

BABYLONIA

Rivista
per l'insegnamento
e l'apprendimento
delle lingue

Zeitschrift
für
Sprachunterricht
und Sprachenlernen

Revue
pour l'enseignement
et l'apprentissage
des langues

Rivista
per instruir
ed emprenher
linguatgs

A Journal
of Language
Teaching
and Learning

NI / 2005



Der Text als Frage
Il testo come interrogativo
Le texte comme questionnement
Il text sco dumonda

L'approccio ermeneutico nella riforma dell'insegnamento delle L2 della Provincia Autonoma di Bolzano

Der hermeneutische Ansatz in der Reform des L2-Unterrichts der Autonomen Provinz Bozen

Immersion und Hermeneutik
Enseignement par immersion et herméneutique

Télématique, littérature et enseignement
Telematik, Literatur und Unterricht

Aktualität / attualità / actualité:

Welche Sprachenpolitik zur Wahrung von sprachlicher und kultureller Vielfalt?
Quelle politique linguistique pour soutenir la diversité linguistique et culturelle?

Argomenti in favore dell'insegnamento di due lingue seconde nella scuola elementare
Argumente für den Unterricht von zwei Fremdsprachen in der Primarschule



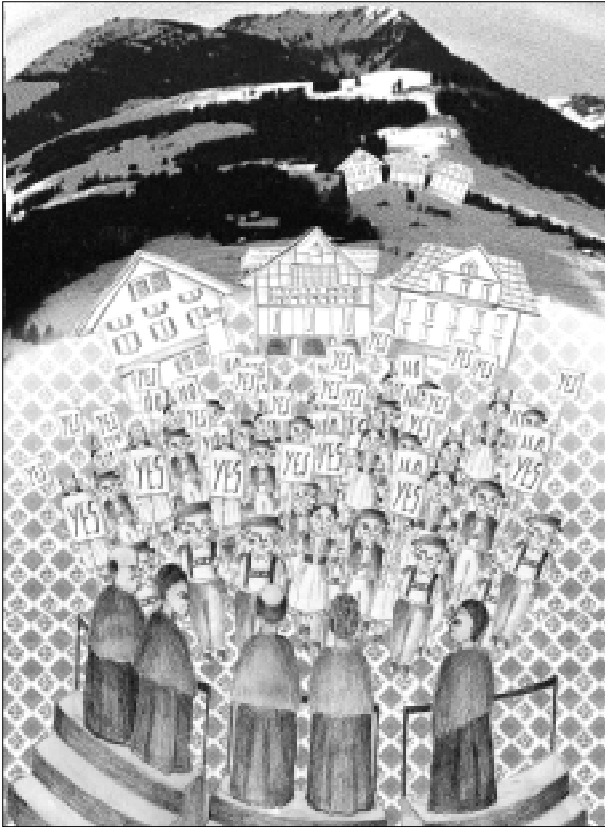
Babylonia

Der Text als Frage
Il testo come interrogativo
Le texte comme questionnaire
Il text sco dumonda

Responsabile di redazione per il tema:
Silvia Serena

Con contributi di
Walter Cristofolletti (Bolzano)
Verena Debiasi (Bolzano)
Carola Ernst (Steg im Tösstal)
Irene Giroto (Bolzano)
Hans Hunfeld (Eichstätt)
Enrica Piccardo (Grenoble)
Angelika Pranter (Bolzano)
Sivia Serena (Varese)
Alois Weber (Bolzano)
Henning Wode (Kiel)
Francis Yaiche (Paris)

Babylonia
Trimestrale plurilingue
edito dalla
Fondazione Lingue e Culture
cp 120, CH-6949 Comano
ISSN 1420-0007
no 1 / anno XIII / 2005



The democratic... future of the "Landsgemeinde".

Politische Leistungen werden selten verdankt, noch weniger, wenn sie Ausdruck einer Parlamentsentscheidung sind. Was aber der Grosse Rat des Kantons Bern am 25. April vollbracht hat, verdient besondere Erwähnung, denn es war von nicht zu unterschätzender nationaler Bedeutung. Mit 141 gegen 33 Stimmen haben sich die Berner Grossräte überraschend deutlich für die Einführung von Französisch ab der dritten Primarklasse ausgesprochen. Damit ist ein Zeichen gesetzt worden, das die sprachpolitische Diskussion in der Schweiz für die nächsten Jahre entscheidend mitprägen wird. Um die Tragweite des Entscheids abschätzen zu können, muss man sich vorstellen, was eine Bevorzugung des Englischen seitens des grössten Grenzkantons bedeutet hätte: Schweizweit wären sämtliche Argumente zugunsten der Priorisierung einer Nationalsprache in der Primarschule vom Tisch gewesen, und nichts mehr hätte dem „Englisch a tout prix“ zürcher Prägung entgegengesetzt werden können. Auch die Romandie wäre von der Bevorzugung des Deutschunterrichts volens nolens abgerückt. Nun sind die Karten aber neu gemischt und die Fronten konstituieren sich jenseits des Röstigrabens, was durchaus positiv zu werten ist, obzwar sich die Auseinandersetzung verhärten dürfte, allerdings nicht auf der Höhe des Röstigrabens, sondern östlicher, zwischen der einstigen burgundischen Westschweiz und der alemannisch-schwäbischen Ostschweiz, wie scharfsinnig von Ch. Büchi in der NZZ vom 29.4.05 hervorgehoben. Aber die Konfrontation ist nicht einfach geografisch, sie ist wesentlich politisch und kulturell bedingt. Der bernische Grosse Rat hat begriffen, dass die

L'opinione di...

Gianni Ghisla

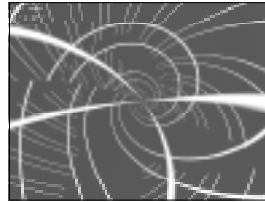
Bern: Danke, grazie, merci, grazia fitg!

aktuelle Diskussion um die Sprachen im Grunde nicht eine pädagogische ist, wie gewisse Lehrerkreise in manchen deutschschweizer Kantonen weismachen wollen, sondern eine staatspolitische und eine kulturelle. Es geht um ein Modell der zukünftigen Schweiz, das die sprachliche und kulturelle Vielfalt einer Perspektive vorzieht, die auf rein ökonomisch-technischer Rationalität sowie auf der einseitigen Dominanz des Markts aufbaut. Damit scheint auch ein wohlthuendes Gegengewicht geschaffen zu werden zu besorgniserregenden Zeichen der Bildungsfeindlichkeit, wie sie zur Zeit in der deutschen Schweiz deutlich zu beobachten sind. Zur Speerspitze solcher Tendenzen, welche unmissverständlich kulturkämpferische Töne anschlagen, gehören die Äusserungen von Carlo Schmid, der seines Zeichens nicht nur Appenzeller Regierungsrat, sondern auch Ständerat und Mitglied der EDK, also der wichtigsten nationalen Bildungsinstanz ist. Besagter Carlo Schmid hat, nicht in einer Lokalgazette, sondern in der NZZ am Sonntag (27.3.05), Aussagen gemacht, die man in einem Land mit einer demokratischen Verfassung, die allen BürgerInnen gleiche Rechte und Pflichten seit mehr als 150 Jahren zubilligt, nicht mehr für möglich gehalten hätte. Generell gegen höhere Bildung und Akademiker (als *abnormale* Leute eingestuft) wetternd, hat der Appenzeller „Bildungsminister“ von folgendem Erlebnis berichtet: „In der Kirche habe ich gesehen, wie ein junges Mädchen in ein Exvoto-Buch geschrieben hat: ‚Lieber Gott, mach, dass ich in die Sekundarschule komme.‘“ Laut Carlo Schmid kann die Bitte eines Mädchens in Appenzell nur noch als Ausdruck eines durch die angeblich in der Schweiz grassierende „Bildungstreiberi“ verursachten Panikzustandes interpretiert werden, nicht aber als legitimer Wunsch, eine anständige Bildung erreichen zu können. Man stelle sich vor, das Mädchen hätte den Wunsch gehabt, ins Gymnasium kommen zu wollen... Man kann nun solche Äusserungen als das Resultat eines unter Geltungsdrang leidenden Lokalpolitikern abfertigen und zur Tagesordnung übergehen. Ich meine, das Problem liegt auch nicht so sehr in den Äusserungen des Carlo Schmid an sich, sondern im Umstand, dass sie heute salonfähig sind und durchaus guten Nährboden finden. Insofern ist es leider nicht überraschend, wenn eine Woche später in der NZZ am Sonntag wohl zustimmende, aber keine kritischen Leserbriefe zu finden waren. Die heutige kulturelle und politische Landschaft ermöglicht es offensichtlich auch, den numerus clausus für die Maturität einzuführen, wie bereits in zwei Kantonen geschehen, oder eben Initiativen gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule zu lancieren. Dies sind also nur einige Beispiele für eine langsam fussfassende kultur- und bildungsfeindliche Stimmung, die uns besorgen und nicht untätig lassen sollte.

Sommario
Inhalt
Sommaire
Cuntegn

	4	Editoriale	
Tema		Der Text als Frage Il testo come interrogativo Le texte comme questionnement Il text sco dumonda	
	6	Einführung / <i>Introduzione</i> Silvia Serena	
	8	Die Südtiroler Situation Walter Cristofoletti	
	11	Die “Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen” Südtirols Alois Weber	
	16	Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf Verena Debiasi	
	22	Hermeneutisches Lehren und Lernen an der Grundschule <i>Angelika Pranter</i>	
	25	Hermeneutisches Lehren und Lernen: Ein Beispiel aus der Praxis <i>Alois Weber</i>	
	26	Hermeneutisches Lehren und Lernen im Kindergarten Irene Girotto	
	32	Die hermeneutische Verstehensschleife - Ein pragmatischer Weg im DaZ-Unterricht für Erwachsene und Kinder Carola Ernst	
	40	Immersion und – skeptische – Hermeneutik Henning Wode	
	43	Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick - Ein Interview mit Hans Hunfeld Silvia Serena	
	48	Le forum télématique: une occasion de repenser l’enseignement/apprentissage des langues Enrica Piccardo	
	53	Le texte littéraire: voyage initiatique en classe de FLE Francis Yaiche	
Curiosità linguistiche	57	Animali compositi Hans Weber	
	Finestra I 59	Sprachliche und kulturelle Vielfalt: Welche Sprachenpolitik? <i>Janine Dahinden</i>	
	Finestra II 63	Ja zu zwei Fremdsprachen an der Primarschule Bettina Imgrund, <i>Christine Le Pape Racine</i>	
Bloc Notes	68	L’angolo delle recensioni	
	76	Programma, autori, impressum	

Editorial Editoriale



Texten in ihren verschiedenen Formen kommt im L2-Unterricht eine immer grössere Bedeutung zu. Nachdem *Babylonia* diesem Thema bereits vor einigen Jahren eine Nummer (1/1997) gewidmet hat, wird es nun wieder aufgegriffen. Um Gewähr für eine kritische und differenzierte Betrachtung bieten zu können, lassen wir in der Regel solche Themen von mehreren Autoren aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Diesmal machen wir insofern eine Ausnahme, als hauptsächlich eine Autorengruppe zu Worte kommt, die auf eine langjährige Erfahrung im Rahmen eines umfassenden Reformprojektes des L2-Unterrichts in der italienischen Autonomen Provinz Bozen zurückblicken kann. Das Interesse für diese Reform ist insofern hoch, als, auf der Basis eines einheitlichen Konzepts, eine grundlegende Erneuerung des L2-Unterricht im gesamten Schulsystem, also vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II versucht wird. Sämtliche Lehrkräfte auf allen Schulstufen wurden mit dem methodologischen Ansatz der „skeptischen Hermeneutik“ von Hans Hunfeld vertraut gemacht und versuchen nun didaktisch die Arbeit mit Texten als systematische Basis für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse einzuführen.

Oft lassen Reformprojekte die notwendige Kohärenz vermissen, sei es weil man nicht über genügend politische Durchschlagskraft zur gleichzeitigen Verwirklichung einer Reform auf allen Schulstufen verfügt, sei es weil man der methodologischen Freiheit und Vielfalt den Vorrang einräumt. Offensichtlich geht hier die Region Bozen einen neuen Weg. Es wird sich deshalb zeigen, ob damit einen zeitgemässeren L2-Unterricht erreichen kann. Die Frage ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil gerade die in den letzten 20-30 Jahren generell durchgeführten Reformen des L2-Unterrichts wohl zu Recht wegen ihrer mangelnden Effizienz kritisiert werden. Als Paradebeispiele hiezu können die Reformen des Französischunterrichts in der deutschen und des Deutschunterrichts in der französischen Schweiz angeführt werden. Gerade dieses offensichtliche Manko an Wirksamkeit wird von den Befürwortern einer Redimensionierung des L2-Unterrichts in der Volksschule und einer entsprechenden Bevorzugung des Englischen als Argument verwendet. In der Tat wird sich das Ziel der Mehrsprachigkeit langfristig nur dann verwirklichen lassen, wenn der schulische L2-Unterricht überzeugend und nachhaltig erneuert werden kann. Dazu wird die Erfahrung in Bozen interessante Hinweise liefern können. Die Thesen zum L2-Unterricht in der Primarschule, die wie publizieren weisen in die gleiche Richtung. Sie sollen als Argumentarium verstanden werden und zwar im Hinblick auf die sich abzeichnende Diskussion in einigen Deutschschweizer Kantonen, wo Initiativen gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule anstehen. Gerne würde *Babylonia* in den nächsten Nummern kritische Meinungen und Kommentare zu dieser Diskussion veröffentlichen. (Red.)

Il testo nelle sue diverse tipologie assume un'importanza sempre più evidente anche nell'insegnamento delle L2. Dopo avervi già dedicato un numero alcuni anni fa (1/1997), *Babylonia* affronta di nuovo questo tema. Solitamente facciamo discutere un tema del genere da più autori e da punti di vista diversi, cercando quindi di assicurare una visione differenziata e critica. Questa volta facciamo un'eccezione nella misura in cui il discorso è affidato quasi esclusivamente ad un gruppo di autori che ha alle spalle una ragguardevole esperienza nell'ambito di un ampio progetto di riforma dell'insegnamento delle L2 nella Provincia autonoma di Bolzano. L'interesse per questa riforma è particolarmente elevato in quanto la regione sta portando avanti un'innovazione di tutto l'insegnamento delle L2, dalla scuola dell'infanzia fino al liceo, sulla base di un modello unico e coerente. Gli insegnanti di tutti i livelli scolastici sono stati formati all'approccio ermeneutico di Hans Hunfeld e ora cercano di impostare le proprie attività didattiche muovendo da un uso sistematico del testo.

Le riforme scolastiche sono sovente carenti dal punto di vista della coerenza e della continuità, o perché manca il necessario potere politico per una realizzazione simultanea ai diversi livelli di scolarità, o perché si attribuisce una chiara priorità alla diversità e alla libertà metodologica. Sarà perciò interessante osservare in che misura nella regione di Bolzano si riuscirà a raggiungere l'obiettivo di un insegnamento delle L2 attuale ed efficace. Questo interrogativo è di particolare interesse per il fatto che molte delle riforme dell'insegnamento delle L2 messe in atto in generale negli ultimi 20-30 anni vengono criticate proprio per la mancanza di efficacia, una mancanza particolarmente manifesta nelle riforme dell'insegnamento del francese e del tedesco attuate a partire dagli anni '70 del secolo scorso nella Svizzera tedesca rispettivamente in quella francese. Non è un caso che i promotori di un ridimensionamento dell'insegnamento delle lingue nella scuola dell'obbligo a vantaggio dell'inglese facciano tra l'altro ricorso a questo argomento. E' chiaro che l'obiettivo della diversità linguistica si potrà realizzare a lungo termine solo se l'insegnamento delle lingue sarà rinnovato in modo convincente ed efficace. L'esperienza di Bolzano potrà dunque fornire indicazioni utili al riguardo. Rientrano nello stesso ordine di idee anche le tesi sull'insegnamento delle L2 nella scuola elementare che pubblichiamo quale contributo argomentativo alla discussione che si sta avviando in diversi Cantoni della Svizzera tedesca dove sono state lanciate delle iniziative contro l'insegnamento di due L2 nella scuola elementare. Volentieri *Babylonia* darà spazio nei prossimi numeri a opinioni e contributi critici a questa discussione. (red.)

Les “textes”, de tous genres et sous toutes leurs formes, ont pris aujourd’hui une importance de plus en plus grande dans l’enseignement des langues (L1 ou L2). C’est pourquoi, après avoir abordé la question des textes authentiques en L2 (1/97), *Babylonia* leur consacre à nouveau un numéro. Et, de plus, en faisant une exception à ses principes: afin de garantir un traitement varié et critique des thèmes choisis, nous attribuons généralement de tels thèmes à des auteurs diversifiés, provenant d’horizons différents; or, cette fois, le numéro est presque exclusivement confié à un seul groupe d’auteurs, responsable d’un vaste projet de réforme de l’enseignement des L2 dans la Province autonome de Bolzano. Il nous a paru que l’ampleur et l’intérêt de cette réforme – concernant l’ensemble des langues enseignées dans la Province, de la maternelle au lycée, et fondée sur un modèle unique et cohérent – justifiait ce choix: les enseignants, de tous les degrés ont en effet été formés à une même approche, l’herméneutique sceptique de Hans Hunfeld, et s’appliquent tous à présent à organiser leurs activités didactiques autour de textes qui constituent le fondement des processus d’enseignement / apprentissage.

Les réformes de l’enseignement manquent souvent de cohérence et de continuité, soit parce que la volonté politique pour une implémentation optimale fait défaut, soit au nom des principes de diversité et de liberté méthodologiques... Nombre d’entre celles réalisées ces 30 dernières années sont aujourd’hui critiquées pour leur manque d’efficacité – c’est le cas en particulier des réformes de l’enseignement de l’allemand, respectivement du français, qu’ont connues la Suisse romande et la Suisse alémanique à la fin du siècle dernier. Et ce n’est pas un hasard si les promoteurs d’une réorientation générale de l’enseignement des langues à l’école obligatoire, en faveur de l’anglais bien sûr, recourent largement à cet argument. Il est par conséquent clair que la diversité des langues ne pourra finalement être préservée, à long terme, que si un enseignement de langues diverses est mis en place de manière efficace et convaincante. Et c’est pour toutes ces raisons qu’il sera particulièrement intéressant d’observer comment et dans quelle mesure la Province autonome de Bolzano parviendra, grâce à cette réforme globale et cohérente, à atteindre son objectif d’un enseignement actuel et efficace.

C’est dans une perspective semblable que s’inscrivent les thèses à propos de l’enseignement des L2 à l’école élémentaire que nous publions également dans ce numéro, en tant que contribution aux discussions qui vont se développer dans plusieurs cantons alémaniques, là où ont été lancées des initiatives contre l’enseignement d’une seconde langue étrangère à l’école primaire. *Babylonia* s’efforcera d’informer ses lectrices et lecteurs à ce propos et accordera volontiers une place, dans ses prochains numéros, aux contributions à même d’alimenter ce débat. (red.)

Il text en sias pli diversas tipologias survegn in’impurtanza pli e pli gronda en l’instrucziun da la segunda lingua (L2). Suentar che *Babylonia* ha deditgà in numer a quai gia avant insaquants onns (1/1997), s’occupa la revista ussa danovamain da questa tematica. Per pudair porscher ina contemplaziun critica e differenziada laschain nus dilucidar las tematicas per regla da plirs auturs cun differents puntgs da vista.

Questa giada dentant faschain nus in’exceptiun e laschain vegnir a pled ina gruppa d’auturs che posseda ina vasta experientscha areguard in project da reforma extendì da l’instrucziun da L2 en la Provinza autonoma da Bulsan. L’interess per questa reforma è particularmain grond perquai ch’ella vul, a basa d’in concept coerent, restructurar cumplettamain l’instrucziun da L2 en l’entir sistem da scola, damai da la scolina al stgalim secundar II. Ils scolasts e las scolastas da tut ils stgalims èn vegnids instruids en l’avischinaziun da la “ermeneutica sceptica” da Hans Hunfeld ed emprovan ussa d’introducir las atgnas activitads didacticass cun adiever sistematic dal text.

Las reformas da scola n’èn savens betg coerentas, saja quai per mancanza da la forza politica suffizienta per realisar ina reforma simultana sin tut ils stgalims u perquai ch’ins attribuescha ina clera prioritad a la diversidad ed a la libertad metodologica. Sco las contribuziuns en questa revista mussan, ristga la regiun da Bulsan d’ir ina nova via. I vegn a sa mussar sch’ins po cuntanscher cun quella in’instrucziun da la segunda lingua pli moderna ed effizienta. Questa dumonda è impurtanta gist perquai che las reformas da l’instrucziun da la segunda lingua realisadas ils ultims 20 fin 30 onns vegnan crititgadas cun raschun pervia da lur effizienz manglusa. In exempel tipic en quest connex èn las reformas da l’instrucziun da franzos en Svizra tudestga e da l’instrucziun da tudestg en Svizra romanda. Precis cun questa effizienz manglusa defendan ils aderents ina redimensiun da l’instrucziun L2 en scola populara e dattan la preferenza a l’anglais. En mintga cas po la finamira da la plurilinguitad vegnir realisada a lunga vista mo sche l’instrucziun da la segunda lingua vegn restructurada a moda persuadenta ed efficazia. L’experientscha da Bulsan vegn a furnir senza dubi infurmaziuns interessantas en quest regard. En la medema direcziun mussan era las tesas areguard l’instrucziun da linguas estras en scola primara. Nus publitzain questas tesas sco argumentari en vista a las discussiuns en intgins chantuns da la Svizra tudestga, nua ch’èn vegnidass lantschadas iniziativa cunter duas linguas estras en scola primara. En ils proxims numers vegn *Babylonia* a dar spazi ad opiniuns e contribuziuns criticass davart questa discussiun. (red.)

Tema

Der Text als Frage
Il testo come interrogativo
Le texte comme questionnement
Il text sco dumonda

Einführung

Der thematische Teil des vorliegenden Heftes besteht aus zwei Sektionen: die erste ist dem skeptischen hermeneutischen Ansatz gewidmet, der heute auf eine über fünfzehnjährige Entwicklung zurückblickt, die hier nicht vollständig dokumentiert werden kann (Auswahlbibliographie aber: www.babylonia.ch/BABY105/biblio.doc); die zweite Sektion enthält Beiträge, die zwar nicht dem hermeneutischen Ansatz entspringen, mit ihm aber die Sorge gemeinsam haben, dem pragmatisch-kommunikativen nach einer linearen Progression aufgebauten Unterricht durch einen handlungsorientierten Unterricht und durch die Förderung der Selbstständigkeit des Einzelnen entgegenzuwirken, in der Einsicht, dass die Vorbereitung auf die Komplexität und Unvorhersehbarkeit der globalisierten Welt nicht durch das Üben innerhalb von im voraus geplanten Rollen geschehen kann: der erste der beiden Beiträge betrifft die Entwicklung des Schreibvorgangs in der Fremdsprache als asynchrones Gespräch im Forum im Netz (Piccardo), der zweite eine Form von Literaturunterricht, in dem die Lerner den Text „duzen“, auseinander nehmen und neu schreiben – und sozusagen Besitz von ihm nehmen (Yaiche).

Im Teil, der den hermeneutischen Ansatz betrifft, wird durch zwei Beispiele gezeigt, wie dieser sich etabliert hat – einmal in Südtirol, wo die Richtlinien, die für Deutsch als Zweitsprache in den italienischen Oberschulen Gesetz sind, hermeneutisch ausgerichtet sind, und einmal in der Schweiz (Carola Ernst), wo der Ansatz bei der Spracharbeit mit erwachsenen Ausländern angewendet wird – mit denen der Ansatz sich als besonders tragfähig erweist, da er „dem Lerner grundsätzliche Erfahrungen ermöglicht: der Lerner erfährt 1. dass seine persönliche Sicht der Welt wichtig ist, er lernt 2. dass es andere Identitäten und Sichten gibt ... und er erfährt 3. dass sein eigenes Urteil durch das komplementäre oder widersprüchliche Urteil anderer erweitert, kontrolliert, überprüft und ergänzt wird.“*

Die Umsetzung in Südtirol wird durch fünf Beiträge vorgestellt: begründet wird zuerst, wieso die Entscheidung für den hermeneutischen Ansatz gefallen ist (Cristofolletti), danach werden die in Südtirol gültigen „Entwicklungsrichtlinien“ vorgestellt (Weber) und gezeigt, was dialogisches Lernen für die Lehreraus- und -fortbildung (Debiasi), für die Grundschule (Pranter) und den Kindergarten (Giroto) bedeutet. Darauf folgt die Vorstellung eines Ausschnitts aus einem Unterrichtsprotokoll (Weber), durch das hermeneutisches Lehren und Lernen in der Praxis nachvollziehbar wird: dieser Ausschnitt ist allerdings nicht im Heft, sondern nur unter: www.babylonia.ch/BABY105/beispiel.doc nachzulesen. Indem die Beiträge eine einheitliche Terminologie verwenden, die auf dem

Introduzione

La parte tematica del numero si articola in due sezioni: la prima è dedicata all'approccio ermeneutico scettico, che nel corso degli ultimi quindici anni ha segnato in modo talmente profondo il mondo della didattica delle lingue, da imporre la necessità di offrire ai lettori un giro d'orizzonte - per quanto incompleto - sulle sue applicazioni (per approfondimenti: www.babylonia.ch/BABY105/biblio.doc); la seconda parte presenta due contributi che, anche se non collegati all'approccio ermeneutico, ne condividono la preoccupazione di sviluppare l'autonomia di pensiero del singolo e di contrastare l'illusione che un insegnamento pragmatico-comunicativo, fondato su una progressione lineare e sull'assunzione di ruoli in situazioni preordinate e prevedibili, possa preparare ad usare la lingua in un mondo complesso, globalizzato e imprevedibile: il primo contributo riguarda il processo di costituzione del testo scritto nel dialogo asincrono di un forum in lingua straniera (Piccardo), il secondo un insegnamento della letteratura nel quale i discenti si impossessano, per così dire, del testo letterario, scomponendolo, ricomponendolo e riscrivendolo (Yaiche).

*La parte dedicata all'approccio ermeneutico scettico comprende due esperienze assai differenti tra loro: la prima, istituzionale, si riferisce all'insegnamento del tedesco come seconda lingua nella Provincia Autonoma di Bolzano, la seconda all'insegnamento del tedesco a immigrati e disoccupati in Svizzera (Ernst) – a un tipo di discenti, dunque, per i quali risulta particolarmente importante questo approccio che “permette all'apprendente delle esperienze fondamentali: 1) il discente si accorge che la sua visione personale del mondo è importante, 2) che ci sono altre identità e modi di vedere e 3) che il suo giudizio viene ampliato, controllato, esaminato e completato da quello degli altri.”**

L'esperienza di Bolzano si presenta con un ventaglio di cinque articoli, dei quali il primo espone le ragioni della scelta dell'approccio (Cristofolletti) che informa le “linee guida di sviluppo” (Weber) e che trova applicazione nella formazione/aggiornamento dei docenti (Debiasi), nell'insegnamento alle scuole elementari (Pranter) e all'asilo (Giroto). Questo blocco di contributi viene completato dalla trascrizione di una mattinata di lezione, che permette al lettore di farsi un'idea di come l'approccio funziona nella realtà della classe: introdotta brevemente nella presente edizione cartacea (Weber), la trascrizione è riportata nella sua interezza on line (www.babylonia.ch/BABY105/beispiel.doc).

A conferma del fatto che l'approccio ha superato da tempo la fase sperimentale, sviluppandosi in modo sistematico, organico e coerente, gli articoli fin qui esaminati hanno in

Überblick über Leitbegriffe und Konsequenzen des hermeneutischen Ansatzes beruht (s. unten), bezeugen sie, dass sich der hermeneutische Ansatz zu einem - zwar offenen aber systematischen - Modell entwickelt hat: in den Beiträgen sind daher die (unter www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik einzeln abrufbaren) Begriffe graphisch hervorgehoben, um die Querverbindungen der Beiträge untereinander und mit dem Unterrichtsprotokoll zu verdeutlichen.

Dass sich der Ansatz dauernd weiterentwickelt, (nicht von ungefähr kommt das Logo der hermeneutischen Spirale!) bezeugen nicht nur die ersten beiden dem hermeneutischen Ansatz gewidmeten Bände einer Bücherreihe (Hunfeld und Debiasi – s. Besprechung beider in *Bloc Notes*), auf die weitere über die Anwendung des Ansatzes in Grundschule und Kindergarten folgen werden, sondern auch der Ausblick auf mögliche Forschungsrichtungen (Wode) auf der Grundlage der Frage, ob die von der skeptischen Hermeneutik postulierten Grenzen des Verstehens auf psycholinguistische, strukturelle Eigenschaften der menschlichen Sprache zurückzuführen seien.

Durch das Interview mit dem „Vater“ des skeptischen hermeneutischen Ansatzes, Hans Hunfeld, das den thematischen Teil abschließt (auf Italienisch: www.babylonia.ch/BABY105/intervista.doc) wird deutlich, wie lang der Weg ist, den der Ansatz noch vor sich hat als ein über die Grenzen des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts hinausgehender Beitrag zur Erziehung zu Toleranz und Frieden.

comune una terminologia ormai codificata, di cui il modello (vedi sotto) offre una visione d'insieme (ciascun termine è spiegato anche in www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik) ed evidenziata graficamente in ciascuno dei contributi, per permettere al lettore di cogliere i collegamenti degli articoli fra loro, oltre che con la trascrizione.

Che si tratti di un approccio dinamico, aperto e in continuo sviluppo (non a caso è stata assunta la spirale come logo!) è dimostrato dall'avvio di una collana, nella quale per ora sono usciti due volumi (Hunfeld e Debiasi: vedi recensione in *Bloc notes*) cui seguiranno altri, dedicati all'applicazione dell'approccio nelle scuole elementari e nell'asilo; ne sono comunque ulteriore conferma anche le prospettive di ricerca indicate dal contributo di Wode, che si chiede se i limiti del comprendere postulati dall'approccio ermeneutico scettico non siano da ricondurre a caratteristiche psicolinguistiche costitutive del linguaggio umano. Chiude la sezione una intervista al "padre fondatore" Hans Hunfeld (in italiano: www.babylonia.ch/BABY105/intervista.doc), dalle cui parole traspare la valenza etica di questo approccio che trascende i confini disciplinari dell'insegnamento del tedesco o delle lingue straniere, e che è stato qui presentato come contributo per un'educazione ad una tolleranza che muova dalla coscienza dei limiti del comprendere e dalla consapevolezza della normalità dell'altro – estraneo, straniero, diverso.

* EDK (1998): *Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen*, Bern.

