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Gunter Narr, S. 43-64.
- Bredella, Lothar 2009: Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Gunter Narr, S. 25-34.
- Christ, Herbert 1996: Fremdverstehen und interkulturelles Lernen In: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm> (21.02.2010)
- Ehlich, Konrad 1994: Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin. In: Henrici, Gert/ Koreik, Uwe (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 300-322.
- Ehlers, Swantje 1992: Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Edition Deutsch.
- Erl, Astrid/ Gymnoch, Marion (2007): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett.
- Faistauer, Renate 2010: Kommunikativer Unterricht. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen: Francke, S. 158.
- Feld-Knapp, Ilona 1996: Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Mádl, Antal/ Schmitt, Wolfgang (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1996. Budapest: GuG/ Bonn: DAAD, S. 141-159.
- Habermas, Jürgen 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas (Hg.): Theorie der Gesell-

- schaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 101-141.
- Hunfeld, Hans 1990: Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Ders.: Literatur als Sprachlehre. Berlin et al.: Langenscheidt, S. 9-17.
- Hüllen, Werner 2005: Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Berlin: Erich Schmidt.
- Iser, Wolfgang 1976: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. Uni -Taschenbücher 636, München.
- Kast, Bernd 1995: Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11, 1994/2. S. 4-13.
- Krumm, Hans-Jürgen 1995: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage. Tübingen: Francke, S. 156-161.
- Krumm, Hans-Jürgen 2009: Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 104-112.
- Krusche, Dietrich 1995: Leseerfahrung und Lesegespräch. München: Iudicium.
- Legutke, Michael 2008: Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: Michael K. Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Gunter Narr, S. 15-43.
- Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans 1993: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt.
- Piepho, Hans-Eberhard 1974: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Rohrer, Josef 1986: Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen. Bochum: Kamp.
- Rösler, Dietmar 2008: Lernziel Kommunikative Kompetenz dreiunddreißig Jahre nach Piepho 1974 – ein kritischer Rückblick aus der Perspektive des Deutschlernens außerhalb des deutschsprachigen Raums. In: Michael K. Legutke (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Gunter Narr, S. 116-130.
- Zydati, Wolfgang 2005: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.