Silvia Serena

Silvia Serena

Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht: Die Systematik					
I. Grundlagen					
Skeptische Hermeneutik (Grenzen des Verstehens)	Normalität des Fremden (Deutliches Gegenüber)		Sprache als Frage (Literatur als Sprachlehre)		
II. Didaktische Konsequenzen					
Spiralförmige Progression Impulsgesteuertes Lernen	Vorwissen Reichhaltigkeit des Materials		Addition der unterschiedlichen Kompetenzen Relative Unbestimmbarkeit der Lernziele		
III. Lernleitende Ziele					
Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls	Normalität der Differenz	Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung		Toleranz als Bewahrung von Andersheit	
IV. Pädagogische Rahmenbedingungen					
Stille Fragehaltung		Angstfreiheit Distanz		Selbstbewusstsein Respekt	
V. Orientierung					
Parallelität als leitendes Prinzip	Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf		Aus- und Fortbildung als Verständigungsprozess		Praxis als Ausdruck einer Haltung
VI. Gegenwärtige fremdsprachendidaktische Entwicklung aus der Sicht des hermeneutischen Ansatzes					
Offenes Curriculum	Methodenvielfalt	Ganzheitliches Lernen	Binnendifferenzierung	Aufgabe/Übung	Dossier

Aus: Hans Hunfeld (2004): *Fremdheit als Lernimpuls*, Alpha beta/Drava, Meran/Klagenfurt, S. 485-486.

Walter Cristofolletti
Bolzano

L'auteur qualifie le Tyrol du Sud de région plurilingue où la proximité de plusieurs langues et cultures pourrait servir de base pour développer des attitudes et compétences nécessaires dans l'Europe élargie du 21ème siècle. Partant de cet objectif, les plans d'études pour l'enseignement de l'allemand langue seconde dans l'école de la Province de Bozen/Bolzano sont orientés sur le contact et l'échange avec l'autre, s'inspirant de la philosophie d'une "herméneutique sceptique" (H. Hunfeld) qui met la compréhension, mais aussi les déficits de compréhension au centre de l'éducation, du Jardin d'enfants jusqu'aux écoles postobligatoires. Les principes didactiques d'un tel enseignement sont contenus dans des conditions cadres ("Linee guida di sviluppo"/"Entwicklungsrichtlinien". Les directives pour les écoles supérieures se basent sur l'approche herméneutique mais les programmes des cycles inférieurs suivent l'approche communicative tout en s'efforçant de travailler selon les principes herméneutiques. Ceux-ci sont présents tant dans l'entraînement de compétences linguistiques que dans l'organisation des cours et dans l'implication de tous les acteurs. L'auteur décrit les progrès visibles à tous les niveaux scolaires grâce à une formation continue soutenue, mais ne cache pas les réticences de certains collègues inquiets devant l'évolution de leur propre rôle et de celui de leurs élèves. (réd.)

Die Südtiroler Situation

Südtirol ist ein mehrsprachiges Land, dessen spezifische regionale Geschichte geprägt ist durch das schwierige Verhältnis zur Staatsnation, durch die sprachlichen und ethnischen Konflikte der Vergangenheit. Diese Situation kann für zukünftiges Verhalten lehrreich sein, wenn sich die bislang vornehmlich regionale Perspektive für den übergreifenden Zusammenhang des mehrsprachigen und multikulturellen Europa weiter öffnet. Die in Südtirol spezifische alltägliche Erfahrung mehrsprachlicher Wirklichkeit kann zur Grundlage einer Einübung von Verhaltensweisen und Kompetenzen werden, die der europäische Bürger der Zukunft notwendig braucht, da sprachliche und kulturelle Vielfalt zum Normalfall geworden ist. In diesem Zusammenhang bewegt sich Südtirol im Schnittpunkt von Erfahrungen der Vergangenheit und den deutlichen Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft.

Lehrplanentwicklung DaZ bis 1997

In den italienischen Schulen Südtirols gab es nach dem Zweiten Weltkrieg im Schulbereich einen großen Umbruch. Man war sich bewusst, dass die deutsche Sprache auf Grund der besonderen Situation eine bedeutende Rolle in den Curricula der einzelnen Schulstufen spielen würde, hatte aber dafür noch keine Konzepte, vor allem keine Lehrpläne.

Mit dem Inkrafttreten des zweiten Autonomiestatutes im Jahre 1972 kam Bewegung in die Südtiroler Schule. Neben vielen wichtigen schulorganisatorischen Bestimmungen wurde der Unterricht in der Zweitsprache (Deutsch oder Italienisch) neu definiert und gesetzlich verankert.

Für die italienischen Schulen entstan-

den in der Folge die "Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch – als Zweitsprache – an italienischen Pflicht- und Oberschulen", die vom Südtiroler Landtag am 21. Oktober 1978 genehmigt wurden.

Sie enthielten zum Teil didaktische Grundsätze und methodische Prinzipien des in Europa bereits verbreiteten kommunikativen Ansatzes, eingebettet allerdings in ein geschlossenes Curriculum mit streng definierten Lernzielen, Hinweisen zur Methode und vorgegebenen Inhalten. Durch die allzu rigide Handhabung dieser Vorgaben blieb der Erfolg im DaZ-Unterricht hinter den Erwartungen zurück, auch wenn sich bei den Schulabgängern etwas bessere Sprachkenntnisse feststellen ließen. Vor allem war es aber nicht gelungen, mehr Motivation und eine positive Haltung der Zweitsprache gegenüber entstehen zu lassen.

Im Verlauf der 80-er Jahre veranlassten der Siegeszug des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Didaktik und Methodik des Fremd- bzw. Zweitsprachunterrichts auf europäischer Ebene und die wachsende Forderung der italienischsprachigen Bevölkerung nach einem qualitativ verbesserten und motivierenden Deutschunterricht die Verantwortlichen im Schulbereich, die Lehrpläne für die Pflichtschule (Primar- und Sekundarstufe I)¹ zu überdenken und überarbeiten zu lassen.

So entstanden die „Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen“ (Landesgesetz Nr.2 vom 19.07.1994), die wegen ihrer Gestaltung als "offenes Curriculum" etwas absolut Neues darstellten.

Die kommunikative Ausrichtung des Lehrplans war klar erkennbar: „Der

Lehrplan setzt sich zum Ziel, eine neue Sprach- und Unterrichtskultur entstehen zu lassen. Gestützt auf Ergebnisse der modernen kommunikativen Zweitsprachdidaktik, des offenen Curriculums und des interkulturellen Lernens, regt er die Kreativität und die didaktische Phantasie der Lehrerinnen und Lehrer an. Er will nicht allgemeingültige Ziele, Inhalte und Methoden festlegen, sondern Anregungen und Perspektiven zum Erlernen der deutschen Sprache und Kultur anbieten, die differenziert wahrgenommen werden müssen“.

Im Zuge der Neuauflage der Pflichtschullehrpläne (1994) musste auch der Lehrplan für die Oberschulen (Sekundarstufe II) neu geschrieben werden. Aufbauend auf das kommunikative Modell der Pflichtschule sollte für die Oberschule ein neues Curriculum entstehen, das in der Struktur und von den Inhalten her einen lückenlosen Übergang zwischen Mittelschule und Oberschule gewährleisten musste.

Im Frühjahr 1996 wurde eine Lehrplankommission eingesetzt, die im April 1997 einen ersten Entwurf als „Entwicklungsrichtlinien“ für das Biennium vorlegte.

Die „Entwicklungsrichtlinien“ der Oberschule (Sekundarstufe II)² und die Entscheidung für den hermeneutischen Ansatz

Zwischen 1994 und 1997 hatte Prof. Hans Hunfeld von der Katholischen Universität in Eichstätt in Südtirol sein Konzept eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Der Grundgedanke, dass Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht mehr als reine Fertigkeitsvermittlung, dass er Verstehensunterricht sein sollte, ließ alle aufhorchen. Es entwickelte sich in der Folge eine Diskussion, ob der hermeneutische Ansatz die Grundlage für die weitere Entwicklung des Zweitsprachenunterrichts in den italienischen Schulen Südtirols

bilden sollte. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden und Literatur als Sprachlehre standen im Mittelpunkt der intensiven Verstehensgespräche, die mit Prof. Hunfeld geführt wurden.

Die Lehrplangruppe begründete nach diesen Gesprächen die Entscheidung für den hermeneutischen Ansatz mit folgenden grundsätzlichen Überlegungen:

„Die Realität des modernen Europa hat vielfältige und nahe Fremdheit zur Alltagserfahrung werden lassen. Der von Hans Hunfeld entwickelte hermeneutische Fremdsprachenunterricht versteht sich als Reaktion auf diese Veränderung: Grenzen des Verstehens werden nicht länger als bloße Blockaden, sondern als besondere Möglichkeiten fremdkultureller und fremdsprachlicher Begegnungen verstanden. Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht ist deshalb für Südtirol über den eigentlichen Unterricht hinaus eine Vorbereitung auf die besonderen Herausforderungen eines mehrsprachigen, grenzenlosen, vielfältig fremdkulturellen Europa.

Von daher sind alle Maßnahmen willkommen, die Mehrsprachigkeit fördern. Der Alltag hat allerdings bewiesen, dass sprachliche Fertigkeiten allein zum Verstehen nicht führen, dass Missverständnisse und gegenseitige Vereinnahmung Irritationen auslösen bis hin zur Angst um die eigene Identität. Der fremde Andere war nämlich nie normal, er war das Abweichende von der eigenen Norm, er war eine außergewöhnliche Erscheinung.

Der hermeneutische Zweitsprachenunterricht respektiert die Eigenart der gesellschaftlichen Situation Südtirols und bereitet sie zugleich auf seine Weise für die Herausforderung einer absehbaren Zukunft vor: Der Kontext der Schule ist mehrsprachig, die Normalität des Anderssprachigen und Anderskulturellen ist Alltagserfahrung, Verständnisblockaden durch ungenügendes und/oder falsches Vorwissen werden bewusst, überlieferte

Vorurteile werden korrigiert, weil der jeweils Andere selbst zur Rede kommt. Die didaktischen Grundsätze des hermeneutischen Ansatzes bewahren also die vielfältige Verschiedenheit sprachlicher und kultureller Perspektiven und beginnen den Lerndialog durch intensives Zuhören auf das jeweils eigenständig Andere.

Zweitsprachenunterricht entwickelt sich von daher in seinen Methoden, Materialien und Verfahren folgerichtig einerseits aus der Reaktion auf die besondere gesellschaftliche Situation, andererseits aus den Grundsätzen des hermeneutischen Ansatzes. Die sprachliche Progression, die Differenzverfahren und die Einsichten in die Schwierigkeiten und Möglichkeiten gegenseitiger Verständigung wirken dabei über den Zweitsprachenunterricht hinaus in andere Schulfächer und in den gesellschaftlichen Kontext zurück.

Der hermeneutische Zweitsprachenunterricht braucht allerdings Rahmenbedingungen, die nicht nur Fertigkeitsschulung und Unterrichtsorganisation bestimmen, sondern sich aus übergreifenden Zusammenhängen ergeben. Er verlangt Haltungsänderung aller am Unterrichtsgeschehen Beteiligten und der dafür Verantwortlichen. Die Vorbereitung für diesen Unterricht versteht das Andere nicht als Störung des jeweils Eigenen, welches durch Dominanz, Autorität oder Arroganz beherrscht wird. Wenn Sprachunterricht selbst schon Verstehensgespräch wird, ist der hergebrachte Abstand zwischen Schule und Gesellschaft überwunden.“

Die „Entwicklungsrichtlinien“ wurden daraufhin für den gesamten Zyklus der Oberschule nach den Prinzipien des hermeneutischen Ansatzes von Hans Hunfeld neu geschrieben und mit Landesgesetz Nr. 6/29. April 2003 vom Südtiroler Landtag genehmigt (vgl. Alois Weber, S. 11).

Veränderungen und Erwartungen

Die Implementierung des neuen Ansatzes hat in der Oberstufe in Form von didaktischen Werkstätten bereits in der Erarbeitungsphase begonnen und ist immer intensiver geworden. Heute ist jede Fortbildungsinitiative im Bereich des DaZ-Unterrichts nach den Grundlagen des hermeneutischen Lehrens und Lernens ausgerichtet und zwar in allen Schulstufen - auch in der Grundschule und im Kindergarten (vgl. Angelika Pranter, S. 22 und Irene Giroto, S. 26). Lehrerinnen und Lehrer tun sich jedoch immer noch sehr schwer, ihren Unterricht in Frage zu stellen, ihre Rolle und die Rolle der Lernenden neu zu denken. Es gibt in diesem Zusammenhang allerdings Zustimmung und Ablehnung gleichermaßen. Die Zustimmung äußert sich in der Neugier für das Innovative, in der Bereitschaft, das eigene Handeln zu hinterfragen und sich angstfrei auf ein Verstehensgespräch einzulassen, das große Veränderungen zur Folge hat. Die Ablehnung gründet auf der Angst, bekannte, sichere und erprobte Wege verlassen und neue und unbekannte Wege beschreiten zu müssen. Der Kreis der Mutigen und Selbstbewussten, der Neugierigen und Lernwilligen wird aber immer größer. Gerade die didaktischen Werkstätten tragen wesentlich dazu bei. Veränderungen in der Haltung lassen sich hier am stärksten feststellen und jene Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf den hermeneutischen Dialog einlassen, sind die besten Multiplikatoren.

Neben den didaktischen Werkstätten werden in Zukunft verstärkt auch die Projekttagge als Instrument der Fortbildung eingesetzt. Es handelt sich dabei um Unterrichtswochen, die an verschiedenen Schulen von Hans Hunfeld durchgeführt werden. Diese bieten Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit der Hospitation und damit einer Auseinandersetzung mit gemeinsam erlebter Praxis.

Der vom italienischen Schulamt gewünschte übergreifende Rahmen ei-

ner hermeneutischen Grundhaltung im Unterricht von Deutsch als Zweitsprache beschäftigte in den Jahren ab 1999 zuerst die Mittelschule (Sekundarstufe I), dann die Grundschule und schließlich den Kindergarten. So begannen eigens zu diesem Zweck eingesetzte Arbeitsgruppen über den bestehenden Lehrplan für die Pflichtschule in Werkstätten und Fortbildung aus hermeneutischer Sicht zu reflektieren und sich grundlegende theoretische Kompetenzen anzueignen. Gewonnene Einsichten und Erfahrungen werden zur Zeit gesammelt und didaktisch-methodische Grundsätze für den hermeneutisch orientierten Zweitsprachunterricht in diesen Schulstufen formuliert. Im Kindergartenbereich werden zur Zeit die Inhalte des laufenden Zweitsprachprojektes aus der Sicht des hermeneutischen Lehrens und Lernens hinterfragt und vertieft.

Die Entwicklung des Unterrichtes von Deutsch als Zweitsprache in den italienischen Schulen Südtirols zeigt ganz deutlich die Bemühungen, Barrieren und Blockaden abzubauen, den fremden Anderen anzuerkennen und zu respektieren. Daraus resultiert ganz von selbst die Motivation, sich mit der Sprache und der Kultur des jeweils eigenständig Anderen auseinanderzusetzen, weil sie nicht mehr als Vereinnahmung angesehen wird. Um allerdings die dazu notwendigen Veränderungen in der Haltung herbeizuführen, ist hermeneutisches Lehren und Lernen nicht nur im Zweit-/Fremdsprachunterricht, sondern in allen Bereichen der Schule einzusetzen.

Anmerkungen

¹ Pflichtschule: Primarstufe/Grundschule: ab dem 6. Lebensjahr, Schuljahr 1 - 5; Mittelschule/Sekundarstufe I: ab dem 11. Lebensjahr, Schuljahr 6 - 8

² Oberschule/Sekundarstufe II: ab dem 14. Lebensjahr, Schuljahr 9 - 13. In dieser Schulstufe sind zwei Abschnitte vorgesehen: das *Biennium* (zwei Jahre) mit vorwiegend allgemeinbildenden Fächern, in dem die in der Pflichtschule

erworbenen Kompetenzen gefestigt und erweitert werden sollen und das *Triennium* (drei Jahre), in dem je nach Studienrichtung (humanistisch oder technisch) fachspezifische Inhalte im Vordergrund stehen.

Bibliographie

„Südtirols Autonomie“ - SÜDTIROLER LANDESREGIERUNG (Hrsg.) – Amt für Pressewesen und Öffentlichkeitsarbeit.

„Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache an italienischen Pflicht- und Oberschulen“ - Landesgesetz Nr. 64/13.12.1978, veröffentlicht im Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol Nr. 13 vom 20. März 1979, Ordentliches Beiblatt Nr. 1.

„Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen“ - Landesgesetz Nr. 2/19.07.1994, veröffentlicht im Amtsblatt der Region Trentino Südtirol Nr. 36 vom 09. August 1994, Ordentliches Beiblatt.

LARCHER, Dietmar u.a. (1995/1996): *Didaktische Handreichungen für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den Pflichtschulen mit italienischer Unterrichtssprache*. Bozen: Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Abteilung XV – Italienische Kultur/Amt für Zweitsprachigkeit

„Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen“ – Landesgesetz Nr. 6/29.04.2003, veröffentlicht im Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol Nr. 20 vom 20.05.2003, Beiblatt Nr. 2. Homepage:

www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik/Entwicklungsrichtlinien

• auf Deutsch: <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm> (Südtiroler Situation - Jetzt)

• in italiano: *Linee-guida di sviluppo per Tedesco seconda lingua nelle scuole superiori italiane*: <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/1703/tedesco/programmi.htm>

Walter Cristofolletti

ist Inspektor (Schulrat), verantwortlich für den Bereich Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Schulen des Landes Südtirol und Lehrbeauftragter für “Didaktik der Fremdsprachen” an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen.

Alois Weber
Bolzano

Die „Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen“ Südtirols

In 2003 new guidelines were established for the teaching of German as a second language in upper secondary schools of South Tyrol. They are an open framework, an appeal rather than a simple prescription, since they should be further developed through the flexibility and skills of the teacher. The hermeneutic approach with its concept of the «normalcy of the foreign other» and the accent put on the limits of understanding is the basis of the pedagogic, didactic and methodological concept of intercultural learning (which does not intend to open up the “other” by a complete and comprehensive understanding: tolerance is preserving the foreign other). The curriculum covers goals, didactic and methodological principles, gives indications as to the continuity of teaching, aspects of assessment and measures of implementation, which follow the general concept. These indications are completed by an open-ended folder containing further commentaries, examples and teaching materials presented in three sections (general definitions, explanations and practical examples) and four levels: didactic consequences of the chosen approach, modern developments in foreign language teaching in the perspective of this approach, learners’ assessment and teacher training through workshops.(ed.)

1. Kurze Übersicht

„Entwicklungsrichtlinien haben vor allem Appellcharakter. Zwar geben sie Richtlinien zur grundsätzlichen Orientierung vor, indem sie den Rahmen unterrichtlichen Handelns abstecken, sie wollen aber weiterentwickelt werden durch die Flexibilität und Kompetenz der hier angesprochenen Lehrenden“ (Entwicklungsrichtlinien: 6).

Diese ersten beiden Sätze aus dem Vorwort bringen schon einen wesentlichen Kern der Konzeption der *Entwicklungsrichtlinien*¹ auf den Punkt, der sich auch in ihrer Bezeichnung widerspiegelt: Es handelt sich zum einen um ein offenes Curriculum, das lediglich einen didaktischen Bezugsrahmen für den Lehr- und Lernprozess darstellt und gerade durch seine Offenheit die notwendigen Freiräume bietet, die Lehrende und Lernende in ihrer jeweils konkreten Unterrichtssituation im Sinne einer Erziehung zu verantwortungsvollem, selbstbewusstem und mündigem Handeln sinnvoll ausfüllen können. Zum anderen betonen sie den Prozesscharakter, der hermeneutisch orientiertes Lehren und Lernen kennzeichnet: Der Appell geht an die Lehrenden, ihre Erfahrungen aus der Praxis einzubringen und durch ihre gemeinsame Arbeit und Reflexion in der Fortbildung und in den didaktischen Werkstätten an der Weiterentwicklung dieser Richtlinien mitzuarbeiten.

Die *Entwicklungsrichtlinien* stellen ein pädagogisch-didaktisch-methodisches Gesamtkonzept dar, das in allen seinen Aspekten durch den herme-

neutisch orientierten Ansatz von Hans Hunfeld geprägt ist. Diese hermeneutisch orientierte Ausrichtung wird im ersten Teil – ausgehend von den Bedingungen der veränderten Wirklichkeit in Europa und der Situation Südtirols im Besonderen – in seinen Grundlagen kurz skizziert.

Aus der dem Ansatz zu Grunde liegenden Philosophie der Skeptischen Hermeneutik und der Normalität des Fremden sowie aus der besonderen Südtiroler Situation werden dann im Folgenden

- die **Ziele** des DaZ-Unterrichts formuliert:

Neben allgemeinen Bildungszielen und sprachlichen Lernzielen werden spezifische Lernziele des hermeneutischen Ansatzes genannt (Einsicht in die Normalität unterschiedlicher Perspektiven von Welt und in die Grenzen des Verstehens) und es wird auf die anzustrebenden Schlüsselqualifikationen hingedeutet, die im Anhang detailliert ausgeführt werden.

Für das Biennium (9. und 10. Klasse) und für das Triennium (11.-13. Klasse) werden dann im Einzelnen insbesondere sprachliche und übergreifende Lernziele zu den verschiedenen Fertigkeiten als Stufenprofile ausgeführt.

- die **didaktischen Grundsätze** abgeleitet:

- die hermeneutische Progression im Lern- und Verstehensprozess;
- das offene Curriculum als der geeignete Gestaltungsraum, in dem sich der hermeneutische Ansatz erst entwickeln kann;
- der Sprachunterricht und das in-

terkulturelle Lernen: Die vielfältigen Aspekte und Funktionen von Sprache werden beleuchtet und das interkulturelle Lernen als selbstverständliche Reaktion in einem multikulturellen Kontext im Sinne einer Erziehung zu Toleranz und Frieden gefordert.

- die Literatur als Sprachlehre: die Besonderheit der Literatur als Fremdsprache, als Fremderfahrung, als Frageform der Sprache und ihr Einsatz im interkulturellen Lernen des Zweitsprachunterrichts.
- die **methodischen Prinzipien** umrissen:
Ausgeführt werden hier das ganzheitliche, das impulsgesteuerte, das produktionsorientierte und das handelnde Lernen. Sie ergeben sich aus dem hermeneutischen Ansatz, den Zielen des Zweitsprachunterrichts und den didaktischen Grundsätzen als selbstverständliche und notwendige Konsequenzen, werden aber nicht als Vorschriften, sondern als Möglichkeiten verstanden, die einander abwechseln und gegenseitig ergänzen.
- Verweise auf die **Kontinuität des Lehrgangs** eingefügt:
Die Erfahrungen der Lernenden aus der Pflichtschule bilden die Grundlage, von der aus die verschiedenen Fertigkeiten, Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im Sinne einer spiralförmigen Progression gefestigt und ausgebaut werden.
- die beiden Aspekte der **Evaluation** beschrieben:
Evaluation als normorientierte Leistungsmessung und als fortlaufende Information über Lernfortschritte bzw. Lernschwierigkeiten.
- die **Implementierungsmaßnahmen** in ihrem besonderen Stellenwert hervorgehoben:
Diese sind in der Südtiroler Situation aufgrund einer mangelnden spezifischen Lehrerbildung von besonderer Bedeutung (vgl. Verena Debiasi, S. 16).
- und die **Entwicklungsrichtlinien** in

den übergreifenden Kontext der Südtiroler Schule und der Gesellschaft gestellt: Als gesamtpädagogisches Konzept müssen sie den fachspezifischen Rahmen überschreiten, um wirksam werden zu können.

Zu einem tieferen und anschaulicheren Verständnis der *Entwicklungsrichtlinien* wurden *Erläuterungen, Beispiele und Materialien* als offene Mappe verfasst, die durch die Lehrenden in ihrem fortschreitenden Lern- und Erkenntnisprozess weiter ergänzt werden sollen. Diese Mappe besteht aus zwei Teilen:

- **Teil A: Das protokollierte Beispiel einer Unterrichtssequenz:**
Es handelt sich um eine Unterrichtssequenz in einer Maturaklasse einer Oberschule in Bozen, die im Rahmen einer Projektwoche zum Thema „Literatur als Sprachlehre“ stattgefunden hat und den Zeitraum von 4 Vormittagen zu je 5 Stunden umfasst. Das Protokoll dieser Unterrichtssequenz ist in den entscheidenden Phasen aus hermeneutischer Perspektive beleuchtet und kommentiert.
- **Teil B: Zentrale Stichworte:**
Auf 4 Ebenen werden die wesentlichen Schlüsselbegriffe der *Entwicklungsrichtlinien* grundsätzlich dargestellt.
Die 4 Ebenen sind folgende:
 - I. **Didaktische Konsequenzen des hermeneutischen Ansatzes:** Hier werden die hermeneutischen Schlüsselbegriffe erläutert, die sich als direkte Konsequenz aus dem Ansatz ergeben.
 - II. **Moderne Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts:** Schlüsselbegriffe aus dem modernen Fremdsprachenunterricht werden aus der Perspektive des hermeneutischen Ansatzes beleuchtet.
 - III. **Zentrale Bereiche sprachlichen Lernens:** hier werden Bereiche wie Wortschatz und Grammatik, Fehler und Interimsprache,

Fertigkeiten und Kompetenzen angesprochen.

IV. **Steuerung, Messung, Implementierung:** das Lehrerprofil, die Steuerung und die didaktischen Werkstätten werden hier vorgestellt.

2. Akzeptanz, Widerstände und Erfahrungen mit dem hermeneutischen Ansatz in der Oberschule

Bereits in der Phase der Ausarbeitung des neuen Curriculums wurden die Zweitsprachlehrer von den Mitgliedern der Lehrplankommission regelmäßig in Fortbildungsveranstaltungen über den Stand der Arbeiten informiert. Im September 2001 wurden die *Entwicklungsrichtlinien* – zweisprachig gedruckt - mitsamt den Handreichungen offiziell auf einer Tagung vorgestellt und allen Zweitsprachlehrern ausgehändigt. Seit April 2003 sind sie Landesgesetz und bilden somit das verbindliche Curriculum für alle DaZ-Lehrer der italienischen Oberschule Südtirols.

Mit dem Inkrafttreten der *Entwicklungsrichtlinien* begann eine neue Phase der Fortbildung: Seminare und Werkstätten wurden inhaltlich und organisatorisch auf die Implementierung des hermeneutischen Ansatzes ausgerichtet, die nicht verpflichtende Teilnahme daran wurde jedoch beibehalten.

Dieses Curriculum stößt – wie so oft bei Innovationen – auf ganz unterschiedliche Reaktionen: einerseits auf Interesse, ja sogar vorbehaltlose Begeisterung, andererseits aber auch auf Skepsis, Unverständnis, manchmal sogar rigorose Abwehrhaltung, selten jedoch auf konstruktive Kritik.

Eine Gruppe von mutigen Lehrenden hat von Anfang an in kontinuierlicher Anstrengung sich dem Curriculum genähert, hat schrittweise versucht, den Unterricht zu überdenken, sich immer wieder konstruktiv in die verschiedenen Fortbildungsinitiativen und Werkstatttreffen eingebracht und mit

Enthusiasmus über die positiven Veränderungen berichtet, die sie sowohl bei sich selbst als auch bei ihren Schülern feststellen.

Manche Kollegen, die über eine langjährige Berufserfahrung verfügen, zeigen sich eher skeptisch, äußern sich vorwiegend über die ihnen entgegen tretenden Widerstände und Schwierigkeiten und signalisieren keine große Bereitschaft, ihre bewährte Unterrichtspraxis und ihre Lehrerrolle in Frage zu stellen.

Dann gibt es natürlich eine Reihe von Lehrenden, die sich aus welchen Gründen auch immer, sei es aus Bequemlichkeit, Selbstzufriedenheit oder mangelnder Selbstdistanz, auf keine Innovation einlassen, sich dieser neuen Herausforderung nicht stellen, sich mit dem Ansatz nicht auseinandersetzen, die Texte nicht lesen und sich hinter Alibis verschanzen, wie ‚das geht in meinen Klassen sowieso nicht‘ oder – sich jeder Diskussion entziehend – mit dem Argument, ‚das habe ich ja immer schon so gemacht‘ sich als ‚Hermeneuten ante litteram‘ bezeichnen. Diese kann das hermeneutische Angebot wohl nie erreichen, da sie keine Frage an sich selbst, ihren Beruf und ihre Rolle stellen.²

Insgesamt lässt sich jedoch ein allge-

meines langsames Umdenken erkennen, das besonders bei den Gesprächen in den Werkstätten Ausdruck findet. Mittlerweile nehmen ca. 45 Prozent der Oberschullehrer regelmäßig an hermeneutisch orientierten Fortbildungsinitiativen und Werkstätten teil. Angespornt durch die entschlossenen und überzeugenden Kollegen und gestützt durch die wissenschaftliche Begleitung von Hans Hunfeld in den eben genannten Veranstaltungen und Treffen sowie durch entsprechende Publikationen, erweitert sich der Kreis der am hermeneutisch orientierten Unterricht Interessierten und Beteiligten langsam, aber beständig.

2.1 Worin können die Ursachen für Schwierigkeiten und Widerstände liegen?

Es gibt eine Reihe von Hürden, die einem hermeneutisch orientierten Unterricht in der italienischen Oberschule grundsätzlich im Wege stehen:

Da ist zunächst einmal die präskriptive italienische Lernschule, die auch heute noch überwiegend durch einen traditionellen Frontalunterricht auf der Basis eines Lehrbuches charakterisiert ist, bei dem der Lehrer (*il docente*) doziert und die Schüler passiv rezipieren und reproduzieren. Im Vordergrund stehen in der Oberschule immer noch umfangreiche Programme, deren Inhalte zu erfüllen oberstes Lehrziel ist und die noch weitgehend linear und an der geschichtlichen Entwicklung des jeweiligen Faches orientiert sind. Das zeigt sich beispielsweise besonders in Fächern wie Italienisch, Geschichte, Philosophie und Kunstgeschichte.

Demzufolge herrscht auch noch ein traditioneller Literaturunterricht vor, der besonders in den literarischen Fächern der Lyzeen einen großen Stellenwert hat und sich weitgehend auf die Vermittlung von Literaturgeschichte beschränkt. Auch für den Zweitsprachunterricht war dieses Konzept adaptiert worden, was sich

in der Einführung und Benutzung einschlägiger Literaturanthologien von italienischen Verlagen zeigt: Literarische Epochen und Strömungen, Autoren und Werke, Texte und ihre vorgegebene bzw. durch Leitfragen gelenkte Interpretation lassen die grundsätzliche Gliederung dieser Werke erkennen.

Eine solche im italienischen Literaturunterricht noch etablierte traditionelle Auffassung von Hermeneutik, die sich *“als eindeutige – auf das Erfahrungswissen einer als selbstverständlich begriffenen Praxis gestützt – auslegende und vermittelnde Lehre des bereits Gedeuteten”* (Hans Hunfeld, 2004: 44) sieht, steht einem hermeneutisch orientierten Verständnis von Literatur als Sprachlehre diametral gegenüber. Wenn das übergreifende Ziel des Zweitsprachunterrichts darin liegt, *„sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürgerinnen heranzubilden“* (Entwicklungsrichtlinien: 9), die selbstbewusst und mündig denken lernen sollen, ist aus dieser Sicht ein neuer, anderer Literaturbegriff notwendig, ein Literaturbegriff, der rezeptionsästhetisch orientiert ist, den literarischen Text direkt zum Leser sprechen lässt und nicht den Lehrer als Experten zwischen Literatur und Leser stellt: *„Literatur ist deshalb Sprachlehre, weil sie als Einzelstimme das einzelne, persönliche Urteil herausfordert. Sie ist die Frageform der Sprache und will den Dialog mit dem Leser über ihr spezifisches Angebot von Andersartigkeit. Der Erfahrung von erlebbarer Wirklichkeit bietet sie die Möglichkeit anderer Realität, die sie durch ihren Ausdruck schafft. Zweitsprachunterricht arbeitet diese Lehre von Literatur heraus, indem sie den Dialog unterschiedlicher Texte und unterschiedlicher Leser fördert und dabei das Lesen von Literatur als Antworten begreift, die sich im Gruppengespräch artikulieren“* (Entwicklungsrichtlinien:18).

Eine solche Konzeption von Literatur



als Grundlage erfordert konsequenterweise didaktische und methodische Prinzipien, die diesen direkten Dialog zwischen Text und Lernern grundsätzlich ermöglichen, wie impuls-gesteuertes Lernen, Addition der unterschiedlichen Kompetenzen, Reichhaltigkeit des Materials und eine relative Unbestimmbarkeit der Lernziele (vgl. die Systematik S. 7).

Es ist verständlich, dass ein Deutschlehrer, der eingebettet ist in das traditionelle didaktische Umfeld, sich nur mit großer Anstrengung und Selbstdistanz von einer langjährigen Erfahrung lösen kann, die er zuerst einmal als ehemaliger Schüler und dann als Lehrender internalisiert hat. Lehrer berichten immer wieder, dass sie sich inmitten ihrer Kollegen wie Fremde vorkommen, wenn sie – in ihrem Bemühen um einen hermeneutisch offenen Verstehensdialog mit allen seinen didaktischen Konsequenzen – die etablierte Begrifflichkeit während der kollegialen Sitzungen als inadäquat empfinden und sich oft vergeblich bemühen, hermeneutische Schlüsselbegriffe zur Sprache zu bringen, sie dazu noch in einer fremden Sprache zu verdeutlichen oder sich ganz einfach mitzuteilen.

Die Tatsache, dass die *Entwicklungsrichtlinien* Gesetz sind, dass die Lehrer der Oberschule also verpflichtet sind, sich an dem hermeneutischen Ansatz und seinen didaktisch-methodischen Prinzipien zu orientieren, führt paradoxerweise zu einer weiteren Schwierigkeit. Der Druck, dem sich Oberschullehrer ausgesetzt fühlen, führt dazu, dass manche meinen, sie müssten ihren Unterricht von heute auf morgen auf den Kopf stellen, und dass sie dadurch in eine Krise geraten, die wiederum eine Blockade bewirkt. Überstürzte, abrupte und zu wenig durchdachte Umstellungen des eigenen Unterrichts verursachen Verunsicherungen und Widerstände auch bei Schülern und Eltern. Denn auch diese sind wie die Lehrer durch Erfahrung geprägt und stellen ganz be-

stimmte Erwartungen an Schule und Lehrer, Erwartungen, die aus einer Schule stammen, in der Lernen größtenteils nur unter dem Druck von Noten erfolgt, Fragen und Fehler oft noch als negativ und störend empfunden werden, wo das Lehrerbild geprägt ist durch Autorität, Dominanz, Lenkung, alleinige Entscheidungsbefugnis und Allwissenheit, wo dieses asymmetrische Lehrer-Schüler-Verhältnis als selbstverständlich hingenommen, ja sogar verlangt wird, weil das starre, voraussehbare und daher kontrollierbare Muster des Frontalunterrichts vielen Schülern, insbesondere den bequemen, offensichtlich Sicherheit gibt.

Für Schüler, die einen solchen didaktischen Kontext erfahren, ist es nicht selbstverständlich, sich gegenseitig konzentriert zuzuhören, auf den Anderen einzugehen, bereit zu sein, vom Anderen zu lernen, selbst zu recherchieren und sich selbst Materialien zu beschaffen, binnendifferenziert zu arbeiten, insgesamt den Lernprozess aktiv mitzugestalten und darüber zu reflektieren. Von daher haben sie in der Regel grundlegende Schlüsselqualifikationen wie selbstverantwortliches Arbeiten und Teamarbeit noch nicht genügend entwickelt, ebenso Aspekte der Selbstkompetenz, wie sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu begründen und selbstbewusst zu vertreten oder produktive Vorschläge zu machen.

2.2 Wie kann man all diesen Schwierigkeiten und Widerständen begegnen?

Die erste Voraussetzung dafür, dass hermeneutisches Lehren und Lernen sich überhaupt entwickeln kann, ist die grundsätzliche Bereitschaft des Lehrers, sich selbst und seine bisherige Praxis in Frage zu stellen, Distanz dazu zu gewinnen und sich offen auf die neuen Perspektiven einzulassen, die das neue Curriculum ihm eröffnet. Die philosophischen Grundlagen,

die damit verbundenen didaktischen Konsequenzen und die daraus sich ergebende pädagogische Haltung muss der Lehrende selbst in intensiver Beschäftigung und engagierter theoretischer Auseinandersetzung damit verinnerlichen und sich zu eigen machen. Das geht aber nicht ohne persönliche Anstrengung. Hermeneutisch orientierte Fortbildungsinitiativen, insbesondere die didaktischen Werkstätten (vgl. Verena Debiasi, S. 16) sind dabei natürlich sehr hilfreich. Durch den kollegialen Dialog tragen sie dazu bei, den an der Schule oft isolierten Einzelnen zu bestärken und wesentliche Aspekte seiner hermeneutischen Grundhaltung wie „Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem“, „Offenheit gegenüber Fremdem“ (*Entwicklungsrichtlinien*: 25), Flexibilität, „Toleranz als Bewahrung von Andersheit“ (vgl. die Systematik S. 7) auszubauen und zu festigen.

Veränderungen, die weg vom alten geschlossenen Curriculum hin zum neuen offenen führen, können sich nur in einem langsamen und allmählichen Prozess vollziehen, der allen am Lernprozess Beteiligten (Lehrenden, Lernenden und Eltern) Zeit geben und lassen muss. Lehrer, die Ansätze des hermeneutischen Ansatzes in ihrer Unterrichtspraxis zu verwirklichen suchen, betonen immer wieder, dass eine anfängliche Abwehrhaltung, Verschlussenheit, mangelndes Verständnis, ja sogar Unmut und Ungeduld („Was soll das?“ oder „Wie lange noch?“) auf Seiten der Schüler durch das Transparentmachen der hermeneutischen Lehr- und Lernziele sowie der einzelnen methodischen Vorgehensweisen in Reflexionsphasen und Exkursen relativ schnell überwunden werden können und den Weg frei machen für eine neue Lernatmosphäre und Lernkultur. Gerade Lernende aus der Oberschule sind für didaktisch-methodische Exkurse empfänglich, ja interessieren sich sogar dafür, wenn dabei durch überzeugendes Verhalten des Lehrenden klar wird, dass der

Appell, den Unterricht aktiv mitzugestalten, ernst gemeint ist, sie als Personen also ernst genommen und respektiert werden.

3. Ausblick

Die hermeneutisch orientierten Fortbildungsveranstaltungen der letzten Jahre haben den Hauptakzent darauf gelegt, die Teilnehmer dazu anzuleiten, Grundbegriffe wie *Verstehen*, *fremd*, *Sprache* und *Literatur* neu zu überdenken. Erst aus dieser Reflexion heraus kann eine neue Praxis als konsequente Folge abgeleitet werden. Obwohl diese Seminare immer nach dem Prinzip der Parallelität konzipiert waren (vgl. Verena Debiasi, S 16), zeigen Äußerungen der Lehrenden, dass der Sprung von der theoretischen Reflexion hin zur Praxis als „Ausdruck einer Haltung“ oft noch eine unüberwindliche Hemmschwelle darstellt. Fragen wie ‚Wie soll ich impuls gesteuert mit einem Dossier arbeiten?‘ oder ‚Und wie geht es danach weiter?‘ verdeutlichen diese Schwierigkeiten.

Einzelne Lehrende haben sich aus diesem Grund schon früh mit der Bitte an Hans Hunfeld gewandt, hermeneutisches Lehren und Lernen in ihren Klassen praktisch zu realisieren. Daraus entstand die Idee zu Projektwochen, die in den letzten Jahren in verschiedenen Klassen aller Schulstufen durchgeführt und von Hans Hunfeld selbst gestaltet wurden. An vier aufeinander folgenden Tagen übernahm er für den gesamten Vormittag den Unterricht in einer Klasse, am Nachmittag reflektierten die anwesenden Lehrer gemeinsam mit ihm darüber (vgl. *Hermeneutisches Lehren und Lernen: Ein Beispiel aus der Praxis –Projektwoche am Realgymnasium „E. Torricelli“ in Bozen* unter www.babylonia.ch/BABY105/beispiel.doc).

Diese Projektwochen, an denen aus schulorganisatorischen Gründen bis-

her immer nur eine sehr beschränkte Anzahl von Lehrenden anwesend sein konnte, stoßen nicht nur bei Lehrern, sondern auch bei Eltern und Schülern auf eine äußerst positive Resonanz: Sie ermöglichen den Zweitsprachlehrern, Distanz zur eigenen Unterrichtspraxis zu nehmen und ihren Unterricht in dem des Experten zu spiegeln. Die Zweitsprachlehrer können das sich entwickelnde intensive Verstehensgespräch in seiner hermeneutischen Progression über einen längeren Zeitraum hin verfolgen. Sie sehen, wie von Anfang an die pädagogischen Rahmenbedingungen als Voraussetzungen für das Verstehensgespräch grundgelegt werden, wie die verschiedensten sprachlichen und übergreifenden Fertigkeiten und Kompetenzen immer gleichzeitig gefördert werden und wie das Verstehen sich auf der Basis des Vorwissens der einzelnen Lernenden und der Addition im Team erweitert. Sie können beobachten, wie die Schüler sich durch das Erfahren einer intensiven Lernatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch absolute Konzentration und effiziente Leistung, durch gegenseitigen Respekt und einen kontinuierlich wachsenden Teamgeist, verändern, aus einer anfangs eher zurückhaltenden und abwartenden Haltung heraustreten und sich immer selbstbewusster in den Lernprozess einbringen.

Feedbacks von Schülern und Eltern zeigen, dass diese neue, auch nur sehr kurze Erfahrung von Unterricht und Schule einen so starken Eindruck hinterlässt, dass jede der bisher an Projektwochen beteiligten Schulen diese Erfahrung wiederholen wollte und dies auch getan hat.

In der gemeinsamen Besprechung und Reflexion der teilnehmenden Lehrer am Nachmittag der Projektstage werden die Beobachtungen gesammelt, verglichen und analysiert, die einzelnen Phasen in ihren didaktisch-methodischen Aspekten beleuchtet und die noch offenen Fragen geklärt.

Aus diesem Grunde meines Erach-

tens sicherlich sinnvoll, die Projektwochen in die allgemeine Fortbildung und Werkstattarbeit zu integrieren, und auf andere Schulen auszudehnen und nach Wegen zu suchen, wie die Teilnahme von allen interessierten Lehrern administrativ und praktisch gewährleistet werden kann.

Anmerkungen

¹ Die Entwicklungsrichtlinien sind zu finden auf Deutsch unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm> (Südtiroler Situation - Jetzt) und auf Italienisch unter <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/1703/tedesco/programmi.htm>

² Vgl. dazu Gadamer, Hans-Georg: *Hermeneutik. Wahrheit und Methode*. In: *Gesammelte Werke*. Band 1. Tübingen: UTB Mohr Siebeck 1999, S. 368: „Daß in aller Erfahrung die Struktur der Frage vorausgesetzt ist, liegt auf der Hand. Man macht keine Erfahrung ohne die Aktivität des Fragens.“

Bibliographie

Entwicklungsrichtlinien:

• *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen* – 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)
Auf Deutsch: • <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm> (Südtiroler Situation - Jetzt)
in italiano: • <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/1703/tedesco/programmi.htm>

Alois Weber

ist Lehrer für Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Oberschule (Sek.II) des Landes Südtirol, Beauftragter für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Leitung und Koordination der didaktischen Werkstätten am italienischen Schulamt.

Verena Debiasi
Bolzano

Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf

I laboratori didattici nascono come forma di aggiornamento professionale autogestito per rispondere all'esigenza dei docenti di trovare - nella loro perenne ricerca di equilibrio tra teoria e prassi - un sostegno per l'applicazione del nuovo piano di studi per la scuola dell'obbligo (1994), scambiando informazioni ed esperienze, programmando e preparando con colleghi lezioni e materiali. L'approccio ermeneutico segna una svolta: la funzione dei laboratori diviene sviluppare nella prassi scolastica le indicazioni teoriche delle linee guida (del 2003) sulla base del principio del parallelismo laboratorio/classe: gli insegnanti sperimentano come gli allievi cosa significa dialogo tra diversi, lingua come interrogativo che induce il singolo a cercare e ad ascoltare, limiti del comprendere, normalità (e rispetto) dell'altro diverso ed estraneo, vista come stimolo ad apprendere, disponibilità al distacco dalle proprie esperienze e conoscenze - tutti concetti chiave dell'approccio. L'accento è posto sull'evoluzione degli insegnanti come persone, sulla disponibilità a mettere in discussione il loro ruolo sfruttando l'opportunità di dialogo offerta dal laboratorio come crogiuolo di diversità. (red.)

Was bedeutet „Lehrer sein“ und was braucht es ganz konkret, um als Fremd- bzw. Zweitsprachlehrer die eigene Professionalität zu entwickeln, weiter auszubauen und zu vertiefen?

Die Hochschulausbildung im italienischen Universitätssystem hat bisher keine befriedigende Antwort auf diese Fragen gegeben und Hochschulabsolventen fühlen sich selten als ausgebildete Lehrer und somit auf die Praxis des Unterrichts ausreichend vorbereitet. Die Bereitschaft, den Beruf des Lehrers im Beruf zu erlernen, immer wieder zu hinterfragen und neu zu denken, ist von daher ziemlich verbreitet, so dass diese Ausgangssituation paradoxerweise eine positive Voraussetzung für eine ständige Lehrerfort- und -weiterbildung darstellt, die sich als lebenslanges Lernen im Beruf versteht. Allerdings birgt diese Ausgangssituation auch die Gefahr, sich vorwiegend an den Modellen des am eigenen Leib erfahrenen Unterrichts und an den Lehrervorbildern der eigenen Schulzeit zu orientieren und diese nachahmend umzusetzen. Fortbildungsseminare, zu denen Experten eingeladen werden, um den teilnehmenden Lehrern die neuesten methodischen und didaktischen Erkenntnisse zu vermitteln, neue Curricula und Lehr- bzw. Lernpläne, sowie auch die individuelle Lektüre von wissenschaftlichen Veröffentlichungen in Zeitschriften und Büchern erweitern das individuelle Wissen in Bezug auf Schule und Unterricht, doch ist die Übertragung dieses Wissens in die Praxis des alltäglichen Unterrichts nicht immer einfach. Zurückgekehrt in den Unterricht, meist allein gelassen in der täglichen Konfrontation mit ungünstigen organisatorischen Rahmenbedingungen bei der Vermitt-

lung von Unterrichtsstoff und der Beziehung zu den Schülern, fällt der Einzelne nach anfänglichen Umsetzungsversuchen immer wieder in traditionelle, altbewährte Muster zurück. Zwischen Theorie und Praxis klafft häufig ein nicht leicht zu überbrückender Abgrund. Die kritische Reflexion der erhaltenen Informationen und der Austausch mit gleich gesinnten Kollegen, die zu einer nicht nur technisch verstandenen Aneignung, sondern zu einer Verinnerlichung der Theorie und zu einer gewissen Sicherheit bei der Umsetzung beitragen könnten, fehlen. Gerade hier setzen jedoch die Didaktischen Werkstätten an.

1. Didaktische Werkstätten

Diese wurden in Südtirol Anfang der 90er Jahre eingeführt und haben sich als eine flexible Form der Lehrerfortbildung bewährt, bei der es vor allem um kollegiale Unterrichtsplanung und -evaluation ging. Kurz gefasst kann man sie als selbstorganisierte, berufsbegleitende und teilnehmerorientierte Lehrerfortbildung bezeichnen:

- selbstorganisiert, weil die Teilnehmer selbst Ort, Zeit und Inhalt der Treffen festlegen;
- berufsbegleitend, weil die Treffen an 6-8 Nachmittagen im Laufe eines Schuljahres stattfinden und weil somit kontinuierlich die Unterrichtspraxis der einzelnen Teilnehmer in Verbindung mit der Theorie der Lehrpläne reflektiert und hinterfragt werden kann;
- teilnehmerorientiert, weil sie auf die Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer eingehen und die Teilnehmer selbst Inhalt und Verlauf bestimmen.

Die ursprüngliche Aufgabe der Werkstätten in Südtirol bestand darin, den neuen Lehrplan für die Pflichtschule in die Praxis umzusetzen. Die Werkstätten sollten so die Verbindung zwischen Theorie und Unterrichtspraxis erleichtern und herstellen. In diesem Sinne war die Anfangsphase der Arbeit in den Didaktischen Werkstätten dadurch bestimmt, den jeweiligen Unterricht gemeinsam zu planen und vorzubereiten. Materialien- und Erfahrungsaustausch zwischen Kollegen standen dabei im Vordergrund (Lehrpläne Pflichtschule, 1994: 8). Trotz des durch den Lehrplan initiierten Neuanfangs blieb es im Grunde dadurch bei einer hergebrachten Vorstellung der Relation von Unterricht und Werkstatt: Die Werkstattgruppe verstand sich als Team, das den konkreten Herausforderungen des Unterrichtsalltags durch Analyse von Unterrichtserfahrungen und Planung nächster Unterrichtsschritte begegnen wollte. Unterricht und Lehrerrolle wurden dabei grundsätzlich nicht hinterfragt, die Distanz zu sich selbst wurde nicht thematisiert.

Auch in den Entwicklungsrichtlinien der Oberschule ist das Konzept der Didaktischen Werkstätten verankert. Hier werden sie definiert als „Mittler zwischen der grundlegenden theoretischen Konzeption der Entwicklungsrichtlinien und ihrer Weiterentwicklung in der konkreten Unterrichtspraxis“ (Entwicklungsrichtlinien, 2003: 24). Durch den hermeneutischen Ansatz von Hans Hunfeld, der diese Entwicklungsrichtlinien prägt, bleibt die Aufgabe der Werkstätten zwar erhalten: Unterricht, seine Analyse und Planung stehen weiter im Mittelpunkt der Diskussion. Gleichzeitig erfahren die Werkstätten aber einen neuen starken Impuls, der ihr ursprüngliches Wesen verändert. Es geht in den Werkstätten nun nicht mehr nur um gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, vielmehr wird die durch den hermeneutischen Ansatz herausgestellte Parallelität zwischen Lernen

in der Werkstatt und Lernen im Unterricht selbst erfahren und reflektiert. Der Lehrende wird in der Werkstatt wieder zum Lernenden, wobei sich dieses Lernen nicht nur auf seine professionelle Rolle, sondern auf seine Person bezieht. Die im Folgenden zitierten exemplarischen Rückmeldungen von Werkstattteilnehmern können hier einen ersten Einblick in die wahrgenommene Veränderung der Didaktischen Werkstatt geben:

- Die Atmosphäre in der Gruppe hat sich positiv verändert.
- Stillsein ist erlaubt und wird nicht negativ gewertet.
- Jeder Teilnehmer wird mit seinen Fragen und Beiträgen ernst genommen.
- Alle Anliegen werden aus unterschiedlichen Perspektiven hinterfragt und beleuchtet.
- Es gibt keine „belehrenden Besserwisser“ in der Gruppe und alle lernen von allen.
- Es geht mehr um Prozessreflexion und Austausch zwischen Kollegen und es herrscht kein Produktionsdruck vor.
- Es geht nicht um vereinzelte Methoden und Tipps für die Unterrichtspraxis, die man nach dem Kurs weglagt und selten wieder hervorholt, vielmehr geht es um eine Grundhaltung in einem Gesamtzusammenhang.
- Es wird deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten der Umsetzung in der Unterrichtspraxis gibt und jeder den eigenen Weg finden muss.
- Die Gruppe vermittelt Sicherheit und Rückhalt beim Erproben von Neuem, gibt aber auch jenen Lehrern ein Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl, die z. B. häufig die Schule wechseln oder an ihrer Schule allein dastehen.

2. Parallelität als leitendes Prinzip

Ausgehend von den Grundlagen des hermeneutischen Lehrens und Ler-

nens – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Sprache als Frage (vgl. die Systematik S. 7) – stellt sich die Parallelität als leitendes Prinzip, das die Lehrerfortbildung in Werkstattform und die konkrete Unterrichtspraxis bestimmt, klar heraus: Im konkreten Unterricht wie in der realen Werkstattsituation geht es um ein Verstehensgespräch zwischen Personen mit unterschiedlichem Vorwissen, unterschiedlichen Interessen und Erfahrungen, wobei gerade diese Unterschiede zum Lernimpuls werden. Es wird von daher klar, dass sich die didaktischen Konsequenzen hermeneutischer Grundsätze auf alle am Lehr-/Lernprozess Beteiligten auswirken. Der traditionelle Unterschied zwischen Schule, Werkstatt und Lehrerfortbildung entfällt. Die Normalität der Andersheit ist nicht nur in Schule und Werkstatt willkommen: Ihre Anerkennung macht hermeneutisches Lehren und Lernen erst eigentlich möglich. Die respektierte und bewährte Verschiedenheit der miteinander Lernenden und Sprechenden prägt alle Dialoge auf allen Lehr- und Lernstufen und wird in den Didaktischen Werkstätten beständig thematisiert und beachtet.

Unterrichtspraxis, Werkstattdialog und Lehrerfortbildung werden durch die grundsätzlichen Merkmale des hermeneutischen Ansatzes gleichermaßen bestimmt, obgleich sie sich im Kontext, im Detail der Arbeitsweisen, in methodischen und inhaltlichen Ansprüchen voneinander unterscheiden. Hermeneutischer Zweitsprachunterricht wird nicht als Vorbereitung für authentische Verstehensgespräche in der Zukunft verstanden, sondern ist hier und jetzt bereits Verstehensgespräch. Daher gelten Grundsätze, Regeln und Verfahren für alle Formen solcher Gespräche. Darüber hinaus aber kann der Unterschied zwischen Unterrichtsgespräch, Werkstattgespräch und Fortbildungsgespräch sich zusätzlich positiv auswirken: Da der einzelne Lehrende zwischen im



La galassia M51.

Detail unterschiedlich geprägter Praxis und Werkstatt hin und her pendelt, trägt er Impulse von beiden Bereichen in jeden einzelnen wieder hinein.

In den Didaktischen Werkstätten liegt der Schwerpunkt bei praxisorientierter Selbsterfahrung, die gemeinsam reflektiert, diskutiert, hinterfragt und vertieft wird. Lernen wird als Prozess erfahren und als nie abgeschlossener Prozess erkannt, lernendes Verstehen wird eingeübt. So wird auf die je eigene Unterrichtspraxis indirekt vorbereitet: keine Planung von einzelnen Unterrichtseinheiten und Erstellen von Arbeitsblättern; nicht bloßer Austausch von Erfahrungen, praktischen Tipps und konkreten Unterrichtsmaterialien, sondern Distanz zur eigenen Praxis, um die Grundbegriffe Fremdsprachen-Unterricht im gemeinsamen Verstehensgespräch zu hinterfragen und daraus die Konsequenzen für den eigenen Unterricht zu ziehen.

Distanz

Distanz zum eigenen Unterricht und zu den Problemen des Schulalltags gewinnen die Teilnehmer der Werkstatt auch durch die Selbsterfahrung. Ein Transfer auf den eigenen Unterricht in der Klasse erfolgt erst nach

einer anschließenden Reflexion über das selbst Erfahrene und Erlebte aus der Distanz zur eigenen Unterrichtspraxis. In dieser zweiten Phase fließen auch theoretische Zusatzimpulse ein und hermeneutische Leitworte werden verstärkt aus der Sicht der einzelnen Teilnehmer definiert. Für ein solches Vorgehen in den Didaktischen Werkstätten sind Stille und Zuhören – als Fertigkeit, Kompetenz und Schlüsselqualifikation – unerlässliche Voraussetzung.

Stille

Gerade am Beispiel der Stille wurden in der Werkstatt anfangs die Schwierigkeit und später die Notwendigkeit, Lehrerfortbildung und Unterrichtspraxis unter dem leitenden Prinzip der Parallelität zu sehen, deutlich. Die Bedeutung der Stille im Sprachunterricht beschäftigte die Werkstattteilnehmer bei einem ihrer ersten Treffen:

- *Still sein und Sprechen lernen: Ist das nicht ein Paradox?*
- Von welcher Stille wird hier gesprochen? Doch nicht von einer autoritär verordneten Stille?
- Wie kann man aber eine Interesse und Aufmerksamkeit signalisierende Stille herstellen?

- *Wie hängen Stillsein und Zuhören zusammen und welche Erfahrungen mit gegenseitigem Zuhören und den Anderen Ausredenlassen haben Einzelne bereits in der eigenen Unterrichtspraxis gemacht?*

Fragen über Fragen: Aber je interessanter das Thema wurde, desto weniger konnte der Einzelne seinen Gedankengang zu Ende führen, umso mehr fiel man einander ins Wort, um dem einen Beispiel ein ähnliches hinzuzufügen oder der Meinung des Einen die eigene entgegenzusetzen. Und mitten in dieser chaotischen Diskussion wurde den Gesprächsteilnehmern bewusst: Wir reden über Stille und können selbst kaum still sein. Wir sprechen über Zuhören und denken ständig daran, was wir selbst zu einem Thema sagen wollen. Wir reden über Respekt vor anderer Äußerung und lassen den Anderen kaum ausreden. Und gerade diese Einsichten wurden zu einem zusätzlichen wichtigen Impuls für den Verstehensprozess der Gruppe.

Nicht mehr das Stillsein der Schüler in der Klasse stand im Mittelpunkt, sondern die eigenen Erfahrungen und der eigene Umgang mit Stille:

- *Kann ich selbst still sein und zuhören?*
- Was bedeutet Stille für jeden Einzelnen?
- Wie empfindet jeder Einzelne die Stille?
- Welche Assoziationen, Erinnerungen und Erfahrungen verbindet er damit?

Erst in diesem Augenblick kamen die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Stille und das unterschiedliche Verständnis von Stille der einzelnen Teilnehmer zum Ausdruck. Erst hier wurde die wechselseitige Beziehung von Stille und Zuhören deutlich, wenn z. B. über die Verantwortung des Redenden und des Zuhörenden in Bezug auf die Stille gesprochen wurde. Nun erst wurde das unterschiedliche Zeit-

gefühl angesprochen, da die Stillephasen von den einen als zu lang und von den anderen als zu kurz wahrgenommen wurden. Gemeinsam wurde die Bedeutung der Stille als Grundlage der folgenden Pädagogischen Rahmenbedingungen (vgl. die Systematik S. 7) bewusst gemacht und thematisiert:

- **Angstfreiheit**

Wenn Stillsein und Schweigen ausdrücklich erlaubt sind und niemand sich zu Wort melden muss, wirkt sich dieser fehlende Druck positiv auf die einzelnen Teilnehmer aus. In den länger anhaltenden Stillephasen können sie sich auf die eigene Wortmeldung im Plenum einstellen und ihren Beitrag vorbereiten, ohne den direkten oder indirekten Redezwang von Seiten der Gruppe zu spüren.

- **Selbstbewusstsein**

Wenn der Einzelne nur spricht, wenn alle anderen still sind und Aufmerksamkeit signalisieren, so ist das ein sichtbares Zeichen, dass das, was er sagt, ihm selbst wichtig ist und gleichzeitig auch für die Gruppe von Bedeutung ist. Das eigene Selbstbewusstsein wird dadurch gestärkt, dass er sich seiner Bedeutung für die Gruppe bewusst wird und die Gruppe ihm dies durch die Stille kontinuierlich bestätigt.

- **Fragehaltung**

Offenes, unvoreingenommenes, neugieriges Zuhören ist ein Idealzustand, der sich in der Stille heranzubilden kann. Den Anderen ausreden lassen, ihm nicht ins Wort fallen, beim Zuhören nicht ständig daran denken, was einer selbst zu dem Thema anschließend sagen möchte, nicht denken, dass man selbst bereits weiß, was der Andere sagen wird, sind Merkmale dieser Offenheit.

- **Distanz**

Wenn der Einzelne sich nicht vorrangig auf das Sprechen, sondern vor allem auf das Stillsein und Zuhören konzentriert, fällt es ihm leichter

Distanz zu sich selbst und der eigenen Denkweise zu erlangen. Der Einzelne lässt sich auf die Rede des Anderen ein, ohne diese sogleich aus je eigener Sicht zu bewerten und zu beurteilen, d.h. er lässt sich auf etwas Neues und Unbekanntes ein.

- **Respekt**

Ein nach außen sichtbares Zeichen des Respekts vor der Äußerung Anderer ist die Stille, denn wer die Äußerungen, die Beiträge bzw. die Rede eines Anderen respektiert, zeigt dies in erster Linie dadurch, dass er ihn reden lässt und ihm zuhört. Zuhören ist aber nur in der Stille möglich. Daher achtet jeder darauf, dass diese Voraussetzung für das Zuhören und das Verstehen gegeben ist.

Das Nachdenken über diese *Pädagogischen Rahmenbedingungen*, das zur Distanz zum Eigenen und zum Respekt vor dem jeweils Anderen führt, macht im Übrigen auch deutlich, dass man die eigene Lehrpraxis nicht durch handwerkliche Verbesserung dieser Praxis weiter entwickeln kann. Insofern wird im Distanzraum Werkstatt der hermeneutische Zweitsprachunterricht eben dadurch vorbereitet, dass der Lehrende sich von seiner bekannten Praxis entfernt und sie in anderer Lehr- und Praxiserfahrung spiegelt, um sie selbst neu zu sehen.

3. Werkstattleitung

Die Werkstattleiterinnen übernehmen, besonders am Anfang, eine strukturierende und steuernde Funktion in der Werkstatt. Sie sorgen dafür, dass die praxisorientierte Selbsterfahrung und das anschließende vertiefende Gespräch darüber den Schwerpunkt und Hauptteil jedes Treffens darstellen, und dass jeder Teilnehmer auf diese Weise die Möglichkeit erhält, hermeneutisches Lehren und Lernen selbst zu erfahren und anschließend kritisch zu hinterfragen. Daher achten

die Leiterinnen vor allem darauf:

- vorwiegend Impulstexte zu verwenden, die von den Teilnehmern kommen;
- Vorschläge und Angebote zu formulieren, statt Arbeitsanweisungen zu geben und Aufgaben zu verteilen;
- die Gruppe selbst entscheiden zu lassen, was sie mit dem angebotenen Material machen möchte;
- sich als Leiterinnen stark zurückzunehmen;
- wenig zu sprechen und konzentriert zuzuhören;
- Fragen einzelner Teilnehmer an die Gruppe zurückzugeben;
- keine Ratschläge oder fertige Rezepte zu erteilen;
- Aussagen und Beiträge von Teilnehmern wieder ins Gespräch zu bringen;
- das Gespräch auf das Hier und Jetzt zu lenken;
- theoretische Texte, z. B. Fachliteratur von Gadamer, Jauß, Hunfeld und aus den Entwicklungsrichtlinien der Oberschule als zusätzliche Impulse und Diskussionsbeiträge einfließen zu lassen;
- nicht im klassischen Sinn zu moderieren, denn jeder Einzelne soll auf die Gruppe achten lernen und ein Gefühl für die Gruppe entwickeln.

In der Didaktischen Werkstatt erhalten die Teilnehmer so Gelegenheit, die Praxis des hermeneutischen Lehrens und Lernens selbst zu erproben und gemeinsam kritisch zu hinterfragen. Bei einem Werkstatttreffen wird z. B. ein Dossier mit verschiedenen Gedichten und Gedichtausschnitten angeboten, welche alle ohne Angabe von Titel und Autor vorliegen. Der Umgang mit diesem Dossier ist stark strukturiert. Vorerst sollen die Teilnehmer die Texte still lesen und einen Text auswählen, anschließend den gewählten Text vorlesen und erklären, warum sie diesen Text gewählt haben. Auf ein verstehendes

Gespräch, in dem die einzelnen Texte miteinander in Verbindung gebracht, verglichen und gemeinsam gedeutet werden, folgt eine Reflexion über die Grundlagen des hermeneutischen Lehrens und Lernens. Es folgen beispielhaft einige Fragen, die in der Diskussion aufgeworfen und besprochen wurden:

- *Warum sind die einzelnen Phasen so stark strukturiert?*
Die starke Strukturierung ist als schrittweise Annäherung zu verstehen, um die Grundhaltung, die durch Stille als Schlüsselqualifikation, unvoreingenommenes Zuhören und Distanz zum Eigenen geprägt ist, bewusst zu machen und einzuüben. Die Starrheit des Musters wird in Zukunft allmählich einem natürlichen gemeinsamen Verstehensgespräch weichen.
- *Warum liegen alle Texte ohne Angabe von Titel und Autor vor?*
Der Impulscharakter der Texte wird so verstärkt. Die Texte werfen mehr Fragen auf. Außerdem kann dadurch Distanz zu den gewohnten Formen des Umgangs mit Gedichten geschaffen werden.
- *Warum vor allem Gedichte?*
Literarische Texte, besonders Lyrik, eignen sich, weil sie im Unterschied zu Sachtexten durch die gegebenen Leerstellen offen sind für verschiedene Interpretationen, und Fragen geradezu herausfordern („Literatur als Frageform der Sprache“¹), die vom jeweiligen Leser individuell beantwortet werden. Literatur spricht als Einzelstimme zu jedem Einzelnen anders.
- *Wie kann man mit den angebotenen Textausschnitten bzw. einzelnen Strophen und Versen umgehen?*
Die Möglichkeit, nicht nur mit vollständigen Texten und Gedichten, sondern auch mit Textausschnitten und Teilen von Gedichten zu arbeiten, wurde von einzelnen Teilnehmern aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem traditionellen Literaturunterricht bisher nicht einmal in

Betracht gezogen. Der Leser wird neugierig auf das Ganze oder versteht dies als Angebot den Text weiter zu denken. Zusatzinformationen werden auf Nachfrage des Lesers geliefert.

- *Welches sind die Inhalte und Themen, die ausgelöst durch die angebotenen Impulstexte ins Gespräch eingebracht werden?*

Das freie Wählen des Textes bewirkt eine natürliche, nach Neigung und Vorlieben ausgerichtete Binnendifferenzierung und ermöglicht innerhalb des reichhaltigen Angebots eine individuelle Annäherung an den Text. Der gewählte Text aktiviert das besondere Vorwissen des einzelnen Lesers, löst unterschiedliche Assoziationen und individuelle Erinnerungen aus, die ins Gespräch gebracht werden. Die Texte wirken als Impulse, um Interessen und Vorwissen der Einzelnen bewusst zu machen, zu äußern und im anschließenden gemeinsamen Gespräch miteinander in Verbindung zu bringen.

Aus diesen exemplarischen Ausschnitten der Arbeit in den Didaktischen Werkstätten geht hervor, wie die Beschäftigung mit dem hermeneutischen Lehren und Lernen in Theorie und Praxis den lernenden Lehrer für seinen Unterricht vorbereitet, indem er ihm keine vorgefertigten Gedanken aufzwingt, sondern im verstehenden Dialog zwischen gleichwertigen Partnern das Selberdenken nahe legt.

4. Veränderung der Didaktischen Werkstätten durch den hermeneutischen Ansatz

Die Fortentwicklung und die veränderte Auffassung von Werkstatt wird im Vergleich zur Situation von 1994 sehr deutlich: Wurde anfangs von einer festen und nicht in Frage gestellten Lehrerrolle die Blickrichtung ein-

seitig auf Unterricht gelenkt, gerät jetzt der in der Werkstatt sprechende und dadurch lernende Lehrer auch selbst in die Analyse und die Beobachtungsperspektive. Im Unterricht und in der Werkstatt geht es um das Verstehensgespräch zwischen Personen und um die langsame und behutsame Heranbildung einer fragenden Haltung, bei der von Anfang an in Unterricht und Werkstatt zugleich alle Leitworte des hermeneutischen Ansatzes dieses Gespräch bestimmen. Jede individuelle Erfahrung aus der Unterrichtspraxis und jede weitere Einsicht in die Theorie des hermeneutischen Ansatzes stellen Impulse dar, die zusätzliche Schleifen in die Lernspirale der Didaktischen Werkstatt legen und somit die Lernspirale selbst in Gang halten. Gleichzeitig erhalten auch umgekehrt Unterrichtspraxis und Theorie des hermeneutischen Ansatzes durch die gemeinsame Arbeit in der Werkstatt Impulse, die beide voranbringen und weiterentwickeln. Es entsteht somit eine dynamische Struktur von Spiralen, die sich gegenseitig beeinflussen.

Zentrale Figur bleibt der Lehrende, der als Person und nicht in seiner Rolle angesprochen und involviert wird. In jedem Einzelnen und in der Gruppe selbst liegt das große Potential, das auch zur Heranbildung eines neuen Lehrerprofils genutzt wird. Neugier, Unvoreingenommenheit, Offenheit und Risikobereitschaft, gekoppelt mit einem Anspruch auf Natürlichkeit und Authentizität im verstehenden Unterrichtsgespräch, zeichnen diese neue Lehrerfigur aus. In diesem Sinne fällt eine Unterscheidung zwischen berufserfahrenem Lehrer und Anfänger nicht mehr ins Gewicht, da beide im Werkstattdialog gleich wertvoll sind und sich gegenseitig bereichern. So eröffnen zum Beispiel die Fragen der Lehrer mit geringer Berufserfahrung den erfahrenen Lehrern die Möglichkeit, ihre zur Routine gewordenen und nicht mehr bewusst wahrgenommenen

Unterrichtsverfahren und Ansichten wieder neu zu hinterfragen, zu reflektieren, in Worte zu fassen, zu begründen und auf diese Weise z. T. neu zu sehen und für sich neu zu entdecken. Erst in der Wechselwirkung zwischen erfahrenen und weniger erfahrenen Lehrern kann jeder Teilnehmer der Gruppe Distanz zur eigenen Sichtweise und zum eigenen Handeln erlangen. Und erst durch diese Distanz ist es dem Einzelnen möglich, die eigene Unterrichtspraxis neu zu überdenken und zu verändern.

In den Didaktischen Werkstätten können Lehrer gemeinsam die Antworten suchen und finden, die die Gesellschaft immer wieder von der Schule verlangt. Die Zeiten, in denen der Lehrer auf sich selbst gestellt war und im Alleingang seinen Unterricht gestalten konnte und musste, sind für diese Werkstätten vorbei.

Damit ist das Verstehensgespräch in Unterricht und Werkstatt zugleich auch direkte Vorbereitung auf den Verstehensdialog in einem mehrsprachigen und vielkulturellen Europa. Die Fähigkeit sich international und interkulturell zu verständigen, hängt nicht nur von reinen Sprachkenntnissen ab, sondern braucht eine hermeneutische Haltung, die gekennzeichnet ist von Selbsterkenntnis, dem Wunsch und der ständigen Bemühung zu verstehen, der Anerkennung der Grenzen des Verstehens und der ständig präsenten Möglichkeit des Missverstehens und Nichtverstehens, der Normalität des Fremden und der Notwendigkeit eines vorsichtigen Urteils über den jeweils Fremden (Hunfeld, 2004: 56, 407ff.).

5. Unterrichten wird einfacher

Die grundsätzlichen Erfahrungen des bisherigen Werkstatt-Prozesses können in der Aussage gebündelt werden, dass Zweitsprachunterricht auf anfangs nicht vorhersehbare und überraschende Weise einfacher geworden ist:

- Die zunächst aufwändige, indirekte und umfangreiche Vorbereitung auf den Unterricht verlangt Methodenkompetenz, Wissen, vielfältige Kenntnis literarischer Texte, philosophischer Ansätze, mythologischer Traditionen, die in der Addition der unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. die Systematik S. 7.) und des je individuellen Wissens in der didaktischen Werkstatt kontinuierlich erweitert wird.
- Das Zusammenstellen umfassender Dossiers bedeutet weiter quantitative und qualitative Anstrengung, die in der gemeinsamen Arbeit in den Didaktischen Werkstätten geleistet wird.
- Echte Teilnehmerorientiertheit und selbstverantwortliches Lernen sind weiter grundsätzliche Herausforderung für jede Werkstatt, die sich nicht von heute auf morgen erfüllen lässt, aber ständig bewusst gemacht und kritisch hinterfragt wird.
- Damit Unterricht wirklich Verstehensgespräch wird, braucht es einen langen gemeinsamen Atem, die Bereitschaft mit Missverständnissen und Blockaden umzugehen und sich von Lehr- und Lernniederlagen nicht entmutigen zu lassen. Die sich in den Werkstätten regelmäßig treffenden Lehrer finden in der Gruppe Rückhalt und Hilfestellung für ihr individuelles Handeln in den Klassen.
- Die Distanz zum Eigenen ist kaum endgültig zu schaffen – immer droht die Gefahr, in die Fesselung durch eigenes Vorwissen, Urteil und eigene Perspektive zurückzufallen. Das Sich-Einlassen auf Verstehensgespräche in der Didaktischen Werkstatt ermöglicht es dem Einzelnen, diese Distanz zum Eigenen immer wieder neu in Angriff zu nehmen.
- Das gilt auch für die Distanz zur Sache: Nicht jeden Tag gelingt es, erfahrene Lehr- und Lernrealität aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, auf anderes Sprechen wirklich zu hören und die je-

weilige Andersheit als Gewinn und nicht als Blockade für Eigenes zu verstehen. Doch auch hier unterstützt die Didaktische Werkstatt in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung die Bemühungen des Einzelnen.

Wird Werkstatt also weiter so verstanden und fortentwickelt, wie die bisherigen Erfahrungen versprechen, wird durch die Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit der Unterricht leichter, effektiver und damit zeitgemäßer.

Anmerkung

¹ “Sie (die Literatur) ist die Frageform der Sprache und will den Dialog mit dem Leser über ihr spezifisches Angebot von Andersartigkeit” (Entwicklungsrichtlinien S. 18).

Bibliographie:

- DEBIASI, Verena/GASSER, Dorothea (2004): *Werkstatt als hermeneutischer Dialog. Ein Bericht*. Meran/Klagenfurt, Alpha Beta Verlag/Drava Verlag, wo die Thematik auch vertiefend nachgelesen werden kann.
- HUNFELD, Hans (2004): *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*, Meran/Klagenfurt, Alpha Beta Verlag/Drava Verlag.
- Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen*. L.G. Nr. 2 vom 19. Juli 1994.
- Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen der Provinz Bozen*. L.G. Nr. 6 vom 29. April 2003.

Verena Debiasi

ist Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Mittelschule (Sek. I) des Landes Südtirol, Beauftragte für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Organisation, Koordinierung und Leitung der didaktischen Werkstätten am italienischen Schulamt.

Angelika Pranter
Bolzano

Hermeneutisches Lehren und Lernen an der Grundschule

L'autrice, insegnante elementare in Alto Adige, dimostra che i concetti di fondo dell'approccio ermeneutico cui sono improntati in modo organico e strutturato le "linee guida di sviluppo per le scuole medie superiori di lingua italiana" in Alto Adige (in vigore dal 2003) possono essere assunti a fondamento anche nella scuola elementare, pur a fronte di un curriculum comunicativo (del 1994); mette in rilievo l'importanza di un'applicazione fin dai primi anni di scuola in vista di una continuità fino alle superiori. L'applicabilità delle premesse che governano l'approccio (es. l'impulso o stimolo come motore di scoperta e di conoscenza, l'estraneità come stimolo per apprendere, la relativa indefinibilità degli obiettivi, la ricchezza dei materiali, la considerazione delle preconcoscienze degli allievi, all'interno di un clima in classe improntato a rispetto, silenzio, consapevolezza di sé, disponibilità al dialogo e al mettersi in discussione, cioè alle premesse pedagogiche) viene confermata da due stralci di lezione commentati, ove si evidenzia anche la differenza tra un approccio comunicativo e uno ermeneutico e la valenza etica di quest'ultimo come educazione ad un dialogo teso al comprendere. (red.)

Was bedeutet der hermeneutische Ansatz von Hans Hunfeld für die Grundschule? Diese Frage wird hier aus zwei Gründen gestellt. Einmal, weil die Entwicklungsrichtlinien, die auf dem hermeneutischen Ansatz aufbauen, eigentlich nur für die Oberschule geschrieben wurden, zum Zweiten, weil der Oberstufenunterricht nur dann wirklich im hermeneutischen Sinne erfolgreich sein kann, wenn schon die frühen Stufen des Zweitsprachenunterrichts entsprechende Grundlagen dazu liefern, d.h. wenn der Ansatz bis zur Grundschule (und sogar zum Kindergarten: vgl. Irene Giroto, S. 26) durchgreift. Auf die oben gestellte Frage liefert mein kurzer Bericht nur Teilantworten, wobei die Rezeption der Gesamtaussage auf meine persönlichen – nicht systematischen – Eindrücke reduziert wird.

1. Vom Lehrplan 1994...

Seit 1994 arbeiten wir an der Pflichtschule nach einem Lehrplan (*Lehrpläne für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflichtschulen in der Autonomen Provinz Bozen – L. G. vom 19. Juli 1994, Nr. 2*), mit einem offenen Curriculum, das sich am kommunikativen Ansatz orientiert. Der Lehrplan ist durch *Didaktische Handreichungen* und theoretische Aufsätze ergänzt.

Die Grundschullehrer waren mit diesem offenen Curriculum zufrieden, da es ihnen in ihrer Unterrichtsgestaltung viel Freiraum ließ und die angebotenen Erfahrungsinhalte auf die Bedürfnisse der Kinder eingingen. Dennoch hatten sie viele Fragen und Zweifel.

Vor allem Junglehrer beschäftigten oft folgende Fragen: *Wie sind Redemittel und Sprechhandlungen im Lehrplan zu verstehen? Wie gehe ich mit den Beiträgen in den „Didaktischen Handreichungen“ um?*

Da schon damals die **Didaktischen Werkstätten** Orte der Unterrichtsplanung und des Erfahrungsaustausches waren und dort offene Probleme und Zweifel angesprochen wurden, nutzten wir diese wertvolle Einrichtung (vgl. Verena Debiasi, S. 16), um den oben erwähnten Fragen nachzugehen.

Als dann im Jahr 2001 die **Entwicklungsrichtlinien** der Oberschule (vgl. Alois Weber, S. 11) Gesetz wurden und eine Gruppe von Grundschullehrer den Auftrag bekam, die Grundlagen dieser Philosophie und ihre didaktischen Konsequenzen für die Grundschule zu diskutieren, nahmen viele Lehrer diese Gelegenheit wahr, den Lehrplan aus einer anderen Perspektive zu sehen und Zweifel und Fragen im gemeinsamen Gespräch mit den Kollegen und verschiedenen Experten zu reflektieren und zu diskutieren.

2. ... zum neuen Ansatz

Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem hermeneutischen Ansatz in der Arbeitsgruppe Grundschule und in den Werkstätten können wir heute unseren Lehrplan und unsere Handreichungen aus einer gewissen **Distanz** lesen und zwar deshalb, weil dieser Ansatz, der keine Methode ist, keine fertigen Unterrichtsrezepte anbietet, sondern eine lange und intensive Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des hermeneu-

tischen Lehren und Lernens voraussetzt: Das heißt, dass wir zunächst uns als Personen – und danach, als natürliche Folge dieser Haltungsänderung auch unseren Unterricht – verändert haben (s. Entwicklungsrichtlinien: 25).

Die Unterrichtsbeispiele (vgl. Kasten) werden im Folgenden in den Rahmen des Werkstattgesprächs gestellt oder mit einem entsprechenden Kommentar versehen.

Die Nachbesprechung mit den Lehrern über den Arbeitsprozess ergab zunächst, dass die Kollegen Folgendes beobachtet hatten:

- Die Schüler wählen alle Gedicht Nr. 1 aus.
- Sehr gute mündliche Beiträge beim Kreisgespräch.
- Aktive Mitarbeit.
- Stille ist kaum möglich, weil alle Schüler gleichzeitig zu Wort kommen wollen.
- Zuhören ist nur für kurze Phasen möglich.
- Gruppenarbeiten: Die Schüler sprechen sehr laut miteinander.

Außerdem wurden uns – die wir uns bisher nur am kommunikativen Lehrplan orientiert hatten – durch dieses Unterrichtsbeispiel einige Grundsätze des hermeneutischen Ansatzes etwas klarer.

Was uns z. B. auffiel, war:

- **Reichhaltigkeit des Materials** ist eine der didaktischen Konsequenzen des hermeneutischen Ansatzes (vgl. die Systematik S. 7). In Zukunft werden wir also nicht nur zwei Gedichte anbieten, sondern ein **Dossier**, das aus verschiedenen Texten und Bildern besteht. Bei der Auswahl der Gedichte und Texte werden wir auch darauf achten, dass es in den Texten nicht zu wenige Leerstellen gibt, damit verschiedene Leserreaktionen zu Worte kommen können.
- Das Unterrichtsbeispiel gab uns im

Thema: Wasser

Zeitraum: 10 Stunden
Klasse: 4. Klasse Grundschule
Schüleranzahl: 22 Schüler

Erste Phase

Einstieg: Brainstorming „Wasser“
Die Schüler sammeln alles, was ihnen zum Thema einfällt, und der Lehrer hält es auf einem Plakat fest.

Zweite Phase

Die Schüler sitzen im Stuhlkreis und bekommen zwei Gedichte, die gemeinsam gelesen werden.

1.
*Ein Regenbogen
Komm und schau!
Rot und orange,
gelb, grün und blau!*

*So herrliche Farben
kann keiner bezahlen,
sie über den halben
Himmel zu malen.*

*Ihn malte die Sonne
mit goldener Hand
auf eine wandernde
Regenwand.*

2.
*Ein hübsches Schifflin
bauten wir,
ein schneeweißes Schifflin
aus Papier.*

*Ist es auch klein,
so schwimmt es doch.
Es schwimmt auf dem Bach –
fährt immer noch.*

*Und es kommt nicht weit:
Ein kleines Stück
erlebte es
das Seefahrerglück.*

Geschult am kommunikativen Ansatz stellt der Lehrer folgende Fragen:

- Was verstehe ich, wenn ich dieses Gedicht lese?
- Was fällt mir zum Wort Himmel, Sonne... ein?

Die Schüleräußerungen werden vom Lehrer in einem Tagebuch gesammelt.

Dritte Phase

Die Schüler können sich für eines der beiden Gedichte entscheiden und zur Beschäftigung damit unter den folgenden Angeboten auswählen:

- **Theaterecke:** In dieser Ecke finden die Schüler Requisiten zur Darstellung der Gedichte.
- **Malecke:** In dieser Ecke finden die Schüler verschiedene Farben, wie Filzstifte, Wachsfarben, Wasserfarben.
- **Schreibecke:** In dieser Ecke suchen die Lehrer gemeinsam mit den Schülern Möglichkeiten, mit diesen Gedichten zu arbeiten, z. B.:
 - Schreibe eine Zeile des Gedichts ab und ergänze allein!
 - Ersetze Wörter mit eigenen Zeichnungen!
 - Tausche Wörter aus!
 - Schreibe das Gedicht in verschiedenen Farben ab!

Vierte Phase

Abschluss: Die Schüler und Lehrer sitzen im Kreis.

1. Die Schüler stellen ihre Arbeiten zu den Gedichten (Bilder und Gedichte) vor.
2. Reflexion über die beiden Regeln „Zuhören“ und „Stille“ beim Vorstellungsgespräch anhand der folgenden Fragen:
 - Warum hören wir zu?
 - Warum hast du dieses Angebot ausgewählt?
 - Was gefällt dir an diesem Gedicht?

Nachgespräch auch die Gelegenheit, die Einteilung des Raumes nach kommunikativen und hermeneutischen Grundsätzen zu besprechen:

Der kommunikative Ansatz würde wahrscheinlich den Raum nach Stationen einteilen, um den Lernenden und Lesenden Auftrag und Gliede-

zung des Auftrags besser vor Augen zu führen. Hermeneutisches Vorgehen hat diese Einteilung des Raums nicht nötig, weil die Reichhaltigkeit der ausliegenden Materialien den Lernenden eigene Zugangswege offen lässt.

- Aus dem Unterrichtsbeispiel wird auch die Problematik von Steuerung durch Aufgabe und Lenkung durch **Impuls** deutlich: Die Aufgabe im kommunikativen Vorgehen bedeutet, dass vermutlich der Lehrer den Lernweg bestimmt; der Impuls, der die hermeneutische Lernprogression bestimmt, traut dem Lerner mehr Eigeninitiative und persönliche Reaktion zu – befreit ihn damit aus seiner bloßen Schülerrolle.
- Im Zusammenhang damit brachte die Nachbesprechung auch die Bedeutung der relativen **Unbestimmbarkeit der Lernziele** zum Vorschein: Der Weg zur konkreten Schülerorientierung öffnet sich erst dann, wenn der Lehrende von der Festsetzung der Feinziele ablässt und die Progression des Lernens auf die grundsätzlichen Ziele seines Unterrichts hin orientiert und so flexibler als vorher auf die Lernerbeiträge und Fragen reagieren kann. Die Nachbesprechung des Unterrichtsbeispiels warf deshalb auch Fragen nach der veränderten Lehrerrolle im hermeneutischen Zweitsprachunterricht auf, ohne sie schon im Einzelnen beantworten zu können. Immerhin wurde klar, dass der Lernweg, der im traditionellen Unterricht in der Hauptsache in der Verantwortung des Lehrenden steht, sich durch die **Reichhaltigkeit der Materialien**, den **Impuls** und die **relative Unbestimmbarkeit der Lernziele** jetzt durch die verschiedenen Zugänge unterschiedlicher Lerner für diese selbst anders öffnen lässt.

3. Erfahrungsinhalt Körper - Lust und Unlust

Ein weiteres Unterrichtsbeispiel (vgl. Kasten) vermag vielleicht wenigstens im Ansatz den Übergang vom kommunikativen zum hermeneutischen Unterricht anzuzeigen.

nikativen zum hermeneutischen Unterricht andeuten.

Dazu vermerkt der Lehrplan für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Pflicht-

Thema: Erfahrungsinhalt Körper - Lust und Unlust

Der entsprechende Unterricht an einer 2. Klasse Grundschule lief so ab:
Morgenkreis:

L: *Wie geht es dir?*

S: *Gut, schlecht oder so so... Warum?*

Die Schüler erzählen im Kreis, wie es ihnen geht. Ein Schüler erzählt von seiner Verletzung an der Unterlippe. Der Lehrer nimmt diese Schülerreaktion als Impuls auf und entwickelt den Lernprozess weiter. Somit wird dieser Schülerimpuls Ausgangspunkt für das Lernen der Körperteile, die natürlich geplant waren, aber nicht in dieser Form. Der Lehrer steuert das Gespräch weiter, indem er jetzt alle Gesichtsteile im Detail benennt: z. B.: Nasenspitze, Ohrläppchen, Wimpern, Augenlider, Stirn, Kinn, Wangen. Der Wortschatz wird nicht vereinfacht, sondern in seiner authentischen und natürlichen Form gegeben. Meistens wird im ersten Zyklus vielfach ein einfacher Wortschatz gebraucht, z. B. Ohr nicht Ohrläppchen, Nase nicht Nasenspitze, Auge nicht Augenbrauen etc. Mit schwierigen Begriffen fordert der Lehrer die Schüler und steigert ihre natürliche Neugier und die Lust zu lernen. Das anfängliche Nichtverstehen ist ein Impuls zu entdecken und weiter zu forschen.

Anschließend schreiben die Schüler die Wörter an die Tafel und korrigieren sich gegenseitig. Diese intensive Wortschatzarbeit an der Tafel ermöglicht den Dialog über die Bedeutung der Wörter. Die Konzentration ist während dieser Arbeit sehr hoch, da Schüler selbst denken müssen und nicht alles schon vorgegeben und klar auf einem Arbeitsblatt steht, welches sie nur noch ausfüllen sollen. Dann folgt der Hefteintrag: Die Schüler schreiben die schwierigen Wörter auf, denn die gelernten Strukturen müssen gefestigt werden. An diesem Beispiel kann man sehen, dass alle vier Grundfertigkeiten gleichzeitig geübt wurden.

Fortsetzung des Unterrichts am nächsten Tag: Wiederholung der Körperteile

Die Schüler sitzen im Kreis. Der Lehrer wartet auf die Stille (**Pädagogische Rahmenbedingungen: Stille, Angstfreiheit, Distanz, Respekt, Fragehaltung, Selbstbewusstsein**) (vgl. die Einleitung, S. 6). Dann zeigt er mit dem Finger auf die einzelnen Teile des Gesichts und wartet bis die Schüler antworten. Die Schüler sprechen einer nach dem anderen und hören einander zu. Der Lehrer steuert durch einen weiteren **Impuls** den Unterricht, indem er den Daumen zeigt, und die Schüler benennen die anderen Finger. Ein Schüler ergänzt den Lehrerimpuls mit dem Auftragen des Kinderreims „Das ist der Daumen...“. Anschließend zeigt der Lehrer auf die Stirn und ein Schüler sagt spontan „Kirsche“. Hier ist ein plötzlicher Wendepunkt. Die Schüleräußerung passt sich nicht dem Rahmen des eigentlich geplanten Unterrichts an – stört ihn sogar. Der Lehrer nimmt diese Reaktion ernst und erzählt über den italienischen Künstler Arcimboldo, der die vier Jahreszeiten als Porträt dargestellt und dabei den Kopf aus Obst- und Gemüsesorten gemalt hat. Hier wird deutlich, dass ein Lehrer sehr viel wissen muss, um Reaktionen der Schüler fruchtbar und zugleich lernerorientiert aufnehmen zu können. Die Schüler wollen für jeden Gesichtsteil eine Obstsorte auswählen. Ein Schüler sagt, dass er die Bilder dieses Künstlers schon einmal gesehen hat. Er erinnert sich daran, dass das Gesicht aus Gemüse und die Wangen zwei Äpfel waren.

Dadurch wird hier zusätzlich klar, wie das **Vorwissen** eines Schülers - wenn der Lehrer es lernerorientiert und geduldig zur Rede kommen lässt – das Unterrichtsgespräch verändernd bereichert.

schulen in der Autonomen Provinz Bozen (L.G. vom 19. Juli 1994, Nr. 2): „Bei diesem Erfahrungsinhalt geht es im Zweitsprachunterricht vor allem darum, jene kommunikativen Rituale kennen zu lernen und einzuüben, die Kultur angemessene Aussagen über Körperbefinden ermöglichen. Hier ist es von besonderer Bedeutung zu erlernen, „wie“ und „mit wem“ man über Körpergefühle, Lust, Schmerz, Aussehen, Behinderung usw. sprechen darf, welche Tabus zu beachten sind und wie man Peinlichkeiten vermeidet.“

Entsprechend sucht der Lehrer dann nach Situationen und die dafür geeigneten Sprechhandlungen und Rede-

mittel für die Schüler aus, indem er dabei die Möglichkeit solcher Situationen in ihrer späteren Wirklichkeit vor Augen hat.

4. Kommunikation und Hermeneutik

Der flüchtige Blick in die Situation der Grundschule im Zwischenstadium eines versuchten Übergangs vom grundsätzlich kommunikativen zum hermeneutischen Ansatz kann nur zu vorläufig verwertbaren Ergebnissen führen. Immerhin deuten die angeführten Details auch in ihrem Ausschnittscharakter darauf hin, was ei-

nerseits als Lernanforderung, Selbstdistanz, Dialogbereitschaft und Kooperation auf den Lehrenden zukommt – wie aber andererseits Anstöße des hermeneutischen Ansatzes einen kommunikativen Zweitsprachunterricht nicht aufheben, sondern wesentlich ergänzen und zu einem wirklichen Verstehensgespräch hinleiten.

Angelika Pranter

ist Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Grundschule des Landes Südtirol, Beauftragte für Curriculumsentwicklung, Lehrerfortbildung, Organisation, Koordination und Leitung der didaktischen Werkstätten am italienischen Schulamt.

Alois Weber

Hermeneutisches Lehren und Lernen: Ein Beispiel aus der Praxis

Die hier abgedruckten Aufsätze zum Hermeneutischen Lehren und Lernen sind nur zu verstehen im Zusammenhang mit der Praxis des Unterrichtens. Aus Platzgründen muss ein Ausschnitt aus der Praxis, der die didaktischen Grundsätze und methodischen Prinzipien des Hermeneutischen Ansatzes an einem konkreten Beispiel deutlich werden lässt, für den interessierten Leser auf den folgenden Internetseiten verfügbar gemacht werden:

- die Website von Babylonia. www.babylonia.ch/BABY105/beispiel.doc
- die Homepage des Hermeneutischen Lehrens und Lernens: <http://www.provincia.bz.it/skeptischehermeneutik>

Wie Hermeneutisches Lehren und Lernen in der Praxis aussehen kann, wurde durch unterschiedliche Projektwochen an unterschiedlichen Schulen veranschaulicht. Auf der Website von Babylonia wird ein Ausschnitt aus dem Protokoll einer solchen Projektwoche angeführt, die im November 2004 am Realgymnasium „E. Torricelli“ in Bozen zum Thema „Was ist Literatur?“ stattgefunden hat. Die Projektwoche umfasste einen zeitlichen Rahmen von vier Vormittagen zu je drei Stunden.

Es wird nur der kommentierte Unterrichtsverlauf des ersten Vormittags wiedergegeben. Das Beispiel hat von daher Ausschnittscharakter, kann als solches also nur im Gesamtzusammenhang der hier veröffentlichten Beiträge zum Hermeneutischen Lehren und Lernen verstanden werden (vgl. Artikel „Die *Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Oberschulen Südtirols*“, Abschnitt 4). Die Hinweise auf die einzelnen Phasen, methodischen Schritte und hermeneutischen Aspekte, die die spiralförmige Progression des sich entwickelnden Verstehensgesprächs verdeutlichen, nehmen direkten Bezug auf die in den Beiträgen erläuterten Schlüsselbegriffe. Sollte der Leser sich für ausführlichere Protokolle von Schulwochen interessieren, findet er sie auf der Homepage des Hermeneutischen Lehrens und Lernens:

<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm>

Irene Girotto
Bolzano

Hermeneutisches Lehren und Lernen im Kindergarten

L'article retrace les différentes étapes de la réflexion qui a mené à l'introduction d'un concept herméneutique dans les activités au Jardin d'enfants. Comme pour les expérimentations dans les autres ordres d'enseignement, les éducatrices suivaient parallèlement des ateliers de formation et pratiquaient avec les enfants un travail varié sur la langue selon quelques-unes des conditions cadre pédagogiques qui figurent dans les directives du secondaire II ("Linee guida di sviluppo" / Entwicklungsrichtlinien"), mais qui s'avéraient pleinement applicables à ce niveau: la curiosité, le contrôle de soi, la tolérance et le respect de l'autre sont des qualités indispensables à chaque apprenant d'une langue étrangère. Les petits rencontrent cette langue dans la personne de l'éducatrice germanophone qui leur en facilite l'accès grâce à une vaste gamme de textes littéraires spécialement conçus à leur intention (rimes enfantines, chansons, poèmes, contes de fées etc.). L'auteur insiste sur le fait que les enfants ont besoin d'être stimulés à s'exprimer, malgré leurs connaissances encore fort réduites d'allemand, pour se rendre compte de leurs progrès et des compétences qu'ils ont acquises. (réd.)

1. Hermeneutisches Lehren und Lernen im Kindergarten: Wo fangen wir an?

Mit dem Pilotprojekt "Annäherung an das Deutsche als Zweitsprache im italienischen Kindergarten" wurde 1998 die erste institutionelle Initiative für Deutsch als Zweitsprache in den italienischen Kindergärten Südtirols gestartet. Zielsetzung des Projektes war es, ein Modell zu entwickeln, das die Annäherung der 5jährigen Kinder an die deutsche Sprache und Kultur ermöglicht. Der methodisch-didaktische Ansatz und ein sprachdidaktisches Modell sollten definiert, entwickelt und praktisch umgesetzt werden; auch das Berufsbild einer Zweitspracherzieherin musste erarbeitet werden: Das hieß Ausbildung des Personals aber gleichzeitig auch Arbeit im Kindergarten.

Die Projektgruppe stützte sich anfangs auf den Lehrplan für den Unterricht von Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Grund- und Mittelschulen (1994), der ein offenes Curriculum vorsah und sich sehr stark auf interkulturelles, soziales und handelndes Lernen richtete. Reichhaltiges Material wurde gesammelt, überprüft und neu geschaffen, alles nach den Grundprinzipien des Lehrplans. Aktionsforschung war Hauptaufgabe der didaktischen Werkstätten.

Nach dem Inkrafttreten 2001 der *Entwicklungsrichtlinien* (vgl. Alois Weber, S. 11) wurde die Auseinandersetzung mit dem hermeneutischen Ansatz von Interessierten auf alle Schulstufen erweitert. Auch der Kindergarten wurde neugierig.

Nach den ersten Fortbildungen mit Hans Hunfeld entwickelte sich auch im Rahmen der didaktischen Werkstätten des Kindergartens ein kritisches

Gespräch um den hermeneutischen Ansatz. Einzelne Ausschnitte aus den *Entwicklungsrichtlinien*, z.B. das offene Curriculum, das interkulturelle Lernen und die methodischen Prinzipien ließen diesen Ansatz im ersten Moment nicht so fremd erscheinen. Auf die Fragen "Was ist vom hermeneutischen Ansatz im Kindergarten schon präsent? Was kann uns der hermeneutische Ansatz noch geben?" listeten die Erzieherinnen spontan mehrere Punkte auf, die ihrer Meinung und Erfahrung nach im Kindergarten vorhanden waren, erkannten aber gleichzeitig, dass etwas mehr dahinter steckte. Die Gruppe konnte dies im Moment nicht genau definieren. Das Ernstnehmen der eigenen Arbeit mit den Kindern und das Nichtverstehen vieler Aspekte des hermeneutischen Ansatzes spornte die Gruppe an, weitere Kurse mit Hans Hunfeld zu besuchen und sich Fragen zu stellen. Die Anwesenheit der Erzieherinnen und LehrerInnen verschiedener Schulstufen öffnete der Projektgruppe neue Sichtweisen in der Auseinandersetzung mit dem hermeneutischen Ansatz.

Beraterin und Erzieherinnen beschäftigten sich in den Werkstätten immer mehr mit den didaktischen Konsequenzen und den pädagogischen Rahmenbedingungen (vgl. die Systematik, S. 7) des hermeneutisch orientierten Unterrichts.

Dadurch ist der Projektgruppe nun bewusst,

- dass der Weg des hermeneutischen Lehrens und Lernens noch sehr lang sein wird,
- dass die Bereitschaft und die Anstrengung sich zu verstehen wichtig sind, um eine spiralförmige Progression gemeinsam zu durchlaufen,

- dass dieser Ansatz mehr als ein Sprachansatz ist,
- dass die Haltung, die ihm zugrunde liegt, ausschlaggebend ist bei der Umsetzung der in den Entwicklungsrichtlinien formulierten Zielsetzung: *“..sprachlich kompetente und für unterschiedliche Perspektiven der Welt offene Bürgerinnen heranzubilden”*(vgl. Entwicklungsrichtlinien: 9)
- dass dieser Ansatz die Praxis als Ausdruck der Haltung sieht, die dieses Ziel immer vor Augen hält.

2. Parallelität: An unserem Leibe ausprobieren.

Anfang unserer Arbeit im Sinne der Hermeneutik war eigentlich ein Schlüsselbegriff aus der Übersicht Systematik *“Hermeneutischer Fremdsprachunterricht”*, (vgl. die Systematik S. 7): Parallelität.

Dieser Begriff bedeutete für uns: Erzieherinnen wie Kinder sind Lehrende und Lernende zugleich, und die dialogische Verständigung der Erzieherinnen in den Fortbildungen oder in den didaktischen Werkstätten (vgl. Verena Debiasi, S. 16) unterscheidet sich in den Grundzügen nicht vom Lernen und Verstehen mit den Kindern in der Gruppe. Diese Parallelität zwischen der Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen einerseits und ihrem Ansatz bei der Spracharbeit mit den Kindern andererseits war für uns ein Aspekt von grundlegender Bedeutung.

Wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb der Kinder ist eine offene und neugierige Haltung gegenüber der anderen Sprache und Kultur. Parallel dazu gehört zu den Kompetenzen des Zweitspracherziehers - neben der fachspezifischen Kompetenz und einer entsprechenden sprachlichen, methodischen und didaktischen Sicherheit - die *“Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, die Offenheit gegenüber Fremden und die Flexibilität im Hin-*

blick auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen” (Entwicklungsrichtlinien: 25).

Sowohl für die Erzieherinnen wie für die Kinder geht es um die Bildung der ganzen Person, um Denken, Fühlen und Handeln.

Um den kulturell und sprachlich Anderen zu verstehen, braucht es eine bewusste Verstehensanstrengung. Damit die Kinder diese Haltung in ihrem Kindergarten im Kontakt mit den Erzieherinnen erleben, bildet diese hermeneutische Haltung einen Schwerpunkt in der Ausbildung dieser Erzieherinnen. Die Ausbildung und die Fortbildung sind daher Auseinandersetzung mit dem Eigenen, denn das Fremde wird durch unser Vorverständnis und Vorurteil aus der Eigenperspektive gesehen.

Um den Lernprozess der Erzieherinnen anzuregen, bedarf es eines reichhaltigen fortbildungsdidaktischen Angebots; unterschiedliche Impulse ermöglichen neue, tiefere Einsichten und lassen das bisher Bekannte in einem anderen, vorher noch nicht gekannten Licht erscheinen.

Grundsätzliche Zielsetzungen dieser Fortbildungen sind darum,

- die Erzieherinnen auf ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zu verweisen,
- sie zu ermutigen, eine forschende und fragende Haltung einzunehmen,
- ihr Handeln in Frage zu stellen und die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren (Aktionsforschung),
- die pädagogischen Rahmenbedingungen (vgl. die Systematik S. 7), die sie den Kindern vermitteln möchten, selbst im Umgang mit Kollegen und anderen Erwachsenen zu erfüllen,
- sich untereinander kooperativ zu verhalten,
- die Unterschiede innerhalb eines Teams als Potential und nicht als Störung zu sehen, da diese Unterschiede Bedingung für das Erreichen gemeinsamer Ziele sind,
- Selbstkontrolle als wichtiges Ele-

ment auf dem Weg zu dieser inneren Haltung zu erkennen,

- Stille aushalten zu lernen, innerlich ruhig zu sein und zuhören zu wollen,
- sich vom Programmdruck zu lösen,
- Distanz von dem eigenen Vorwissen, von der eigenen Erfahrung zu gewinnen, um die verschiedenen Sichten der Anderen zu hören, wahrzunehmen und miteinander in Verbindung zu bringen.

Die Erzieherin kann sich z.B. durch Erleben und Aushalten der Stille im Erwachsenenkreis vorbereiten. Am eigenen Leib kann sie sich auf diese Weise in Erfahrungen und Schwierigkeiten der Kinder einfühlen. Reflexionen über das eigene Verhalten und die eigene Arbeit geben bei der Umsetzung Sicherheit, ermöglichen eigene Entspannung und helfen, allmählich aus der Rolle des Übungsleiters in die Rolle des Teilnehmers/Helfers zu schlüpfen. Denn je mehr die Lernenden zur Sprache kommen, desto mehr muss die/der Lehrende ihre Mündigkeit fördern, sonst verstimmen sie.

Sicherlich braucht die Erzieherin Geduld und Ausdauer, denn Menschen ändern sich sehr langsam und oft fehlen auch die Voraussetzungen, um diese philosophische Haltung umzusetzen: Kollegen haben kein Vertrauen, Räumlichkeiten sind nicht geeignet, die Institution unterstützt die Innovation nicht. Die Sprachvermittlung ist eine Herausforderung mit Risiko, doch wenn die Vorbereitung auf die Praxis als dialogisches Lernen und als Verständigungsprozess gesehen wird, lässt sich die Erzieherin selbst mit den Kollegen sowie mit den Kindern auf einen spiralförmig angelegten Lernprozess ein. Spracherziehung ist gemeinsames Lernen, das vom Erzieher großes Vertrauen und Respekt gegenüber den Kindern verlangt: Kinder können etwas! Kinder haben ein riesengroßes Potential, das in ihnen steckt! Die Aufgabe der Erzieherin ist also, das Bewusstsein der Kinder zu stär-

ken, sie mündig zu machen und sie zum eigenen Denken anzuregen und aufzufordern.

3. Professionalität: Was macht eine professionelle Erzieherin aus?

Es genügt nicht, Vor-Bild sein zu wollen, sondern es bedarf einer professionellen Haltung: *“Professionalität entwickelt sich im Prozess wechselseitiger Beeinflussung”* (Entwicklungsrichtlinien: 25). Die Erzieherin kann aus vielfältigen Einflüssen profitieren: aus den Erfahrungen ihrer Praxis, aus den Arbeitsgesprächen der didaktischen Werkstätten, aus dem kollegialen Dialog und aus den Beobachtungen der jeweiligen Lernfortschritte (vgl. Entwicklungsrichtlinien: 25). Die dabei zum Tragen kommende Addition der unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. die Systematik S. 7), macht eine Gruppe hochgradig professionell.

Auch die Fortbildung der Projektgruppe geht vom Vorwissen der Erzieherinnen aus, *“verhilft deren Erfahrungen, Ansichten, Perspektivierung und Vorurteilen zur Artikulation und konfrontiert sie mit sich davon unterscheidenden Äußerungen”* (Entwicklungsrichtlinien: 15). Grundbedingungen, die zur Professionalitätentwicklung beitragen, sind neben den fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen

- Konsequenz, Genauigkeit und Ernsthaftigkeit bei der Umsetzung, die Konzentration und Anstrengung erfordert,
- klare Zielvorstellungen, die die Lehrenden stets präsent haben,
- der Gesamtüberblick, der Voraussetzung für eine spiralförmige Progression ist,
- Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit im Einsatz einer Methoden- und Materialienvielfalt,
- eine Beobachtungsfähigkeit, die es den Lehrenden ermöglicht, aus den Reaktionen der Kinder z.B. Inhalte

auszuwählen, Themen zu verknüpfen und zu erweitern.

Die indirekte Vorbereitung - Materialien auswählen, Dossiers zusammenstellen, sie im Unterricht anwenden, auf Reaktionen der Schüler eingehen und sammeln - gibt den Lehrenden die Möglichkeit lernerorientiert zu arbeiten, d.h. flexibel zu sein und den Einzelnen zur Sprache kommen zu lassen.

Wenn der Lehrende sich dagegen im Detail vorbereitet, besteht die Gefahr, dass er dominiert und daher nicht wirklich auf die Kinder eingehen kann. Gesteuerter Frontalunterricht und wirkliche Lernerorientierung schließen einander aus. Die größte Anstrengung dabei ist, sich von der je eigenen Lehr-Erfahrung zu distanzieren. Neues kann nur erforscht werden, wenn man sich die Frage stellt, ob es nicht anders sein könnte. Die Erfahrung des Lehrenden bestätigt das, was schon ist, und wenn der Lehrende sich an die eigene Erfahrung hält, hat er keine Chance auf Neues. Das Gelernte *“Handwerk”* kann man nur verstehen, wenn man sich davon entfernt. Professionalität heißt auch, die eigene Arbeit sachlich und transparent, durch sicheres überzeugtes Auftreten nach außen bringen zu können, z.B. bei Elternarbeit oder in Fachgruppen.

4. Pädagogische Rahmenbedingungen: Wie schaffen wir es mit den Kleinen im Kindergarten?

Aus der intensiven Arbeit auf der Fortbildungsebene haben wir erkennen können, dass Voraussetzung für die Umsetzung des hermeneutischen Ansatzes die pädagogischen Rahmenbedingungen sind. Auch bei den Kleinsten können gewisse Voraussetzungen angebahnt werden: Stille, Selbstbewusstsein, Neugier, Selbstkontrolle, Angstfreiheit, Toleranz und Respekt. Sie machen es erst möglich, dass sich Kinder einer Sprache mit

Bereitschaft und Offenheit nähern. Das intensive Zuhören ist Voraussetzung, um den Anderen und sich selbst wahrzunehmen und zur Rede kommen zu lassen. Daraus entwickelt sich Selbstbewusstsein und Mut, sich auf Neues einzulassen. Stille als Fertigkeit, Kompetenz und Schlüsselqualifikation ist Grundlage für das Verstehensgespräch auch im Kindergarten. Eine natürliche Stille kann durch einen entsprechenden Kontext vorbereitet werden: Es muss eine Situation geschaffen werden, die die Kinder interessiert, sodass sie nach und nach zur Ruhe kommen können. Langsame Bewegungen, die mit Worten und Melodien verbunden werden, können ein Übergang zu Stille und Aufmerksamkeit sein, wie z.B. einfache kurze Reime.

Auch Rituale führen Kinder zur Ruhe. Sie geben dem Kind eine zeitliche Orientierung im Ablauf des Tages. Das Kind erkennt diese Momente, es empfindet Sicherheit und Angstfreiheit, lässt sich somit auf das Geschehen ein und hört aufmerksam zu. Der Übergang zur Stille ist langsam, kann aber gelernt werden. Die Erzieherin muss durch die Haltung, die sie einnimmt, überzeugen und sie gleichzeitig den Kindern zutrauen.

5. Didaktische Konsequenzen: Was heißt das für die Umsetzung?

Der Begriff aus der Übersicht der didaktischen Konsequenzen (vgl. die Systematik S. 7), mit dem sich die Gruppe anfangs hauptsächlich auseinandersetzt, war das impulsgesteuerte Lernen: Einen Spracherwerb durch Impulse zu steuern wurde als zentrale Bedingung gesehen, um die anderen didaktischen Konsequenzen einfließen lassen zu können. Impulsgesteuertes Lernen verbindet Erzieherin und Kinder auf besondere Weise. Einerseits gibt die Erzieherin etwa durch die Reichhaltigkeit des Angebots Impulse, die Reaktionen



hervorrufen und dadurch den Fortschritt des Lernprozesses maßgeblich beeinflussen; andererseits achtet sie selbst auf die Impulse, die in der Arbeit von den Kindern kommen.

Impulse setzen Handlungen in Gang und bieten den Kindern die Möglichkeit, ausgehend von ihrem Vorwissen darauf zu reagieren. Die Kinder können sich durch ein reichhaltiges Angebot an Impulsen, Aufgabenstellungen, Übungen und Materialien, sowie durch die sich notwendig daraus ergebenden Sozialformen, in ihrer Ganzheit handelnd ausdrücken. Singen, Musizieren, Tanzen, Spiele, szenische Darstellung und bildnerisches Gestalten sind Beispiele für ganzheitliches handelndes Lernen, die im täglichen Ablauf im Kindergarten ihren festen Platz haben.

Gelenkte und offenere Impulse steuern den Lernprozess im Kindergarten. Der Anfangsimpuls geht von der Erzieherin aus. Ihr Ziel ist, den Kindern die Möglichkeit zu geben, einen Prozess zu durchlaufen. Der Impuls, z.B. eine erzählte Geschichte, ist ein ganzheitliches Angebot. Die Kinder wählen aus allen Sinneskanälen, die ihnen im Augenblick zusagen: Sie nehmen

aktiv wahr, und/oder hören aktiv zu und/oder schauen hin.

Der spezifische Lernweg, Wahrnehmung, Interiorisierung, Transfer, hängen vom Lerntempo und der Motivation jedes einzelnen Kindes ab: Die Impulsverarbeitung führt das Kind zu seinem Produkt.

Ein Beispiel dazu aus der Praxis: Die Erzieherin bietet als Impuls eine Geschichte an und dadurch die Möglichkeit, einem gesprochenen Text zu begegnen. Was bewirken Geschichten? Hier sei noch einmal eigentlich Bekanntes wiederholt: Geschichten geben die Möglichkeit Distanz zur eigenen Situation zu gewinnen. Die Kinder nehmen wahr, beobachten, entdecken, erleben emotional mit, handeln, ahmen lautlich nach, wiederholen sprachlich, bringen sich mit ihrem Vorwissen ein, phantasieren und verändern den Text. Für die Kinder ist die Erzieherin die Autorin der Geschichten, die sie vorbringt, da sie die "Trägerin des Wortes" ist. Durch die Neugier und die Fragen der Kinder entsteht ein Dialog zwischen der Erzieherin, der Autorin, und den Kindern, den Zuhörern: Die Geschichte soll so gesehen werden, wie sie die

Kinder sehen und nicht die Erzieherin selbst.

Die Erzieherin baut den Kindern Freiräume ein, die nach dem Vorwissen der Kinder gehandhabt werden. Sie nutzt das Vorwissen der Kinder, um gemeinsam mit ihnen spielerisch Situationen aufzubauen, die sozial und interkulturell sinnvoll sind.

Das Vorwissen der Kinder ist all das, was sie schon wissen und erlebt haben. Sie besitzen ein individuelles sprachliches Vorwissen über die eigene Sprache, die sie mit der fremden Sprache intuitiv vergleichen und die sie zu Hypothesen über die eigene und die fremde Sprache führt. Kinder können auch ein Vorwissen zur fremden Sprache besitzen, das ihnen beispielsweise ein ausgeprägtes Hörverständnis oder Äußerungen in dieser fremden Sprache ermöglicht. Für Kinder im Kindergarten ist dabei die Vorerfahrung in der Familie und im unmittelbaren Umfeld von großer Bedeutung. Sie übertragen diese Lebensvorerfahrung und das individuelle sprachliche Vorwissen auf den Dialog mit der Erzieherin und den anderen Kindern. Der Dialog ist die Reaktion auf den Impuls. Die Fähigkeit, die eigene Perspektive zu äußern und die anderen Sichtweisen zu akzeptieren, schafft eine wichtige Voraussetzung für einen selbstbewussten Umgang mit anderen Kulturen, Sprachen und Menschen.

Im Kindergartenalltag können die Kinder selbst Impulse geben (z.B. Lieder, Reime, Spiele, Bastelarbeiten, Bilderbücher, Handpuppen). Die Erzieherin und die anderen Kinder reagieren auf den Vorschlag, singen z.B. gemeinsam das vom Kind gewünschte Lied. Aufgrund der starken emotionalen Beziehung zwischen Erzieherin und Kind stellt auch die Person der Zweitspracherzieherin¹ eine Art Impuls dar: Ihre Anwesenheit löst Reaktionen auf ihre Person und ihre Sprache aus, d. h. auf alles, was mit dem Deutschen und der deutschen Erzieherin zu tun hat. Bei ihrem Auftauchen fangen die Kin-

der beispielsweise an, spontan auf Deutsch zu grüßen.

Die spontane Reaktion der Kinder hängt von der individuellen Lebensvorerfahrung ab. Wenn sich die Kinder auf der Beziehungsebene dem Fremden gegenüber sicher fühlen, sind sie offen gegenüber dem Neuen, haben keine Vorurteile und empfinden den Fremden als normal.

Aufgrund der unterschiedlichen Typen von Impulsen ist eine Methodenvielfalt erforderlich. Die Kinder rücken mit ihrem persönlichen Vorwissen, ihren individuellen Erfahrungen, ihren besonderen Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Erzieherin kann sich nicht einer spezifischen, die Kinder einschränkenden Methode verschreiben, sondern setzt eben deshalb verschiedene Methoden ein, um den individuellen Unterschieden der Kinder gerecht zu werden. Sie entnimmt den Methoden jene Verfahren, die den Bedürfnissen der Kinder entsprechen und im Sinne des hermeneutischen Ansatzes angewandt werden. In der Praxis ist alles mit allem verbunden als Konsequenz der oben beschriebenen Grundhaltung.

Diese muss allerdings erst auf einer theoretischen Ebene in intensiver Auseinandersetzung erarbeitet und verinnerlicht werden: Praxis wird so von Theorie geleitet und kann erst dann als Ausdruck einer hermeneutischen Haltung verstanden und erfahren werden.

6. Grundlagen des hermeneutischen Ansatzes

6.1. Normalität des Fremden: Wie erleben die Kinder das Fremde?

Die Annäherung an die andere Sprachkultur im Kindergarten erfolgt durch die Anwesenheit des Fremden, d.h. der deutschen Erzieherin und der anderssprachigen Kinder. Die Zweitspracherzieherin im Kindergarten vertritt eine Kultur, die anders ist als die der Kinder und der italienischsprachigen Kolleginnen.

Die verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründe, die unterschiedliche Ausbildung der italienischsprachigen und deutschsprachigen Erzieherinnen beeinflussen die Arbeit auf der didaktisch-methodischen Ebene. Die unterschiedlichen Sichtweisen zeigen sich auch im Umgang mit Bräuchen, die in einem mehrsprachigen Land nebeneinander gefeiert werden. In der Praxis werden jeweils unterschiedliche didaktische Verfahren angewandt; nicht weniger wichtig ist die Auswahl des didaktischen Materials, mit dem die Kinder umgehen.

Die Kinder - so wie die Erzieherinnen - erleben z.B. einen Brauch aus zwei verschiedenen Perspektiven und erkennen somit, dass die eigene Sicht nicht die einzige ist und dass die Verschiedenheit Normalität ist.

Die Kinder, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen, können sich durch ihre spontanen Beiträge gegenseitig bereichern ("Addition der unterschiedlichen Kompetenzen"). Diese verschiedenen Beiträge, die als Reaktionen auf Impulse entstehen, ergänzen und erweitern das Vorwissen und die sprachlichen sowie sozialen Kompetenzen des Einzelnen. Die Erzieherin kann im Kindergartenalltag viele Situationen - wie z.B. Eintritts-, Freispiel-, Ess- und Gartenzeit - zur Addition dieser unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder im Verstehensgespräch nutzen.

Die Erzieherin wird von den Kindern als normale Fremde akzeptiert und lebt die Haltung der Toleranz und des Respekts gegenüber dem Fremden gemeinsam mit den Kindern.

6.2. Sprache als Frage: Annäherung an die Sprache der Literatur

Ist die Sprache der Literatur für kleine Kinder wirklich viel zu schwer?

Der hermeneutische Ansatz zeigt uns, dass unter spezifischen Bedingungen die Sprache der Literatur auf allen Altersstufen denkbar ist.

Auch im Kindergarten ist Literatur die beste Vorbereitung auf die Begegnung und auf den Umgang mit dem Fremden, die Toleranz und Respekt vorsehen, und auf die Akzeptanz, dass es verschiedene Weltansichten gibt. Um diese Offenheit und Bereitschaft bei Kindern anzubahnen, ist es jedoch unerlässlich, das alte Konzept von Literaturunterricht durch das hermeneutische der Literatur als Sprachlehre zu ersetzen. (vgl. die Systematik S. 7).

Beim erzählten, vorgelesenen oder vorgesungenen Text geht es um den Dialog zwischen dem Hörenden und dem Erzählten. Der erzählte Text befreit die Kinder von der Wirklichkeit und lässt die eigene Kreativität zum Tragen kommen. Wenn die Kinder den erzählten Text ernst nehmen, sich anstrengen und genau hinhören, um den Text zu verstehen, werden sie entdecken, dass sie nicht alles wissen und dass die Wirklichkeit in Frage gestellt wird. Kleinkinder haben den Erwachsenen gegenüber einen großen Vorteil: Sie haben keine Vorurteile, sie sehen die Dinge nicht als selbstverständlich, sondern staunen noch vor einem Plüschbär, der in der Höhle schnarcht. Sie lassen sich von der Neugier führen und stellen Fragen. Wer fragt und staunt, hat noch die Offenheit und Bereitschaft, von den Anderen etwas zu lernen. Die Unterschiedlichkeit der Fragen wird als normal empfunden. Im Kindergarten geht es um eine subjektive, intuitive, spielerische, emotionale Auseinandersetzung mit dem erzählten Text, der durch seinen Appellcharakter zum Gespräch anregt.

Die Kinder können die fremde Sprache der Literatur in den Kinderreimen, Liedertexten, Gedichten, Märchen und in Geschichten hören, rhythmisch aufnehmen und im Spiel reproduzieren. Das regelmäßige Angebot ermöglicht den Kindern, sich an ihren Klang und ihren Rhythmus zu gewöhnen.

Diese Annäherung an die Literatur konkretisiert sich durch einen Impuls: z. B. die Erzählung einer Geschichte

und die dazugehörigen Aktivitäten. Die erzählte Geschichte wird mit Hilfe von einzelnen Requisiten (Ausgewählte Gegenstände, die das Verständnis erleichtern) zum Teil vorgespielt und soll bei den Kindern Neugier auslösen und zu Reaktionen und Fragen ermuntern. Diese können sich sowohl verbal als auch nonverbal ausdrücken: Nonverbal äußern sie sich durch einen Gesichtsausdruck, durch die Körperhaltung, den Blickkontakt, den Augenausdruck, die Gestik und den Körperkontakt.

Die echte Neugier spornt die Kinder an, Hypothesen zu bestimmten Situationen, Figuren, Handlungen aufzustellen. Äußern sich die Kinder verbal, kann dies auf Italienisch, in der Interimsprache oder auf Deutsch erfolgen.

Die positive Beziehung zur Bezugsperson, die Angemessenheit des Inhaltes, die angstfreie und entspannte Atmosphäre, die Reichhaltigkeit der Materialien und die Gestaltung des Raumes geben den Kindern Sicherheit. Die Geschichte beinhaltet außerdem Handlungsmotoren, die die Kinder neugierig machen: *Was ist das? Was passiert da?* Durch die Neugier der Kinder und ihre phantasievollen Beiträge kann sich der Inhalt der Geschichte während des Spielens verändern. Da die Reaktionen der Kinder auf den Impuls unvorhersehbar sind, wird die Tätigkeit der Erzieherin zur Gratwanderung zwischen dem notwendigen und sicheren Geplanten und den neuen Impulsen der Kinder nicht erspart. Dazu braucht sie große Offenheit, Flexibilität und Vertrauen gegenüber den Kindern. Sie nutzt alles, was für das Verstehensgespräch brauchbar ist: Vernetzungen, Systematisierung, Wiederholungen. Das Ziel in einem Gespräch ist ihr klar: "Wir wollen uns verständigen!"

Das Verständnis des Textes erfolgt durch die Addition der unterschiedlichen Verstehenskompetenzen, durch Verstehensinseln der Kinder und durch günstige Rahmenbedingungen.

Methodenvielfalt, Reichhaltigkeit der Materialien und pädagogische Rahmenbedingungen sind notwendig, um das Kind zur Rede zu bringen. Es ist wichtig immer wieder zum Text zurückzukehren, ihn zu vertiefen, Wortschatzarbeit zu leisten und Klammern zu öffnen.

Steuerung ist besonders bei kleinen Kindern wichtig, da sie ein geringes sprachliches Vorwissen besitzen. Es muss ihnen durch ständige Wiederholung, Redundanz und Übung viel mündlich angeboten werden. Der hermeneutische Zirkel sieht nicht nur die Wiederholung von Bekanntem vor: dieser Kreis wird hingegen durch den Einsatz verschiedener didaktischer Verfahren, die eine ganzheitliche Erfahrung ermöglichen, in spiralförmiger Progression ständig erweitert.

Die Kinder können die eigenen Fortschritte "überprüfen": Impulse - seien es Personen, Gegenstände oder Bilderbücher - spornen die Kinder an, sich sprachlich auszudrücken. Sie nähern sich spontan der deutschen Erzieherin und äußern sich auf Deutsch. An der Reaktion der Erzieherin stellen die Kinder fest, dass sie verstanden worden sind und dass der Sinn der Kommunikation erfüllt worden ist. Diese Erfolgserlebnisse stärken die Kinder und geben ihnen Mut zu weiterer Produktion. Die Kinder werden sich ihrer Kompetenzen bewusst. Gleichzeitig beobachten die Erzieherinnen, inwieweit die angebotene Sprache verinnerlicht worden ist: Die spontanen mehr oder weniger angemessenen Äußerungen der Kinder geben Auskunft über deren Lernfortschritt.

Die angstfreie Atmosphäre des Gesprächs, das Verstehen-Wollen und die Erfahrung der Normalität des Fremden, die im Kindergarten angebahnt werden, sind die ersten Ansätze für die Entwicklung eines Kindes zur Mündigkeit.

Im Ganzen wird klar, dass die Arbeit im Kindergarten eine hermeneutische Einstellung, die viel später erst zur

Mündigkeit führen soll, nur grundlegen kann. Gerade deshalb aber ist der hermeneutische Ansatz normaler und notwendiger Bestandteil frühkindlicher Spracherziehung und Kompetenzentwicklung.

Anmerkung

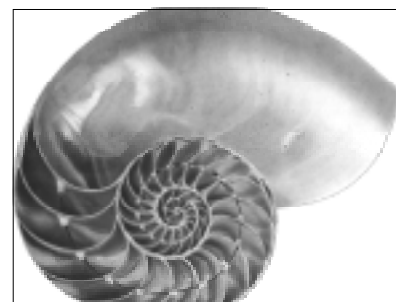
¹ Für die Kinder sieht der Kontakt zum Deutschen folgendermaßen aus: Sie treffen die deutschsprachige Erzieherin einerseits in offenen andererseits in strukturierten Einheiten.

In den *strukturierten Einheiten* holt die deutschsprachige Erzieherin zirka 12 fünfjährige Kinder aus den altersgemischten Gruppen und geht mit ihnen in den Deutschraum. Eine halbe Stunde erleben die Kinder spielerisch den ersten sprachlich-intensiven Kontakt zur deutschen Sprache und Kultur. Für die Kinder ergibt sich eine Einheit von Sprache – Person – Raum.

In den *offenen Einheiten* kommt die deutschsprachige Erzieherin in die Kindergruppe ihrer italienischen Kollegin. Sie steht den Kindern zur Verfügung und macht bei den von der italienischen Kollegin angebotenen Aktivitäten mit. In diesen Einheiten bestimmen alle Kinder einer altersgemischten "sezione", ob und in welcher Art sie mit der deutschen Erzieherin Kontakt aufnehmen wollen. Für die Kinder bleibt die Einheit von Sprache und Person; der Raum ist hier jener der bekannten italienischen Gruppe. Zu den offenen Einheiten gehören auch Routinesituationen des Kindergartenalltags wie beispielsweise die Eintrittsphase, das Händewaschen, das Mittagessen.

Irene Giroto

ist Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache an der italienischen Mittelschule (Sek.I) in Südtirol und Beauftragte für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Leitung und Koordinierung der didaktischen Werkstätten in den italienischen Kindergärten.



La conchiglia del nautilus.

Carola Ernst
Steg im Tösstal

Die hermeneutische Verstehensschleife

Ein pragmatischer Weg im DaZ-Unterricht für Erwachsene und Kinder

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

Dal 1995 Akrotea.ch applica l'approccio ermeneutico scettico di Hans Hunfeld in corsi di tedesco 2ª lingua per adulti disoccupati (e dal 2000 anche immigrati), svolgendo un percorso pragmatico che ha denominato "voluta ermeneutica di comprensione" (hermeneutische Verstehensschleife). Un esempio tratto da uno degli "ambiti interculturali di apprendimento" fondamentali ("abitare"), mostra le fasi di sviluppo della voluta nella prassi dell'insegnamento: 1. l'impulso, 2. presentazione/ rappresentazione delle preconcoscenze, 3. il dialogo interculturale, 4. la riflessione sul percorso svolto. Per ciascuna (parte teorica) viene messa in rilievo la rispondenza all'impostazione sistematica di base, in base a tre quesiti: 1) il background ermeneutico 2) su cosa deve concentrarsi l'attenzione del docente 3) obiettivi della fase e vengono descritte le attività di discente e docente (parte pratica). Infine vengono messe in rilievo le differenze tra un insegnamento tradizionale e uno ad impostazione ermeneutica, sottolineando il contributo di quest'ultimo per un'educazione alla tolleranza fondata sulla consapevolezza dei limiti del proprio comprendere e sulla normalità della diversità e dell'estraneo. (red.)

1. Einleitung

Die Grundlagen des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts werden in der Akrotea.ch in den verschiedensten Bereichen umgesetzt. Seit 1995 arbeiten wir nach dem Ansatz von Hans Hunfeld mit fremdsprachigen Erwachsenen – anfangs (mit dem Lehrwerk „Elemente“) in Intensivkursen mit Arbeitslosen (24 Wochenstunden). Seit dem Jahr 2000 sind wir auch in anderen Bereichen der Migration tätig – hier u.a. in DaZ-Kursen für Frauen mit Kleinkindern, (Wochenpensum: vier Lektionen). Nach unserer Erfahrung ist jedoch der nachfolgend beschriebene Weg genauso in DFF¹-Kursen an öffentlichen Schulen durchführbar.

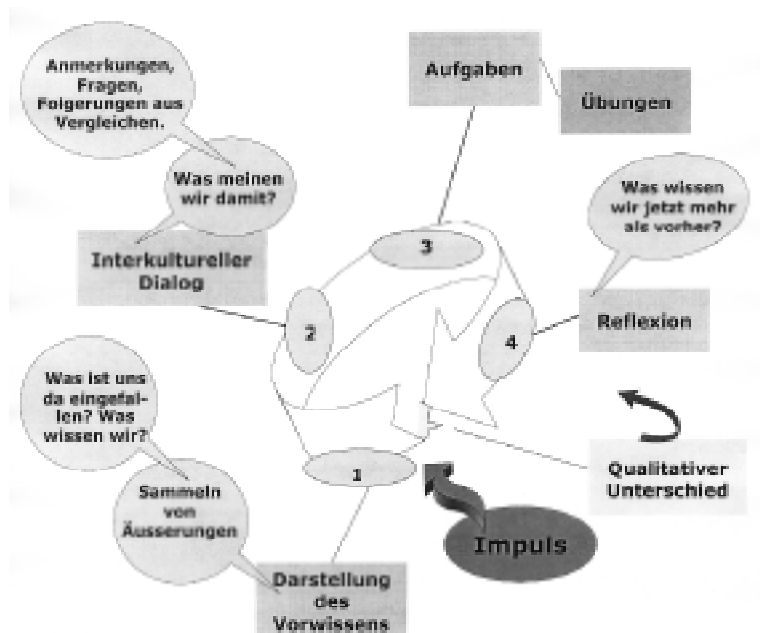
Wenn möglich setzen wir eigenes Kursmaterial ein oder Lehrwerke, die dem Ansatz entgegenkommen. Oft müssen wir jedoch, auf Wunsch unserer Auftraggeber, auf dem Markt vorhandene Lehrwerke benutzen, die dem Hunfeldschen Ansatz weniger gerecht werden. Um ihn trotzdem umzusetzen, haben wir deshalb einen pragmatischen Weg gesucht, um einerseits den Grundsätzen des Ansatzes treu zu bleiben, und um andererseits den gesellschaftlichen, politischen und strukturellen Gegebenheiten und den Anforderungen unserer Kunden gerecht zu werden: Unser pragmatischer Weg heisst «Hermeneutische Verstehensschleife».

Die einzelnen Schritte davon werden nachfolgend anhand eines Unterrichtsbeispiels beschrieben, und zu jedem Schritt werden bei *Theorie* drei Fragen beantwortet: «Was ist der Hintergrund?», «Auf was sollte der KL² achten?» und «Welches Ergebnis erzielen wir?».

Bei der Umsetzung der Hermeneutischen Verstehensschleife stützen wir uns immer wieder auf die *Interkulturellen Lernfelder* (LIFE-Ordner, 1997: 1.1.3.2): Im Beispiel wird sie exemplarisch am Lernfeld „Wohnen“ beschrieben.

Es werden verschiedene Unterrichtstechniken angewandt, unterschiedliche Lernprozesse verfolgt, und die TN³ erwerben verschiedene Methodenkompetenzen. Immer gilt: Der KL muss mit den TN die Methodik und das Vorgehen langsam üben. Die TN müssen behutsam an die Systematik des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts herangeführt werden. Dabei kann man erst einmal eine kurze Sequenz im normalen Unterricht in der Klasse durchführen. Die Sequenzen können dann öfter wiederholt, dabei auch verlängert und auch komplizierter gestaltet werden. Es gilt jedoch immer das Selbstständigkeitsprinzip: „Wer Selbständigkeit will, muss Selbständigkeit gewähren!“ (Peterssen, 1997: 121).

2. Die hermeneutische Verstehensschleife



Der Ablauf in der Verstehensschleife muss je nach Lernkontext, Ziel, Interesse und Erwartung auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden und kann eine kurze Zeit in Anspruch nehmen oder sich über einen längeren Zeitraum hinziehen. Es gibt einen Anfang, nie aber ein Ende, d.h. wir befinden uns in einer **Spiralförmigen Progression**. Wenn ein Zyklus abgeschlossen wurde, beginnt sofort ein neuer mit einem neuen Impuls. Durch die **Relative Unbestimmbarkeit der Lernziele** können innerhalb einer grossen Schleife kleine Zwischenschleifen notwendig werden.

2.1. Umsetzung der Hermeneutischen Verstehensschleife: ein Beispiel

Phase 1 - Der Impuls Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

Ausgangspunkt jeder hermeneutischen Verstehensschleife ist der Impuls. Ideale Impulse sind

- künstlerische Auslegungen der Welt (Literatur, bildende Kunst, Musik, Tanz)
- technische Errungenschaften
- Naturphänomene.

2. Auf was sollte der KL achten?

Der KL plant und wählt den Impuls so, dass dieser

- zu einer Lern- und Handlungsanregung wird
- das **Vorwissen** der TN aktiviert und somit Fragen an die eigene Persönlichkeit und an die Sache stellt
- zu vertiefter Erkundigung – einer **Fragehaltung** – motiviert
- dem KL die Möglichkeit lässt, den Unterricht impuls gesteuert zu führen
- die TN berührt/betroffen macht, denn nur so wird die volle Aufmerksamkeit sichergestellt.

Hier schon stossen die TN auf **reichhaltiges Material**.

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

Jeder TN macht eine erste Verstehensanstrengung. Er konzentriert sich auf seine eigenen Gedanken, seine Assoziationen, sein **Vorwissen**. Das Einhalten der **Stille** – was sicher auch geübt werden muss – ist hier von besonderer Bedeutung.

Umsetzung

Der KL legt Bilder verschiedenster Wohnsituationen auf den Boden. Die Bilder sind z.B. ein Baumhaus, eine DDR Plattensiedlung, ein Reiheneinfamilienhaus, ein Hochhaus, eine Dschunke, ein Pfahlbauhaus, ein Slum, ein Ferienhaus im Süden, Kunstbilder von Wohnsituationen, eine Luxuswohnung mit oder ohne Menschen, ein afrikanisches Rundhaus, usw.

Gut eignen sich Kunstkarten, Bilder aus Geo-Heften, Reise-

prospekte, Bilder aus Illustrierten. Es sollten mindestens 15 verschiedene Bilder vorhanden sein.

Die TN laufen durch die Bilder und überlegen, was die Bilder miteinander zu tun haben. Sie erhalten genug Zeit, um sich die Bilder anzusehen. In dieser Zeit wird nicht gesprochen und auch nichts aufgeschrieben.

Phase 2 - Das Vorwissen darstellen Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

In dieser zweiten Verstehensanstrengung/Lernsituation soll sich jeder Beteiligte bemühen, sein Vorverständnis in Angstfreiheit darzulegen. In Schritt 1 soll sich der TN zuerst wieder nur eigene Gedanken machen. In Schritt 2, d.h. in der Gruppenarbeit, werden dann die Gedanken in einer der Gruppe entsprechenden Ausdrucksform (Bild, Text, Mindmap, Collage...) zusammengefasst. Die TN sollen erkennen, dass das Gegenüber eine andere Normalität hat als sie selbst, dies jedoch nicht tren-

nend sein muss. Das Verstehen und Nichtverstehen werden geübt.

2. Auf was sollte der KL achten?

Im Teil 1 sollte der KL darauf achten, dass

- er die TN zu Äusserungen motiviert
- er eine Atmosphäre der Angstfreiheit und des Respekts herstellt.

Im Teil 2, d.h. in der Gruppenarbeit, ergeben sich zahlreiche Anlässe, miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Aufgabe der KL ist es, diese gruppenspezifischen Prozesse zu beo-

bachten und für eine spätere Analyse im Plenum festzuhalten (Notizen).

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

Die TN

- sprechen miteinander – kommen zur Rede
- erkennen, dass sie über die Ausdeutung der Begriffe «arm» und «reich» manchmal gleicher und manchmal verschiedener Meinung sind
- üben sich darin, unterschiedliche Kompetenzen – z.B. im Sprechen und Schreiben, und zeichnen – untereinander zu nutzen.

Umsetzung

Schritt 1

Der KL fragt die TN was wohl das Thema sein könnte und lässt sie raten. Alle die von den TN genannten Themen werden vom KL auf einem Plakat/Tafel festgehalten. Nach einiger Zeit nimmt der KL aus der Vielfalt der genannten Äusserungen das Thema «Wohnen» heraus. Die anderen Äusserungen können/sollten zu späterer Zeit wieder aufgenommen werden.

Der KL gibt den Gruppen folgende Aufgabe:

Aufgabe 1

Überlegen/diskutieren Sie in der Gruppe, auf welchen der vorliegenden Bilder Sie arme Personen/Wohnsituationen und auf welchen Sie reiche erkennen. Sortieren Sie die Bilder in zwei Bereiche «arm» und «reich».

Schritt 2

Der KL teilt nun die TN in zwei Gruppen auf. Jede Gruppe erhält alle Bilder (Der Bildersatz muss also doppelt vorhanden sein.)

Aufgabe 2

Begründen Sie das Ergebnis gemeinsam schriftlich auf einem Plakat.

Phase 3 - Interkultureller Dialog Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

Durch den Dialog lernen die TN, das Fremde als Ergänzung und Möglichkeit zur Überprüfung eigener Standpunkte, Rollen und Werte zu akzeptieren. „Interkulturelles Lernen versteht sich [...] als lebenslanger Prozess der Bewusstwerdung von Eigenständigkeit in Abhängigkeit und Angewiesensein vom jeweils Anderen“ (Hunfeld 1998: 58).

Die Authentizität des Dialogs bleibt nur gewahrt, wenn jeder Beteiligte lernt, sich einzugestehen, dass etwas

für ihn unbegreiflich oder vieldeutig bleibt – was bedeutet, dass neben allem Verstehbaren auch immer Unbegreifliches oder Vieldeutiges bestehen bleibt: „Die Lektionen des Verstehens [...] müssten also ergänzt werden durch die latente Frage, was denn andererseits aus den Blockaden des Nichtverstehens zu lernen sei in einer Zeit, in der der nahe Fremde fremd bleibt und dennoch nicht nur toleriert, sondern angenommen und aufgenommen werden muss.“ (Hunfeld, 1998: 86)

2. Auf was sollte der KL achten?

Der KL macht den TN klar, dass die **Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls** positiv gesehen werden kann und wünschenswert ist.

Es ist wichtig, dass jeder, der möchte, zur Rede kommt und dass niemand wegen seiner Meinung von der Gruppe kritisiert oder an den Pranger gestellt wird: **Toleranz** und **Respekt**. Korrekturen werden nur angebracht, wenn der Inhalt falsch ist, z.B. «Das war ein guter Beitrag, aber die Aussage ist falsch.»

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

Durch den Ablauf der Phasen *Impuls - Vorwissen darstellen - Interkultureller Dialog* werden nicht nur Diskussionen angeregt, sondern auch alle Bereiche der Handlungskompetenz

gefördert. Der TN kommt zur Rede. Durch die Reichhaltigkeit an Deutungsmöglichkeiten, die sich aus der Vielfalt in ihrer z.B. sprachlich-kulturellen, sozioökonomischen, geschlechtsspezifischen, historischen Dimension

ergeben, erkennen die TN, dass sie Gemeinsamkeiten haben, aber auch Unterschiede, und dass in der **Addition der Kompetenzen** eine Bereicherung für jeden Einzelnen liegt.

Umsetzung

Die zwei Arbeitsgruppen stellen im Klassenverband ihre Arbeiten aus Phase 2 vor.

Es werden dabei sowohl die Plakate mit den Ausdeutungen der Begriffe wie auch die Bilder selbst zu Rate gezogen.

Die Gruppen vergleichen jetzt, ob sie die Bilder auf die gleiche

Weise zugeordnet haben und ob sie die gleichen Bedeutungen für die Worte gefunden haben.

Sie ergänzen, wenn sie wollen, ihre Plakate.

Es werden unter Anleitung des KL sowohl die Ähnlichkeiten wie auch die Unterschiede an der Tafel herausgearbeitet.

Phase 3.1 – Aufgaben Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

Die aufgetretenen Vermutungen (Hypothesen), Inhalte und inhaltlichen Unklarheiten werden in diesem Teil des Ablaufs in Einzelarbeit vertiefter untersucht. Hier muss der TN wieder alleine eine Verstehensanstrengung machen.

Aufgaben haben für uns einen stark freisetzenden Charakter. Die Persönlichkeit des TN wird als Ganzes angesprochen. Jeder bringt seine Erfahrungen, seine Urteile und seine je eigenen Denkgewohnheiten schriftlich zum Ausdruck. Dies ist die ideale Ergänzung zum interkulturellen Dialog.

Wichtig ist, dass die TN wissen, dass es in dieser Phase nicht um den perfekten Umgang mit der Deutschen Sprache geht, sondern um die Möglichkeit, sich ohne Angst ausdrücken und mitteilen zu können sowie Hemmungen im Umgang mit der Sprache abzubauen. Der Akzent liegt auf den

inhaltlichen Aspekten, die sprachlich angemessene Form spielt zunächst eine untergeordnete Rolle.

2. Auf was sollte der KL achten?

Es werden verschiedene Aufgaben zur Auswahl gestellt, die in Einzelarbeit gelöst werden: Sie sollten in einem Bezug zu den vorherigen Arbeiten und Ergebnissen stehen. Sinn macht auch, einen Zusatzimpuls (hier das Gedicht) anzubieten, denn die **Reichhaltigkeit des Materials** fördert die Motivation der TN.

Die Aufgaben sollten den verschiedenen Lernertypen, den unterschiedlichen Deutschkenntnissen und den vorhandenen Lerntechniken Rechnung tragen.

Es wird nur korrigiert, wenn durch die falsche Wortwahl/Grammatik der Sinn verfälscht wird.

Bei der Präsentation der Arbeiten darf kein Zwang erfolgen. Der KL sollte aber im Laufe des Kurses die TN

immer wieder zur Präsentation motivieren. Wenn die Lernatmosphäre in der Klasse durch **Angstfreiheit** und **Respekt** bestimmt ist, werden auch die schüchternen TN im Laufe der Zeit – im Sinne des lernleitenden Ziels **Mündigkeit** – mutiger werden.

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

- Die TN erhalten die Möglichkeit zum freien Umgang mit der Sprache.
- Es werden Ängste sowohl gegenüber der Sprache wie auch zu den anderen TN abgebaut.
- Es wird **Selbstbewusstsein** entwickelt.

Bei der Präsentation der Arbeiten in der Klasse werden wieder die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede offensichtlich. Gleichzeitig entwickeln sich durch das **Ganzheitliche Lernen** auch die Sozial- und Methodenkompetenzen der TN.

Umsetzung

Der KL gibt drei mögliche Aufgaben und sagt, dass jeder alleine arbeiten soll und dass die Arbeiten später präsentiert und besprochen werden.

Aufgabe 1

Schreiben Sie einen eigenen Text zu einem der vorliegenden Bilder.

Aufgabe 2

Machen Sie eine Collage zu den Begriffen *arm/reich*.

Aufgabe 3

Schreiben Sie einen eigenen Text oder machen Sie eine Collage zum folgenden Gedicht:

Das Traumhaus

Ich träume von einem Häuschen.

Es ist umgeben von Sträuchern und Bäumen.

Es hat ein Dach aus Stroh, und Fensterchen wie Augen.

Es hat nur zwei kleine Kämmerchen, und eine Küche mit einem grossen Holzherd.

Es ist wirklich nicht gross, aber es gehört mir.

In meinen Träumen nur existiert es.

Autor unbekannt

Phase 3.2 – Übungen

Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

Es geht beim Spracherwerb auch immer um den Erwerb der Sprachstrukturen. Um es mit O.F. Bollnows Worten (1991: 51) zu sagen, „*kann man nur dort sinnvoll von einem Können sprechen, wo es ein Üben gibt. Das Üben im eigentlichen Sinn entspringt aber erst dort, wo der gewohnte Ablauf der Tätigkeiten durch ein auftretendes Unvermögen unterbrochen wird und jetzt die bestimmte Einzelleistung isolierend herausgehoben und zur Vollkommenheit gebracht wird*“.

Aus unserer Sicht ist das Üben der Strukturen aber nur dann sinnvoll und nachhaltig, wenn auch der TN selbst die Notwendigkeit dazu erkannt hat. Deshalb sehen wir es als notwendig an, dass Übungen in der „Sprachwerkstatt“ an aktuelle Unterrichtsinhalte anknüpfen und dass den TN die Verknüpfungen und Bezugsstellen in Gesprächen transparent gemacht werden.

Besonders sinnvoll ist, wenn die TN mit den vorher selbst erstellten Materialien arbeiten.

2. Auf was muss der KL achten?

Die **Übungen** (evtl. auch aus dem Lehrwerk) dienen der Vertiefung bekannter Strukturen. Die Methodik der Sprachwerkstatt muss zwingend vorher eingeführt worden sein.

Beim Ablauf der Sprachwerkstatt gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Der KL teilt jedem TN die erste Übung zu. Ausgangslage für die Zuteilung sind seine Notizen während der vorherigen Einheiten bzw. die Defizite des entsprechenden TN. Wenn die zugeteilte Übung zur Zufriedenheit beider erledigt ist, kann sich der TN weitere Übungen nach seinem Wunsch aussuchen, bis zum Ende der vorgegebenen Zeit.

2. Der KL lässt den TN die Wahl der Reihenfolge dieser Übungen frei.

Wichtig ist auch hier die **Reichhaltigkeit des Materials**, die erst eine **Binnendifferenzierung** erlaubt. Es sollten immer mehr Aufgaben vorhanden sein, als in der vorgegebenen Zeit erledigt werden können. Der Rest der Übungen kann als Hausaufgabe mitgegeben werden.

Der KL wird so den unterschiedli-

chen Neigungen, dem verschiedenen Lerntempo der einzelnen TN und der Vielfältigkeit der Materialien gerecht. Wenn Probleme auftauchen oder mit der Aufgabenstellung etwas unklar ist, sollten die TN grundsätzlich erst einmal versuchen, alleine zurechtzukommen oder einen anderen TN um Hilfe fragen. Der KL hält sich im Hintergrund, fungiert nur als Coach/Betreuer und ist die letzte Instanz zum Fragen.

Selbstverständlich werden die fertigen Arbeiten vom KL korrigiert, zurückgegeben und im Bedarfsfall vom TN überarbeitet.

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

- Die verschiedenen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) werden geübt.
- Der gelernte Stoff wird vertieft.
- Die Methodenkompetenz jedes Einzelnen wird erhöht.
- Jeder TN arbeitet an seinen eigenen Lernzielen und Defiziten.
- Der KL hat individuell Zeit für den TN.
- Der KL kann den ihm vorgegebenen Lehrplan erfüllen.

Umsetzung

In unserem Beispiel gehen wir davon aus, dass die TN

- vorher die Unterschiede von Artikel, Nomen, Verb und Adjektiv gelernt haben
- Adjektive zu Gegensätzen kennen

- das Thema Wohnen schon teilweise behandelt haben (vielleicht ist man gerade im eingesetzten Lehrwerk bei diesem Thema).

Schritt 1

Wir greifen das in der Phase 3.1 schon eingesetzte Gedicht wieder auf. Der KL liest den Text vor. Die TN sagen Wörter, die sie aus dem Text verstehen. Der KL schreibt diese an die Tafel. Die TN lesen nun den Text – jeder einen Teil. Danach wird ein zweites Mal nach dem Wortschatz gefragt. Die TN helfen sich gegenseitig. So versucht man, sich dem Text zu nähern.

Schritt 2

Der KL legt die Sprachwerkstatt mit den verschiedenen Posten auf. Die TN wählen eine Aufgabe aus (Vorgehen siehe 3.2, Punkt 2).

1. Sprechen und Hören

Sprechen Sie das Gedicht auf Kassette und kontrollieren Sie Ihre Aussprache. Versuchen Sie das Gedicht in verschiedenem Tempo, unterschiedlicher Lautstärke und Betonung zu lesen.

2. Sprechen und Schreiben

Suchen Sie sich einen Partner und diktieren Sie ihm das Gedicht. Kontrollieren Sie zusammen, ob es richtig ist. Danach wechseln Sie die Rollen.

3. Freies Schreiben

Beschreiben Sie Ihr Traumhaus.

- Wie sieht es aus?
- Wo steht es?
- Wer wohnt darin?
- Warum ist es mein Traumhaus?

4. Leseverständnis

Malen Sie ein Bild zum Gedicht oder machen Sie eine Collage.

5. Schreiben/Wiederholung Grammatik

5.1.

Ordnen Sie an der Tafel die Nomen aus dem Gedicht im Singular nach männlich, weiblich und sächlich.

männlich	weiblich	sächlich
der	die	das
z.B.: das Traumhaus		

5.2.

Suchen Sie die Artikel, Nomen, Verben, Adjektive aus dem Text und schreiben Sie diese in die Tabelle.

Artikel	Nomen	Verb	Adjektiv

6. Schreiben/ Wiederholung Wortschatz

6.1.

Suchen Sie andere Gegensatzpaare.

z.B.		
arm		reich
gross		???

6.2.

Picken Sie aus dem Gedicht 8 Wörter heraus, die Sie nicht verstehen, und suchen Sie diese im Wörterbuch. Schreiben Sie 5 Sätze mit diesen Wörtern.

Schritt 4 - Reflexion Theorie

1. Was ist der Hintergrund?

Wichtiger Bestandteil der hermeneutischen Verstehensschleife ist die Reflexion.

Aus verschiedenen Perspektiven wird evaluiert

a. der Lernfortschritt

Die Evaluierung des Lernfortschritts betrifft

- die persönliche Sicht des TN (**a. Selbstevaluation**)
- die Leistungsmessung gemäss Lehrplan (**b. Fremdevaluation**).

b. der Lernprozess

Die Evaluierung des Lernprozesses

betrifft den persönlichen Prozess, den der TN in Bezug auf die **Lernleitenden Ziele** in der Spirale gegangen ist.

2. Auf was sollte der KL achten?

Es muss ein Anliegen jedes KL sein, vor allem schulungsgewohnte TN erkennen zu lassen, dass lebenslanges Lernen in unserer Gesellschaft unabdingbar ist. Dazu braucht es Erfolgserlebnisse. Diese Erfolgserlebnisse können die KL den TN geben, indem sie mit ihnen immer wieder den gemeinsam vollzogenen Lernweg dokumentieren.

Der TN wird aufgefordert, seine Arbeiten erneut zu betrachten und selbst

zu beurteilen. Dies ist eine erneute Verstehensanstrengung, die auch wieder in Stille durchgeführt werden sollte. Die Einzelarbeit/Einzelbetrachtung wird nicht im Plenum präsentiert. Sie kann mit dem KL besprochen werden. Bei der Fremdevaluation werden alle gängigen Mittel (Prüfungen, Diktate, etc.) eingesetzt.

Der Lernprozess wird in Gruppenarbeit mit anschliessender Präsentation oder im Plenum zusammen erarbeitet. Es wird schriftlich dokumentiert, was während der Zeit der Verstehensschleife in der Gruppe oder beim Einzelnen passiert ist.

3. Welches Ergebnis erzielen wir?

Beim Erarbeiten der individuellen Entwicklungen kristallisieren sich vielfältige qualitative Unterschiede heraus, welche den TN erkennen lassen, was er schon alles gelernt hat und wo er noch Defizite hat. Dies regt normalerweise zum Weiterlernen an.

Bei der Plenumsarbeit erkennt der

TN, was die ganze Lerngemeinschaft zusammen erarbeitet hat und was ihm diese Zusammenarbeit genützt hat.

Der TN erfährt

- dass seine Arbeitsleistung anerkannt wird
- dass er als ganze Person wahrgenommen und akzeptiert wird
- dass die Gruppe für ihn eine Bedeutung hat und die Addition der Kompetenzen eine Bereicherung ist.

So ist der TN motiviert für lebenslanges Lernen und für eine positive Auseinandersetzung mit sich selbst, den anderen TN im Kurs und dem Land, in dem er heute lebt.

Bei der Plenumsarbeit erkennt der TN, was die ganze Lerngemeinschaft zusammen erarbeitet hat und was ihm diese Zusammenarbeit genützt hat.

Umsetzung

A. Reflexion über den Lernfortschritt

a. **Selbstevaluation:** das Lerntagebuch.

Die TN legen ihre fertigen Aufgaben und Übungen in einem Ordner ab.

Regelmässig sehen die TN zusammen mit dem KL das Lerntagebuch an und die Fortschritte werden besprochen. Der TN kann auch eine Zusammenstellung seiner schönsten/besten Arbeiten im Laufe des aktuellen Prozesses auf einem Plakat anfertigen.

Dieses Lerntagebuch sollte schön gestaltet sein, so dass jeder TN es gerne in die Hand nimmt und am Ende des Kurses mit Stolz nach Hause mitnehmen kann.

b. **Fremdevaluation:** Leistungsmessung.

Der KL führt die vom Lehrplan vorgeschriebenen Prüfungen durch.

B. Reflexion über den Lernprozess

Der KL teilt in drei Gruppen ein. Jede Gruppe macht ein Plakat entweder zu je einer der Fragen oder zu allen dreien.

- Was haben wir der Reihe nach gemacht?
- Welche Fortschritte haben wir in der Deutschen Sprache gemacht?
- Was haben wir sonst gelernt?

Die Plakate werden aufgehängt und miteinander verglichen.

3. Schlussbemerkungen

Was macht nun den Unterschied dieser hermeneutischen Verstehensschleife zum gängigen Unterricht aus? Drei Punkte möchte ich besonders hervorheben:

1. Bewährtes nutzen und mit Neuem ergänzen

In vielen Lehrbüchern werden der Kursplanung sowie der Leitung/Steuerung der Gruppe und der Gruppendynamik grosse Kapitel gewidmet. Häufig stellen sich die Anlagen als so komplex und schwierig dar, dass KL davor zurückschrecken, sich all diese Gedanken zum Unterricht, die eigentlich notwendig wären, zu machen. Es wird dann lieber streng nach Buch oder aus dem Bauch heraus gearbeitet

Wir konnten erkennen, dass ein KL – geht er den Weg der Verstehensschleife – die meisten Parameter der Pädagogik/Andragogik von selbst

berücksichtigt. Planung, Vorentlastung, Inhalt, Lernkontrolle, Interaktion, Gewichtung, Binnendifferenzierung, Praxistransfer, Nachbearbeitung usw. kommen automatisch und gleichzeitig zur Anwendung. Ausserdem wird dem interkulturellen Aspekt Rechnung getragen.

2. Haltung des KL

«Die etablierte Unterrichtspraxis wird durch punktuelle und methodisch-praktische Zusatzanregungen kaum verändert. Erst ein Überdenken der Grundbegriffe des Fremdsprachenunterrichts – Was bedeutet **fremd**? Was ist **Sprache**? Was ist **Unterricht**? – legt die Antiquiertheit einiger der den modernen Fremdsprachenunterricht immer noch tragenden traditionellen Grundbegriffe offen». (Hunfeld, 2004: 500)

Der KL muss zuerst selbst in einer Verstehensanstrengung

- zur Selbstdistanz finden
- seine Grenzen des Verstehens erkennen
- den eigenen Lern- und Lehrweg analysieren
- kontrollieren, welche «Bilder im Kopf» (Krumm:1992) und/oder Vorurteile bei ihm selbst vorhanden sind und unbewusst auf die TN transferiert werden. «Was verstanden wird und wie verstanden wird, hängt wechselseitig voneinander ab. Ebenso sehr hängt es auch vom Anlass des Verstehens ab, ob dieses als schwierig oder selbstverständlich empfunden wird» (Jung 2001:7)
- evaluieren, welche Teile des erlernten und beherrschten Handwerkszeugs für die Umsetzung der Verstehensschleife nutzbar und in die **Systematik des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts** transferierbar sind.

Diesen Weg zur Selbstdistanz alleine zu gehen, ist sehr schwierig. Ein gutes Beispiel wie KL miteinander diesen Weg gehen können findet man in Bozen (siehe Debiassi /Gasser: 2004 und den Beitrag Debiassi in diesem Heft). Bei der Akrotea.ch führen wir seit Jahren – gemäss Qualitätsrichtlinien «eduQua»⁴ – erwachsenenbildnerische Entwicklungsarbeit und Feedbacks für Ausbildende durch.

3. Friedenserziehung durch Akzeptanz des Verstehens und Nicht-verstehens

Im Gegensatz zu früher sind die Fremden nicht mehr weit weg, sondern in unserer Nachbarschaft. Hunfeld kommt zu dem Schluss «*Ich kann und muss den vielfältig und nahen Fremden nicht mehr im traditionellen Sinn verstehen, sondern muss ihn in seiner anderen Normalität erkennen.*» (Hunfeld, 2004: 67) Eine friedvollere Welt entsteht, wenn die TN und KL erkennen, dass sie Teil eines komplexen Ganzen sind. Die Werte der TN und des KL sind unantastbar. Unterschied-

lich sind die Normen/Gesetze in den Heimatländern/-kulturen der TN und die der Schweiz. Der KL vertritt im Unterricht die Schweiz, die TN stellen ihre Heimat daneben. Es darf keine Wertigkeit entstehen. Die TN müssen jedoch um die Konsequenzen wissen, wenn sie die Normen des Landes, in dem sie heute leben, nicht einhalten. Übereinstimmungen (Verstehen) wie auch die Unterschiede (Nicht-verstehen) zum Nachbarn werden mit diesem Ansatz nicht nur positiv gesehen, sondern können durch das Erkennen der **Addition der Kompetenzen** weit mehr sein – eine Ergänzung zum Eigenen. Wir konnten feststellen, dass durch die Gestaltung unseres Unterrichts nach der Systematik des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts das Verständnis untereinander und für die Schweiz erhöht wurde. Für die TN ist das Erlernen der Deutschen Sprache näher an ihren Alltag/ihre Bedürfnisse gerückt: Für die KL ist der Beruf bereichernder, spannender und damit auch befriedigender geworden.



Una scala a chiocciola.

Anmerkungen

¹ DfF steht für Deutsch für Fremdsprachige. In der Schweiz werden die Kurse an öffentlichen Schulen häufig unter diesem Titel geführt und nicht als DaF (Deutsch als Fremdsprache) oder DaZ (Deutsch als Zweitsprache).

² KL steht für Kursleiterinnen und Kursleiter sowie Lehrerinnen und Lehrer; wir verwenden im weiteren Text nur die männliche Form. Diese schliesst jedoch die weibliche immer ein.

³ Die Abkürzung TN steht für Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer sowie Schülerinnen und Schüler.

⁴ siehe www.eduqua.ch.

Bibliographie

- BOLLNOW, O.F. (1991): *Vom Geist des Übens*, Freiburg, Karl Alber Verlag.
- DEBIASI, V./GASSER, D. (2004): *Werkstatt als hermeneutischer Dialog*, Meran, Alpha Beta Verlag.
- ELIOT, T.S. (1942): *Little Gidding*, in: ELIOT, T.S. (1963): *Collected Poems 1909-1962*, London, Faber and Faber Limited.
- HUNFELD, H. (2004): *Fremdheit als Lernimpuls - Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*, Meran, Alpha Beta Verlag.
- HUNFELD, H. (1998): *Die Normalität des Fremden. 24 Briefe an eine Sprachlehrerin*, Waldsteinberg, Heidrun Popp Verlag.
- JUNG, M. (2001): *Hermeneutik zur Einführung*, Hamburg, Junius Verlag.
- KRUMM, H.-J. (1992): *Bilder im Kopf*, in: Fremdsprache Deutsch, Heft 6, Stuttgart, Klett Verlag.
- LIFE (1997): *Ideen und Materialien für Interkulturelles Lernen*, Lichtenau, AOL Verlag.
- PIEPHO, H.-E./ HUNFELD, H. (1996): *Elemente. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Bde. 1-3, Köln, Dürr + Kessler.
- PETERSEN, W.H. (1997): *Methodenlexikon*, in: Friedrich Jahresheft XV: *Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit*, Berlin, Friedrich Verlag.
- SIEGENTHALER, H. (1999): *Zur Theorie und Praxis des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts*. Deutsch als Fremdsprache an der Universität Graz – 3. Grazer Tagung Daf/Daz, <http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/uldaf/tagungen/bei06a.htm>.

Carola Ernst

- Arbeit in der Erwachsenenbildung im Bereich Interkulturelles Lehren und Lernen seit 1992
- Zusammenarbeit mit Prof. H. Hunfeld seit 1995
- Mitinhaberin und Geschäftsführerin der Akrotea.ch GmbH www.akrotea.ch
- Langjähriges Mitglied und Präsidentin des AkDaF (DaF/DaZ -Fachverband der Schweiz) www.akdaf.ch.

Henning Wode
Kiel

Immersion und – skeptische – Hermeneutik

L'autore presenta storia e vantaggi dell'immersione linguistica per l'apprendimento delle lingue straniere, ne confronta i postulati con quelli dell'approccio ermeneutico scettico di Hunfeld e indica le questioni che andrebbero approfondite in una ricerca congiunta che risulterebbe di vantaggio ad ambedue gli approcci; rileva che l'IM è stata impiegata in Europa solo per lingue minoritarie (anche per il romancio in Svizzera), mai organicamente in sistemi di istruzione nazionali dei quali denuncia l'impostazione (ormai sorpassata dalla politica linguistica dell'UE) fondata sulla lingua maggioritaria. I principi dell'IM (es. apprendimento autonomo, input linguistico strutturalmente ricco, errori come indice del processo di apprendimento in corso) risultano complementari a quelli di Hunfeld (es. normalità della differenza vista come impulso all'apprendimento lungo l'arco della vita, responsabilità e autonomia di giudizio come fondamento del comprendere, tolleranza come tutela del diverso): ne deduce che uno spicchio didattico più consistente dell'insegnamento svolto in lingua madre dovrebbe avvenire in immersione in lingua straniera secondo criteri ermeneutici. Da chiarire sarebbe se il fondamento dell'approccio di Hunfeld (il non-comprendere come caratteristica normale della comunicazione) valga anche per la comunicazione specialistica, e se il motivo risieda in aspetti situazionali o nelle caratteristiche strutturali intrinseche delle lingue. (red.)

Immersion (IM) gilt schon lange weltweit als das mit Abstand erfolgreichste Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen. In Deutschland wird es kaum zur Kenntnis genommen. Die erste wissenschaftlich intensiv begleitete Erprobung hat hier zu Lande - wie in vielen anderen Ländern - zu

vergleichbar atemberaubenden Ergebnissen geführt. Deshalb gilt es zu überlegen, wie IM in die modernen Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik integriert werden kann. Hunfelds skeptische Hermeneutik scheint besonders vielversprechende Anknüpfungspunkte zu bieten.

Es hat zwar erstaunlich lange gedauert, ehe die kanadische IM in Europa zur Kenntnis genommen worden ist und noch länger, ehe man sich wenigstens in einigen europäischen Ländern daran machte, diese so überaus erfolgreiche Methode mit dem Ziel einer Verbesserung des (Fremd-)Sprachenunterrichts im eigenen Land einzusetzen, z.B. in Nordspanien Anfang der 1980er Jahre zur Wiederbelebung des Katalanischen (z.B. Artigal 1993); in Finnland gegen Ende der 1980er Jahre zur Vermittlung des Schwedischen für finnischsprachige Kinder (z.B. Versterbacka 1991, Lauren 1998); in Frankreich seit Anfang der 1990er Jahre zur Vermittlung und Wiederbelebung des Deutschen im Elsaß (z.B. Petit 2002); oder jüngst Ende der 1990er Jahre in Deutschland zur Frühvermittlung des Englischen in einem Verbund von Kita¹ und Grundschule (Wode 2001a, 2001b, 2002, 2004, Wode et al. 2002, Wode/Werlen 2003).

Zwar verfügt man in Europa über z.T. langjährige intensive Erfahrungen mit dieser Art von Sprachvermittlung, z.B. in Schleswig-Holstein durch die Dänischen Schulen (Danska Skoleforening für Sydslesvig 1989, Sønnergaard 1993, Wode 2000); in Wales mit jenen Schulen, in denen Walisisch als Schul- und Unterrichtssprache dient (z.B. Edwards 1984, Baker/Jones 1998) oder in der Schweiz mit Schulen im rätoromanischen Sprachgebiet,

die Rätoromanisch als Schulsprache verwenden. Allerdings sind bis auf das Katalanische in Spanien (s. die vielen Beiträge in Arnau/Artigal 1998) keine ernsthaften Versuche bekannt geworden, diese überaus positiven heimischen Erfahrungen für das jeweilige öffentliche nationale Schulsystem großflächiger zu nutzen. Vermutlich deshalb nicht, weil diese Erfahrungen aus dem Kontext von Minderheiten stammen und die Sache den für Bildung in Schule, Schulverwaltung und Lehrerbildungsinstitutionen Verantwortlichen schon deshalb suspekt sein mußte, weil sie üblicherweise in den Kategorien von Majoritäten und Majoritätensprachen denken. Sie hatten sich zu kümmern um das nationale Schulsystem mit seiner Ausrichtung auf die jeweilige Nationalsprache und wenige große Fremdsprachen, die es vor allem als für die abendländische Tradition wichtige Bildungsgüter zu tradieren galt. Diese Ausrichtung der Bildungssysteme ist in Europa spätestens seit 1992 gründlich überholt. Damals vollzog die EG den Schritt zur EU und ihr Arbeitsmarkt wurde EU-weit geöffnet. Die Beherrschung mehrerer Sprachen auf einem funktional angemessenen Niveau wurde für jedermann lebensnotwendig; zudem verstärkte sich dieser Trend durch die zunehmende Globalisierung.

Damit kann das Ziel nicht mehr die Tradierung der mit klassischen Bil-

dingsgütern befrachteten Sprachen sein. Es geht um Sprachen und Kompetenzniveaus, die zweierlei sicherstellen müssen:

- Die zusätzlich zur Muttersprache gelernten Sprachen und das für sie erzielte Kompetenzniveau muß auch für berufliche Zwecke taugen; und
- es muß auch der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Welt nicht erst seit heute und nicht nur in Europa durch das Miteinander verschiedener Sprachen und Kulturen geprägt ist.

Die in ihren Auswirkungen so unheilvolle Ausrichtung der Bildungssysteme in den Ländern Europas auf die jeweilige National- oder Staatssprache hatte sich bereits in den frühen 1960er Jahren mit dem massiven Zuzug der "Gastarbeiter" und ihrer Familien für jedermann sichtbar als wirklichkeitsfremd herausgestellt. (Arbeits-)Migration und in ihrem Schlepptau kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit hat es stets gegeben. Für Deutschland sei z.B. an die Entwicklung des Ruhrgebietes erinnert, als Arbeitskräfte aus Polen in großer Zahl ins Land kamen und geblieben sind.

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt waren in Europa seit der Herausbildung der Nationalsprachen bestenfalls toleriert. Mit dem Wandel der EG zur EU ist, was zuvor geduldet, nun politisch gewollt, sanktioniert und Teil der – offiziellen – Sprachpolitik von EU, Europarat und anderer hochrangiger europäischer Organisationen. Damit stehen nicht nur die Mitgliedsländer der EU vor einer gewaltigen Aufgabe: Ihre nationalen Bildungssysteme müssen so weiter entwickelt werden, daß sie den gegenwärtigen Herausforderungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt gerecht werden, und das angesichts der Tatsache, daß sich die Welt in ihren gesellschaftlichen und politischen Strukturen schneller verändert

als je zuvor in der Geschichte der Menschheit.

Die Aufgabe, den oben skizzierten Forderungen nach Verbesserung der Sprachvermittlung und Veränderung unserer gesellschaftlichen Einstellung zu kultureller Andersartigkeit – schulisches – gerecht zu werden, gestaltet sich in Deutschland noch dadurch besonders komplex, weil sie überlagert wird durch die in den PISA- und vergleichbaren Studien aufgedeckten Mängel in der Beherrschung des Deutschen. Es kommen daher nur Lösungen in Frage, die nicht zu Abstrichen im bisher Erreichten führen und die nicht nur zu besseren und vielfältigeren Fremdsprachenkenntnissen führen, sondern auch Deutsch für die Kinder fördern, die in besonderem Maße Schwächen aufweisen. In diesem Zusammenhang kommt dem IM-Verfahren in dreifacher Hinsicht eine Schlüsselrolle zu:

- IM gilt als die leistungsfähigste Methode zur Vermittlung von Fremdsprachen;
- IM erfordert keine zusätzlichen Stunden, daher auch keine zusätzlichen Lehrkräfte und ist folglich in dieser Hinsicht kostenneutral;
- IM ist das einzige Verfahren, mit dem sich im Rahmen der zeitlichen Vorgaben von Halbtagschulen, wie sie nicht nur im gegenwärtigen deutschen Schulsystem üblich sind, so viel Zeit für die Spracharbeit gewinnen läßt, daß die 3-Sprachenformel als Ziel der EU-Sprachpolitik erfüllt werden kann, ohne daß Abstriche in den anderen Fächern vorgenommen werden müssen (z.B. Wode 1992, 2001b, 2002, 2004).

IM ist bisher vor allem im Hinblick auf meßbare, möglichst quantifizierbare Lernerfolge hin evaluiert worden. Das überrascht wenig; schließlich ist das Verfahren in Kanada, einem angelsächsisch geprägten Land, Mitte der 1960er Jahre wieder entdeckt und wissenschaftlich sehr intensiv evaluiert worden (Überblick

Wode 1995, Wesche 2002). Verständlicherweise haben dort weder Fragen nach den zugrundeliegenden pädagogischen Konzepten im Vordergrund gestanden, noch über schulische Fertigkeiten und schulisches Wissen hinausgehende Zielsetzungen, etwa nach der Einordnung von IM in die Ideengeschichte der Pädagogik inklusive der diversen reformpädagogischen Ansätze. Es dürfte kaum ausbleiben, daß IM im Hinblick auf derartige Aspekte verstärkt hinterfragt werden wird, sobald das Verfahren in Europa heimischer wird bzw. werden soll.

IM ist wie kein anderer Ansatz der Fremdsprachendidaktik durch Bezug auf die Ergebnisse der modernen Spracherwerbsforschung, insbesondere der Zweitsprachenforschung geprägt. Die Grundannahme ist, daß die Art, wie Sprachen gelernt werden, gewissermaßen auf natürliche Weise den Spielraum für die Didaktik konstituiert. D.h. an unserem derzeitigen Wissen über die – psycholinguistischen – Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs müssen die didaktischen Überlegungen und die etwaigen konkreten Maßnahmen ausgerichtet werden. Werden diese Vorgaben falsch oder gar nicht bedacht, gerät der Unterricht in Konflikt mit den natürlicherseits vorgegebenen Lernfähigkeiten, wie es so eklatant im herkömmlichen lehrer-zentrierten und lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterricht der Fall ist.

Einige zentralere Eckpunkte dieser psycholinguistischen Rahmenbedingungen sind:

- **Eigenständig lernen lassen:** Das Lernen besorgen die Lerner. Deshalb kann auf das herkömmliche Korrigieren, Üben und Erklären verzichtet werden.
- **Strukturell reichhaltiger sprachlicher Input:** Input ist das Rohmaterial, aus dem die Lerner sich eigenständig die Zielsprache erschließen. Je reichhaltiger strukturiert der Input, desto erfolgreicher verläuft der Spracherwerb.

- **Genügend Zeit lassen:** Niemand lernt eine Sprache über Nacht. Im schulischen Kontext dauert es selbst bei intensivem Kontakt zur neuen Sprache auch bei IM 6-7 Jahre, ehe das funktional erforderliche Niveau erreicht wird.
- **Sprachliches Wissen baut sich schrittweise auf:** Eine Sprache wird nicht auf einen Schlag gelernt. Das Wissen entwickelt sich nach einer eigenen Systematik, bei der der nachfolgende Schritt auf dem vorhergehenden aufbaut.
- **Fehler tolerieren:** Man lernt eine Sprache nicht, ohne daß man Fehler macht. Sie sind entwicklungspezifisch. D.h. sie spiegeln die Art, wie unser Gedächtnis sprachlichen Input im Lernprozeß verarbeitet und wie Schritt für Schritt die einzelnen Strukturelemente aus dem Input herausgefiltert, z.T. strukturell verändert und nach und nach wieder zum Gesamtsystem der Zielsprache zusammengeführt werden. Fehler sind ein integrierter Bestandteil dessen, wie Sprachen gelernt werden. Diese Fehler nach falsch oder richtig zu bewerten oder gar zu benoten ist so fehlgeleitet, als würde man Kinder in der Schule nach ihrem Wachstum benoten.
- **Lebenslange Verfügbarkeit der Sprachlernfähigkeiten:** Der Erwerb von Sprachen ist bis ins hohe Alter möglich. Es gibt keinen – im biologischen Sinne – altersbedingten Abbau dieser Sprachlernfähigkeiten. Folglich ist IM für jede Altersstufe geeignet.

Hunfelds hermeneutischer Ansatz und IM scheinen einander in vielen Punkten komplementär zu sein, weil der zentrale der obigen Eckpunkte, das Lernen den Lernern zu überlassen, auch in seinem Ansatz ein zentrales methodisches Desiderat ist und *expressis verbis* gefordert wird, auch wenn es nicht psycholinguistisch begründet wird und vermutlich auch nicht so gedacht ist. Wer jedoch den

ersten Eckpunkt ernsthaft will, muß auch für die übrigen offen sein, weil sie aus ihm folgen. Insofern ist kaum zu sehen, wie hermeneutischer Fremdsprachenunterricht anders als immersiv sein kann.

Mehr noch: Hunfelds zentrale Anliegen, insbesondere Verschiedenheit als lebenslanger Lernimpuls, Normalität der Differenz, Mündigkeit als Verständigungsvoraussetzung und Toleranz als Bewahrung von Andersheit (Hunfeld 2004, 484) sind ja Zielsetzungen, auf die eine zeitgemäße (Schul-) Bildung nicht verzichten kann. Sie allein über muttersprachlichen Unterricht erreichen zu wollen, dürfte kaum gelingen. Insbesondere Toleranz gegenüber Andersheit kann kaum durch Belehrung und damit Bevormundung durch Dritte entstehen, sondern muß selbst im wahrsten Sinne des Wortes erfahren werden. Toleranz gepaart mit der Bereitschaft, lebenslang selbständig zu lernen, ist Teil einer Lernhaltung, die entsteht, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, sich auch in der Schule das, was gelernt werden soll, eigenständig so zu erschließen, wie sie es als Teil ihres Sozialisationsprozesses außerhalb der Schule tun. Dabei dürfte sprachliches Lernen den Freiraum für eigenständiges Lernen in einem Ausmaß erfordern, wie es für keinen anderen Bereich der Fall ist. Insofern wäre die gemeinsame Konsequenz aus dem hermeneutischen Ansatz und IM, daß mehr üblicherweise in der Muttersprache abgehaltener Unterricht immersiv in einer Fremdsprache nach hermeneutischen Gesichtspunkten durchgeführt wird.

Die obigen Stichpunkte sollten Herausforderung genug sein, sorgfältig und detaillierter zu hinterfragen und zu prüfen, ob sie denn tatsächlich den Erfahrungen in der Praxis und ihrer wissenschaftlichen Überprüfung entsprechen. Dabei sollte auch bedacht werden, daß Hunfelds Grundgedanke, daß menschliche Kommunikation grundsätzlich durch nicht völliges Verstehen charakterisiert ist und daß

auf diese Weise das Fremde bzw. das Fremdbleiben zum Normalfall wird, in der IM-Forschung bislang nicht thematisiert worden ist. Daß dies zumindest solange der Fall ist, wie jemand eine zweite oder dritte Sprache lernt, läßt sich kaum bestreiten. Daß dergleichen auch in der Flüchtigkeit von Alltagsgesprächen, im Klassengespräch und bei vielen anderen Kommunikationsanlässen für die Muttersprache und für voll beherrschte Zweit- oder Drittsprachen so sein soll, wird man ebenfalls akzeptieren können. Ob das jedoch prinzipiell für jede Art von sprachlicher Interaktion, insbesondere auch für spezielle Diskurse und Redeanlässe gilt, bei denen sorgfältig auf Definitionen geachtet wird, wie z.B. in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, und wie sich diese Unschärfe erklärt – aus den situativen Aspekten konkreter Kommunikationssituationen oder aus den strukturellen Eigenschaften menschlicher Sprachen –, wäre zum Verständnis von Hermeneutik und IM unbedingt zu klären. Schließlich sind menschliche Sprachen als Instrumente zur menschlichen Verständigung entstanden.

Anmerkung

¹ KITA=Kindertageseinrichtungen

Bibliographie

Beitrag und Bibliographie auf der Homepage www.babylonia.ch/BABY105/PDF/wode.pdf

Henning Wode

Professor emeritus Dr., Anglist und Sprachwissenschaftler an der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Er gehört zu den Mitbegründern der Zweitsprachenforschung und hat u.a. mitgewirkt bei der Entwicklung des bilingualen Unterrichts in Schleswig-Holstein. Zur Zeit untersucht er mit einer Arbeitsgruppe, wie Fremdsprachen in bilingualen Kindertagesstätten gelernt und kontinuierlich in der Grundschule weiter gefördert werden können.

Hans Hunfeld
Eichstätt

Der hermeneutische Ansatz im Fremdsprachenunterricht: Rückblick und Ausblick

Ein Interview mit Hans Hunfeld

Babylonia: Sie verwenden die Begriffe „Hermeneutik“ und „hermeneutisch“ und „skeptische Hermeneutik“: diese wirken meist hermetisch oder abschreckend - zumindest sind sie meistens nur im Zusammenhang mit der Interpretation von literarischen Texten bekannt. Sie aber sprechen von „hermeneutischem Sprachunterricht“ – was meinen Sie damit?

Hans Hunfeld: Nach Schleiermacher ist Hermeneutik die Kunst, die Rede eines fremden Anderen richtig zu verstehen. Insofern war Fremdsprachenunterricht immer schon hermeneutisch. Allerdings hat sich der europäische Fremdsprachenunterricht – soweit ich seine Geschichte überblicken kann – in der Regel nicht als hermeneutisch verstanden. Hermeneutik hat, das muss man sich bei der Diskussion dieses Begriffes immer vor Augen halten, in Europa eine sehr lange Tradition; sie beginnt mit der Frage, wie man die Bibel als Produkt zweier Autoren (der göttlichen Botschaft und der menschlichen Ausformulierung) zu verstehen habe. Zwei Verstehensprobleme sind dieser Fragestellung implizit: a) Kann man überhaupt richtig verstehen und b) wenn man verstehen will und kann, braucht man für solche Lektüre dann einen vermittelnden Experten, der sich helfend zwischen Text und Leser stellt? Schon Schleiermacher, der die Kunst des richtigen Verstehens lehren wollte, war in diesem Zusammenhang der Auffassung, dass Missverständnis die Regel, Verstehen aber die

Ausnahme und nur mit großer Anstrengung zu leisten ist.

Die unterschiedlichen Antworten, die in der Geschichte der europäischen Hermeneutik auf diese beiden Grundfragen formuliert wurden, können in diesem Interview nicht rekapituliert werden – für die Entwicklung schulischen Verstehens aber lässt sich wohl pauschal sagen, dass in der Regel nicht nur der biblische Text, sondern in der Folge auch alle anderen philosophischen und literarischen Texte immer die Vermittlung des Experten benötigten. Im Falle des traditionellen Literaturunterrichts ist mindestens die gymnasiale Erfahrung so, dass der Lehrende sich in der Hauptsache zwischen Text und Leser stellte und dass sein Vorwissen und seine Interpretation für die Lektüre der lesenden Schüler maßgebend und steuernd war.

Wenn Sie also sagen, dass die Begriffe „hermeneutisch“ und „skeptische Hermeneutik“ hermetisch oder abschreckend wirken, so muss man das relativieren: Die lange Tradition der Hermeneutik, auf die ich eben verwiesen habe, und ihre unterschiedliche Deutung hat in jedem Fall bei Rezipienten meines hermeneutischen Ansatzes ein Vorwissen aufgebaut, das die Perspektive der Aufnahme bestimmt. Da unter Hermeneutik sehr unterschiedliche Verständnisse versammelt sind, trifft meine Rede von der skeptischen Hermeneutik auf Vorverständnisse, die ich nicht im Einzelnen kenne. Mit der skeptischen Hermeneutik meine ich jene Haltung, die die **Grenzen** des Verstehens deutlicher sieht als bisher und daraus Fol-

gerungen für den Unterricht zieht. Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht setzt sich also insofern vom herrschenden kommunikativen Ansatz ab, als er nicht davon ausgeht, die Kenntnis von Sprache und Kultur eines Fremden führe schon zum Verstehen dieses Fremden. Ziele, Methoden und Materialien des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts ergeben sich aus dieser grundsätzlichen Einschränkung menschlicher Verstehensfähigkeit.

B.: Wie sind Sie überhaupt zu diesem Ansatz gekommen?

H. H.: Bereits in meiner Gymnasiallehrerzeit entwickelte sich aus der Erfahrung der Praxis ein Misstrauen gegenüber Richtlinien für den Englisch- und Deutschunterricht, die von einem Verstehen des jeweils Fremden ausgingen, das mir zu optimistisch gefasst schien. Als ich später in engeren Kontakt mit dem kommunikativen Ansatz kam, fielen mir zwei Merkmale auf, die mir eine erste Skepsis gegen diesen Ansatz nahe legten: Der frühe kommunikative Ansatz reduzierte nämlich den Sprachbegriff auf den bloßen Mitteilungscharakter und konnte weiter mit fiktionaler Literatur nichts anfangen. Für mich war aber schon sehr früh klar, dass Literatur eine besondere Sprachlehre ist; selbst eine fremde Sprache spricht; als Einzelstimme zum Einzelnen redet; dabei eine subversive Kraft gegen alle sprachliche Konvention ent-

wickelt; ihr Potential, wie Roland Barthes sagt, im „Unterlaufen der Macht des konventionellen Ausdrucks“ entfaltet. Literatur macht deshalb, wenn sie wirklich die Chance hat, als Einzelstimme zum einzelnen Leser zu sprechen, den Angeredeten mündig in vieler Hinsicht; im Unterricht wird sie deshalb so wirksam, weil sie lehrt, ohne belehren zu wollen. Der frühe Beginn meines Ansatzes war also geprägt durch drei Überzeugungen: Das menschliche Verstehen ist begrenzt; schon muttersprachliche Literatur ist eine besondere Fremdsprache; sie braucht nicht, wenn sie sich gegenüber dem einzelnen Leser artikuliert, die Vermittlung eines allwissenden, vorinterpretierenden und die Lektüre steuernden Lehrers. Alle weiteren Entwicklungen meines Ansatzes fußen auf diesen Grundlagen.

B.: *Wie hat sich der Ansatz entwickelt – ich meine: können Sie selbst, wenn Sie auf diese 25 oder 30 Jahre zurückblicken, eine Entwicklung sehen in Ihrer Fragestellung, in Ihrem Antworten, in Ihrem Zurückkehren und Ausbauen von früheren Fragestellungen und Antworten? Oder anders gefragt: es ist vor wenigen Monaten im Alpha Beta-Verlag Ihre Sammlung von Beiträgen erschienen: hatte das nur den Grund, neugierigen Lesern Beiträge zugänglich zu machen, die nirgends mehr zu finden sind, weil die Zeitschriften oder die Bücher längst vergriffen sind, oder gab es auch andere Gründe?*

H. H.: Sie haben ganz Recht: Ein Grund für die Veröffentlichung dieses Buches war rein pragmatisch – die aus meiner Sicht für mich wichtigsten Veröffentlichungen waren vergriffen. Allerdings gab es noch andere Gründe: Wenn ich zurückschaue, ergibt sich eine relativ kontinuierliche Entwicklung, die allerdings längere Zeit

in Anspruch nahm. Mein Buch gibt bereits in der dreifachen Gliederung über diese Entwicklung Auskunft. Die erste lange Phase meiner Lernschritte in Richtung skeptische Hermeneutik ist dadurch gekennzeichnet, dass ich an Beispielen englischer und deutscher Literatur dem kommunikativ orientierten Lehrer zeigen wollte, dass die Unterschätzung der Literatur als Sprachlehre den kommunikativen Ansatz ohne Not verarmte. Für mich zeichnete sich damals nämlich eine merkwürdige Paradoxie ab: Da der Gymnasiallehrer in den traditionellen Begriffen der Literaturvermittlung, also geistesgeschichtlich und philologisch, geschult war, lehnte er diese Auffassungen von Bildungsliteratur aus seiner kommunikativen Perspektive mit Recht als überholt ab; hätte er aber mit dem etablierten Literaturbegriff nicht schon die Literatur selbst aus seinem Unterricht verbannt, hätte er erfahren können, dass die direkte Lektüre des einzelnen Lesers dem fremdsprachlichen Gespräch gerade dadurch dient, dass die unterschiedlichen Lektüreerfahrungen unterschiedlicher Leser zur Rede kommen und so die eigentlichen Ziele des kommunikativen Ansatzes durchaus fördern. Die beiden weiteren Teile des Buches stellen diese Einzelinterpretationen in den Rahmen der skeptischen Hermeneutik und geben dann einen systematischen Überblick über die Leitbegriffe und Konsequenzen meines Ansatzes.

B.: *Können Sie noch etwas mehr zu Ihrem Buch sagen – ich meine: können Sie dem Leser, der zunächst etwas befremdet vor einem so „dicken“ Buch steht, etwas wie einen „Ariadnefaden“ an die Hand geben?*

H. H.: Das Buch selbst beginnt mit der „Kleinen Hermeneutik-Fibel“, die den Leser auffordert, an unterschiedlichen kleinen Texten selbst seinen

Begriff von Hermeneutik zu überprüfen. Hier wird also nicht doziert, sondern nach dem Grundsatz der Hermeneutik verfahren, dass die größte Fremdheit im scheinbar Vertrauten liegt und dass nur eine Frage aus der Distanz das bisher Vertraute aus anderer Perspektive sehen lässt. Das Buch will also von vorneherein einen Dialog mit seinem Leser, soweit das in der eigentlich monologischen Struktur einer schriftlichen Anrede überhaupt möglich ist. Es entfernt sich zunächst weit von der eigentlichen Unterrichtspraxis, weil sich Praxis nicht durch Praxis selbst erneuern kann. Es bietet mit der „Normalität des Fremden“ einen anderen Fremdbegriff an, es singt das Lob der Verschiedenheit und versucht eine wiederholte Annäherung an das paradoxe Verhältnis von Wirklichkeitsveränderung und der Weigerung, sich auf diese sachgerecht einzustellen: Wo das Fremde in unmittelbarer Nachbarschaft vielfältiges und vieldeutiges Alltagsphänomen geworden ist, reichen hergebrachte Begriffe und Methoden nicht mehr aus, um diese Normalität des Fremden nicht nur zu akzeptieren, sondern aus ihr Gewinn für das Eigene zu ziehen. Das Buch fragt also in drei Teilen, warum man sich einer skeptischen Hermeneutik, einem anderen Fremdbegriff und der Literatur als Sprachlehre immer wieder nähern sollte, wie solche wiederholte Annäherung sich in praktischen Unterrichtsschritten angesichts fertigkeitsorientierter Lehrpläne auswirkt und was ein so entworfenen hermeneutischer Fremdsprachenunterricht bei Lehrern und Lernern bewirken könnte. Allerdings ist Wissenschaft Wahrheits- und nicht Sicherheitssuche, und so kann das Buch nur zu denjenigen sprechen, die selbst suchen wollen, weil sie Zweifel am Gesicherten haben. Allen anderen aber hat es nichts zu sagen.

B.: „Globalisierung“ und „Komplexität“ sind heute Begriffe, die tagtäglich auf die Schwierigkeiten des Umgangs des Einzelnen mit seinem Leben hindeuten. Ist die hermeneutische Haltung und das hermeneutische Handeln eine Hilfe, um diese immer komplexer werdende Welt zu bestehen?

H. H.: Ich denke, ja. Wenn der Lehrende von einer traditionellen Hermeneutik Abstand nimmt, die das bereits Gedeutete und Gedachte dem Lernenden als Lehrbuchausschnitt, in der kanonisierten Literatur, in dem festgelegten Wissen über fremde Kultur und Sprache vorsetzt. Insgesamt ist die skeptische Hermeneutik, die spätestens mit Montaigne beginnt, ja durch den Zweifel an der gesicherten Erkenntnis geprägt. Für den daraus folgenden Unterricht hat u. a. bereits Kant die entsprechende Konsequenz gezogen: „Von einem Lehrer wird also erwartet, dass er an seinem Zuhörer erstlich den Verständigen, dann den vernünftigen Mann, und endlich den Gelehrten bildet. Kurz: Er soll nicht *Gedanken*, sondern *denken lernen*; man soll ihn nicht *tragen*, sondern *leiten*, wenn man will, dass er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“ Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht richtet sich in allen Details der Methodik, der Reichhaltigkeit des Materials und der Orientierung am einzelnen Lerner danach aus. Die banale Erfahrung, dass der Lehrende die Lerner in der Regel für eine Zukunft ausbildet, die er selbst nicht kennt, bestätigt die Kant'sche Einsicht und fordert zwingend eine Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts von der simulierten Rollensituation, der für den Schüler entworfenen zukünftigen Verständigungssituation zu einem Verstehensgespräch hier und jetzt, das nicht einen vorstellbaren oder angenommenen Verständigungskontext simuliert, sondern den Lerner im Kant'schen Sinne selbstständig und

flexibel für Situationen vorbereitet, die nicht vorausplanbar sind. Was das im Einzelnen bedeutet, versucht das Buch an einer Fülle von Beispielen zu erläutern und die Erfahrungsberichte meiner Südtiroler Kollegen/innen können dazu weitere Auskünfte geben.

B.: *Ist der Ansatz nur auf den Sprachunterricht beschränkt oder kann er auf den Unterricht eines jeglichen Faches übertragen werden? Anders gefragt: gibt es interdisziplinäre und /oder fachübergreifende Anwendungen?*

H. H.: Im Augenblick ist der Ansatz nur auf den Fremd-/Zweitsprachenunterricht beschränkt und ich kann Ihre Frage so pauschal nicht beantworten. Insgesamt aber müsste klar sein, dass aus dem allgemein pädagogischen Ansatz sich auch Konsequenzen für anderen Fachunterricht ergeben – wie konkret das aber geschehen kann, übersteigt mein augenblickliches Vorstellungsvermögen, meine Kraft und mein Wissen.

B.: *Wo sehen Sie für den hermeneutischen Ansatz Gefahren? Gibt es die Gefahr, dass er missverstanden wird – oder ist das vielleicht auch schon geschehen? Oder anders formuliert: wo liegt die Grenze zwischen „anders verstehen“ und „falsch verstehen“ - welche Grundlagen sind unabdingbar?*

H. H.: Gefahren für den hermeneutischen Ansatz sehe ich immer dann, wenn er aus Vorverständnissen her rezipiert wird, die einem Hermeneutikbegriff verpflichtet sind, der nicht genau zwischen traditioneller und skeptischer Hermeneutik differenziert; wenn einzelne Teile aus meinem Ansatz herausgebrochen und in

andere Konzepte als Versatzstücke eingebaut werden; wenn der angesprochene Lehrer nicht zunächst, wie ich eingangs sagte, eine zweifelnde Frage an seine eigene Praxis stellt, wenn er sich also nicht von seiner bisherigen Unterrichtserfahrung, die auch ein Gefängnis sein kann, distanziert; wenn er also als Lehrender nicht - insofern, als er wenigstens aus der Distanz, die der hermeneutische Ansatz ihm geben will - Überprüfungsmöglichkeiten seines eigenen Tuns erkennt.

B.: *Gibt es in einer etablierten Situation wie in Südtirol – mit „etabliert“ meine ich, dass der Ansatz über die experimentelle Phase hinausgewachsen ist und sich in Entwicklungsrichtlinien niedergeschlagen hat, die Gesetzescharakter haben - gibt es also in einer solchen Situation die Gefahr, dass der Ansatz sich selbstgefällig festfährt in einer Art selbstsicheren Sendungsbewusstseins, und somit zur Routine oder zur Tradition seiner selbst wird?*

H. H.: Das glaube ich nicht. An mir selbst habe ich erfahren, wie der Dialog mit den Südtiroler Kollegen/innen mich selbst verändert hat, wie ich durch das Gespräch und durch die Unterrichtswochen gelernt, wie ich neue Möglichkeiten auch des eigenen Denkens erkannt habe, wie überhaupt einerseits Schüler- und Elternreaktionen mich bestätigt, andererseits immer wieder herausgefordert haben. Der Weg zum etablierten und anerkannten hermeneutischen Fremdsprachenunterricht ist noch weit, wir stehen immer noch am Anfang – das bewahrt vor Sendungsbewusstsein als auch vor Routine.

B.: *Sprechen wir jetzt noch etwas genauer über den Unterricht und über*

das praktische Vorgehen: einer Ihrer Grundsätze ist doch, dass der Lehrende nicht derjenige ist, der auf jede Frage, die er den Lernern stellt, selbst schon die Antwort weiß – da auf diese Weise der Dialog ja nicht mehr echt wäre und das Fragen zu einer Fiktion würde: andererseits ist es aber doch der Lehrende, der dem Lerner durch Fragen Impulse gibt, um selbst die Antworten zu finden - ihn also durchgezielt gestellte Fragen „führt“, wie es seinerzeit Sokrates mit seiner Mäeutik getan hat. Es ist doch letztendlich der Lehrende, der die Verantwortung für die Erreichung der Ziele trägt, oder?

H. H.: Man muss meiner Ansicht nach von der modernistischen Vorstellung Abstand nehmen, dass der Lehrende nur Moderator von Unterrichtsgesprächen sei. Unterricht ist immer eine gesteuerte Angelegenheit und die Sachautorität des Lehrenden bestimmt ihn. Der Unterschied aber zwischen Aufgabe und Impuls muss ebenso klar sein: Die Aufgabe fragt nach Lösungen, die der Lehrende schon kennt; der Impuls, der etwa von der Reichhaltigkeit des Materials, aber auch von Schülerreaktionen ausgeht, dient zwar auch den Unterrichtszielen, lässt aber die relative Unbestimmbarkeit dieser Ziele zu. Wenn das oberste Ziel des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts die nicht nur sprachliche Mündigkeit des Lernenden und seine Selbstständigkeit des Denkens und Handelns anstrebt, so ist hermeneutischer Fremdsprachenunterricht ein Verstehensgespräch, das alle notwendigen Bedingungen, Inhalte und Verfahren eines Verstehensgesprächs unter den spezifischen schulischen Bedingungen sowohl beachtet als auch selbst aufbaut. Eine auf kleinschrittige Ziele hingestellte Aufgabe würde ein solches Gespräch stören und eine wirkliche Orientierung am Lernenden unmöglich machen. Aber auch das kann hier nur in dieser allgemeinen Form formuliert werden – wer sich genauer informieren will, findet dazu in den



Ammonite.

Südtiroler Unterlagen, in der Homepage, in den Dossiers, in den Protokollen der Unterrichtswochen, in meinem Buch reichhaltige Möglichkeiten.

B.: Was bedeutet das alles für die Lehrerausbildung – was muss die Lehrkraft wissen und können, um fähig zu sein, im Unterricht hermeneutisch vorzugehen?

H. H.: Die Lehrerausbildung, die ich kenne, muss in jedem Falle reformiert werden. Bereits die Tatsache, dass Referendare immer noch bis ins Detail vorgeplante Unterrichtsentwürfe vorlegen müssen, zeigt die Starrheit einer Unterrichtsmethodik, die angeblich sich am Lerner orientieren will, ihn aber ins Netz etablierter Methoden und Begriffe einfängt. Wie Lehreraus- und -fortbildung zukünftig aussehen könnte, zeigt das Buch von Dorothea Gasser und Verena Debiasi, das mit der ausführlichen Darstellung und Auswertung der sog. Werkstätten auf Defizite bestehender Lehrerausbildung hinweist und gleichzeitig naheliegende Möglichkeiten einer ganz

anderen Lehrerbildung umreißt. Die Parallelität zwischen Lehrerverhalten im Unterricht und dem Verhalten im Gespräch mit Kollegen ist bisher kaum beachtet worden: In der Werkstatt versteht sich die Lehrende immer schon als Lernende, sie erfährt die Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten von Verstehensgesprächen und überträgt solche Erfahrungen auf ihren eigenen Unterricht. Auch hier kann ich das nur andeuten – wer diese Zusammenhänge genauer kennen lernen will, sei auf diese Veröffentlichung hingewiesen.

B.: Sprechen wir noch etwas genauer über die Lehr- und Lernzielbestimmung:

a) Sie haben in Südtirol mehrmals in Oberschulen in Projektwochen unterrichtet; die Schüler sollten ja am Ende ihrer Schulkarriere ein Niveau B1 erreicht haben: schaffen sie das, wenn sie „hermeneutisch arbeiten“?

b) Wie sehen im hermeneutischen Ansatz die Ergebniskontrollen aus?

c) *Kann man sagen, dass der hermeneutische Unterricht auch grundlegende Kompetenzen für den Beruf entwickelt – also z.B. Sozialkompetenzen und Methodenkompetenzen?*

H. H.: Sie sprechen einen sehr kritischen Punkt an. Zunächst lässt sich dazu sagen: Wenn der hermeneutische Ansatz nicht mindestens die sprachlichen Ergebnisse erreicht wie der traditionelle Fremdsprachenunterricht, ist er nicht nötig. Die inzwischen zahlreichen Schulwochen geben natürlich noch keine endgültige Auskunft; die Protokolle zeigen aber, dass die sprachlichen Aktivitäten der Lerner überaus vielfältiger, reichhaltiger und motivierter sind als in einem Fremdsprachenunterricht, der weder die Reichhaltigkeit des Materials noch die pädagogische Grundsituation der Stille, noch die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen, noch die Fruchtbarkeit der Impulse nutzt – um nur einige Leitmerkmale des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichts zu nennen. Was die Ergebniskontrollen insgesamt angeht, so formulieren die Entwicklungsrichtlinien entsprechende Stufenprofile, die nicht nur fremdsprachliche Fertigkeiten, sondern die über sie hinausreichenden Sozial- und Methodenkompetenzen sowie auch die entsprechenden Schlüsselqualifikationen benennen. Ich will aber nicht über das eigentliche Problem hinwegreden: Die Kategorien einer Evaluation ergeben sich immer aus den grundsätzlichen Zielen eines Lehrgangs. Deshalb lassen sich natürlich die über eine bloße Fertigkeitsschulung hinausgehenden Ziele des hermeneutischen Ansatzes nur unzureichend mit Evaluationskategorien erfassen, die jene weitreichende Mündigkeit, die der hermeneutische Fremdsprachenunterricht für seine Lerner anstrebt, nicht als Ausgangspunkt haben. Wer die entsprechenden Abschnitte der Entwicklungsrichtlinien

liest, wird genauer verstehen, was ich hier nur einigermaßen allgemein umschreiben kann.

B.: *Wenn Sie auf die letzten 30 Jahre zurückblicken, in denen sich viele Ansätze in der Diskussion um den Fremdsprachenunterricht entwickelt haben, finden Sie welche, die dem hermeneutischen Ansatz trotz deutlicher Unterschiede näher stehen als andere? Ich denke dabei an mehrere Ansätze, die sich als „humanistische Ansätze“ in den letzten Jahren als Gegenteil zu einem – wohl auch oft missverstandenen – kommunikativen Ansatz entwickelt haben, und die anstreben, den Menschen und nicht den blinden Technokraten heranzubilden. Ich denke aber auch an Ansätze wie den Konstruktivismus – wenn ich die Frage noch mal anders formulieren darf: inwiefern ist der hermeneutische Ansatz – wenn Sie ihn aus der Distanz zu sich selbst betrachten – ein Kind seiner Zeit?*

H. H.: Natürlich ist er ein Kind seiner Zeit, wie alle Anstöße in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik klar als Kinder ihrer Zeit in vieler Hinsicht zu erkennen sind. Der hermeneutische Ansatz verdankt sich sowohl dieser Geschichte der Fremdsprachendidaktik, der langen Tradition sich verändernder Hermeneutik in der Philosophiegeschichte Europas als auch allgemeinen pädagogischen und didaktischen Konzepten von Vergangenheit und Gegenwart. Er ist auch das Ergebnis eigener Erfahrung als Gymnasial- und Hochschullehrer. Nur der kritische Dialog mit diesem weiten und differenzierten Umfeld konnte zum hermeneutischen Fremdsprachenunterricht führen. Vom kommunikativen Ansatz, wie ihn gerade Hans-Eberhard Piepho verkörperte, den ich schmerzlich vermisse, habe ich außerordentlich viel in den langen

Jahren einer Zusammenarbeit gelernt, die sowohl von dem gemeinsamen Grundsatz geprägt wurde, dass Fremdsprachenunterricht vor allem Friedenserziehung sein sollte, aber auch davon lebte, dass kontroverse Diskussionen um didaktische und methodische Details meinen Blick schärfen. Was den Konstruktivismus angeht, so will ich hier nur sagen, dass viele Überzeugungen des Konstruktivismus schon lange Allgemeingut der hermeneutischen Tradition waren, bevor es den Konstruktivismus überhaupt gab – man denke zum Beispiel nur an die Rolle und Bedeutung des Vorwissens, das Hermeneutik und Konstruktivismus bei allen Unterschieden verbindet. Überrascht bin ich, dass sich in letzter Zeit herausstellt, wie stark eigentlich Immersion und hermeneutischer Ansatz sich bedingen. Lassen Sie mich noch eine letzte Bemerkung im Zusammenhang Ihrer Frage anfügen: Der hermeneutische Ansatz ist, das ist hoffentlich deutlich geworden, keine Methode; schon gar keine Heilslehre, die glaubt, alle Defizite vergangener und gegenwärtiger Fremdsprachenlehre therapieren zu können. Angesichts der radikalen Veränderungen der gegenwärtigen Wirklichkeit und der absehbaren Herausforderungen der Zukunft will mein Ansatz nicht mehr und nicht weniger als ein Beitrag sein, gegenwärtiger Unterrichtspraxis eine Frage zu stellen, die sie selbst weder in ihrer Praxis finden noch beantworten kann.

Hans Hunfeld

Studium der Anglistik und Germanistik. Gymnasiallehrer. Universität Kiel, Universität Münster; seit 1967 Universität Eichstätt. Gastdozenturen an den Universitäten Nanjing (1984) und Istanbul (1987). Zahlreiche Vortragsreisen und Seminare im internationalen Kontext. Mitarbeit an Lehrplänen und Lehrwerken.

Die Fragen stellte für Babylonia die Herausgeberin der Nummer Silvia Serena

Enrica Piccardo
Grenoble

Le forum télématique: une occasion de repenser l'enseignement/apprentissage des langues

*Non possiamo insegnare nulla a nessuno,
possiamo solo aiutare qualcuno
a scoprire quello che ha dentro di sé.*
Galileo Galilei

Das nach dem Aufkommen der audio-lingualen Methode fast vollständig vom Unterricht verbannte Schreiben, das im kommunikativen Ansatz als Stütze zur Kommunikation nur eine untergeordnete Rolle spielte (es kam sogar die Frage auf, wozu man es in unserem

Kommunikationszeitalter überhaupt beibringen sollte), gehört wieder zu den hochpraktizierten Tätigkeiten: den Wendepunkt haben die neuen Technologien gebracht. Auf der Grundlage ihrer Erfahrung als Moderatorin eines Forums im Netz, analysiert die Autorin den computergestützten Schreibvorgang sowohl als Sinnstiftungs- und Sinnfindungsprozess als auch als (lernerzentriertes)

Kommunikations- und Lernmittel: die darin stattfindende Interaktion ist in ihrer Komplexität durch keine sprachliche Progression planbar – was jeglichen darauf begründeten Unterricht in Frage stellt. Das Lernen der Sprache erfolgt durch Kooperation und Zusammenfügen von Kompetenzen im Hin und Her des Schreibens (Fragen, Antworten, Rückfragen, Hypothesen) - in einem asynchronen Gespräch. Sprache wird dabei ein Mittel zum Entdecken und Verstehen - mehr als nur Kommunikation. Der Einzelne kommt nicht in der Rolle des Lernalters sondern als er selbst zur Sprache; eine neue Rolle hat als Impuls-Geber auch der Lehrer.

Introduction

La réflexion que je propose part d'une expérience de conduction de forum télématique au niveau national dans le cadre de la formation didactique à distance d'enseignants de langues et s'appuie aussi sur des pratiques de classes d'écriture interactive en LE¹. Elle se veut toutefois généralisable car elle s'interroge sur les différentes composantes qui entrent en jeu dans des activités de ce type et qui peuvent être exploitées de manière consciente et efficace dans le cas de l'enseignement/apprentissage d'une LE.

Ces composantes renvoient à différents domaines: la rédaction du texte écrit – individuelle ou collaborative –, l'interaction, la complexité, l'écoute/lecture active, la reformulation, la dimension humaniste/affective de l'enseignement/apprentissage, les aspects techniques de la communication médiatisée par ordinateur, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage à distance.

Je tenterai d'analyser chaque composante de façon synthétique pour montrer le fil rouge qui peut les relier et qui constitue un bon point de départ pour réfléchir sur la valeur didactique de la communication asynchrone médiatisée par ordinateur.

La composante rédactionnelle

Qu'est-ce qu'écrire? Ecrire c'est faire face à une tâche complexe qui implique des sous-tâches (Hayes et Flower,

1980), c'est un parcours de résolution de problèmes, d'étapes qui se concentrent sur le processus, le produit, le lecteur (Bereiter, 1980), écrire c'est – comme se hasardent à dire White et Arndt (1991) – "réécrire", tant l'aspect de manipulation et de modification est central. Ecrire est un processus avec des allers-retours, des révisions, des ajouts et des suppressions, qui requiert du temps et de la concentration. Enfin écrire est une activité de plus en plus pratiquée, même si dans des formes nouvelles, voire non canoniques, parfois désacralisantes aussi comme les textos.

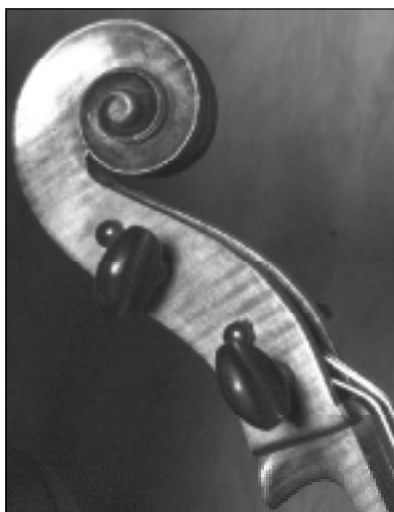
Et ce sont ses caractéristiques de tâche complexe qui en font un outil très puissant du point de vue cognitif. Ecrire requiert une grande précision: on n'a pas la possibilité de se corriger tout de suite comme dans l'oral, donc il faut écrire de manière explicite, claire et différenciée selon le destinataire. Cela implique d'ailleurs une forme d'autocorrection / mise en route déjà au niveau mental, avant la toute première rédaction. Le temps à disposition, même quand il n'est pas très long, aide à diminuer le stress, en facilitant une attitude réflexive, auto-critique. L'écriture finit par avoir une fonction épistémique, le fait même de créer, modifier, adapter des plans joue un rôle dans la construction du savoir. Bereiter envisage une progression de l'écriture marquée par cinq phases, centrées à la fois sur le processus, le produit ou encore le lecteur, dont une seulement, la dernière et plus contrai-

gnante, constitue une écriture qui aide à acquérir de la connaissance, une “écriture heuristique”. (Steinig / Huneke, 2002)

La complexité de la tâche d’écriture doit être protégée pour ne pas perdre ses potentialités d’apprentissage, il faut garder une perspective holistique, faire écrire librement pour travailler ensuite le détail des typologies textuelles et des fonctions communicatives et la modélisation. “Si on veut exploiter ce potentiel d’apprentissage[...] l’écriture en classe de langue devrait [...] être toujours productive et rédactionnelle, donc viser toujours à la rédaction d’un texte personnel.” (Huneke et Steinig, 1997: 126) Le support numérique peut aider de manière incontournable cette liberté, cette possibilité d’aller-retour, cette fluidité et virtualité du texte, il peut donc contribuer largement à une approche holistique de l’écriture.

La composante de l’interaction

S’il est vrai que l’aptitude de production écrite avait été négligée en didactique des langues, un destin encore plus dur était réservé à l’aptitude d’interaction écrite. A vrai dire aucun aspect interactionnel n’avait trouvé un



Riccio di violoncello.

espace vital ou une vraie considération dans la didactique des langues. Malgré la définition d’approche communicative, par exemple, aucune attention n’était portée sur une communication authentique et profonde, tout se limitant en fait à des échanges plus ou moins utilitaristes de situations “de vie quotidienne” prédéterminées (Richterich, 1979).

A vrai dire un courant parallèle très vital a existé qui tâchait de rendre la communication en classe de langue authentique et porteuse de sens², mais malheureusement cela n’a pas été suffisamment intégré dans les manuels, où la progression linguistique est restée le maître et la communication l’esclave. Avec les travaux du Conseil de l’Europe, en particulier avec le *Cadre européen commun de référence* (CECR), l’aspect interactionnel est formellement reconnu comme central dans l’apprentissage des langues. Dans la grille qui présente les activités langagières communicatives, la position centrale de l’interaction acquiert aussi une valeur symbolique et le schéma qui le visualise (2002:122 éd. it.) est potentiellement révolutionnaire dans sa simplicité. La co-construction du sens, du discours, n’est plus seulement théorisée en amont par les sciences de la communication, n’est plus seulement analysée et sectionnée en aval par les sciences du langage, elle est aussi intégrée et explicitée dans le *hic et nunc*, dans la didactique.

L’interaction devient donc la cinquième aptitude/habilité, autour de laquelle les autres tournent.

Malgré cette nouvelle prééminence de l’interaction, le CECR laisse un peu de côté l’interaction écrite en faveur de celle orale, ce qui me semble représenter une faiblesse qui dérive encore une fois d’une vision de la langue non complètement libérée du concept de taxinomie des besoins. Cela est bien dommage car la grande expérience du *journal writing* montre les potentialités énormes de l’interaction écrite pour l’apprentissage et pour le

concept d’interaction pris au sens large, - oral et écrit; et elle prend en compte l’interaction lecture/écriture, le processus mental, le dialogue qui forcément s’active au moment où on réagit par écrit à un autre texte écrit. “By keeping a dialogue journal, a ‘conversation in print’ with the teacher, students develop during a semester from self-expressive writers to expressively communicative writers” (Cobine, 1995).

“By using a dialogue journal, students automatically apprentice themselves to the teacher, a mature writer – that is, not only do students write about topics of personal concern, but they also observe a mature writer’s response to these same topics and sometimes imitate this mature writer’s methods” (Staton, 1987).

La perspective présentée par le Cadre, dite “actionnelle” ou “coactionnelle” et celle de co-construction et de collaboration pratiquée à l’aide des journal-diaries est très semblable à celle qu’on retrouve dans le cas d’un échange interactionnel médiatisé par ordinateur, tel qu’un forum, comme je l’expliquerai par la suite.

La composante de la complexité

L’activité d’un forum télématique se veut orientée vers l’expression, vers l’échange de ses propres opinions et points de vue, vers le savoir faire en langue étrangère plutôt que vers la connaissance de la langue en tant que telle, en tant que phénomène. Cela nous renvoie d’un côté à la perspective actionnelle du CECR, de l’autre à la perspective de Halliday, qui pragmatiquement s’intéressent aux résultats de l’“action linguistique” plutôt qu’aux connaissances acquises.

“We shall define language as ‘meaning potential’: that is, as sets of options, or alternatives, in meaning, that are available to the speaker-hearer” (Halliday, 1973:72): pour Halliday la langue est une série d’options parmi

lesquelles l'utilisateur est censé choisir en fonction de ce qu'il veut communiquer. Cela n'est pas valable seulement pour le vocabulaire: selon Halliday, le choix des structures aussi se relie aux *meaning potentials* dans les contextes sociaux car c'est justement en fonction de ces contextes que la langue évolue. Mais, pour que ce potentiel puisse être exploité de manière efficace, il faut récupérer toute la complexité de la langue que l'enfant possède et qui se perd au fur et à mesure qu'on évolue vers l'âge adulte: "*Language is for the child a rich and adaptable instrument for the realisation of his intentions; there is hardly any limit to what he can do with it. As a result, the child's internal "model" of language is a highly complex one; and most adult notions of language fail to match up to it*" (Halliday, 1973: 10-11).

En réalité il s'agit d'un modèle pluriel, qui comprend sept fonctions, à savoir *instrumental, regulatory, interactional, personal, heuristic, imaginative, representational* ou *informative*. Seule cette dernière, celle qui pour Halliday vise au contenu, est retenue par un grand nombre d'adultes, si ce n'est au niveau de l'usage au moins dans la conception qu'ils ont du phénomène langue, alors que l'enfant a une conscience instinctive de la complexité et multiplicité de l'outil langue. Il sait par exemple que la langue est un moyen pour obtenir que des choses soient faites (*instrumental*), pour régler le comportement des autres (*regulatory*), pour entrer en relation avec les autres (*interactional*) ou encore un moyen d'exprimer et créer sa propre personnalité (*personal*) ou d'explorer son milieu (*heuristic*) ou même de créer des mondes alternatifs (*imaginative*). A travers la langue il peut faire tout cela... et il peut aussi communiquer, dans le sens d'échanger des informations (*representational or informative function*).

Une telle complexité fonctionnelle de la langue est parfaitement cohérente

avec la vision complexe de la pensée et de la connaissance, telle qu'elle est présentée et étudiée par Edgar Morin (1990) qui nous montre l'impossibilité d'appliquer aux sciences humaines les mêmes principes et démarches d'analyse des sciences dures, de sacrifier la richesse et la multiplicité des connaissances et des entrées possibles au nom d'un concept de scientificité qui ignore complètement l'individuel, le particulier, le concret pour ne se vouer qu'au général, à l'universel, à l'abstrait, totalement détaché et indépendant de tout contexte.

La vision qu'Edgar Morin critique a généré en didactique des langues une série de phénomènes plus ou moins néfastes. Une centration extrême sur le concept de progression, qui non seulement va toujours et forcément du simple au complexe, mais qui rend l'apprenant aveugle par rapport à la polysémie des mots, aux implicites, aux sous-entendus, bref à la richesse et ductilité de la langue. Une centration sur des besoins langagiers présupposés et imposés, qui s'avèrent fictifs car totalement disjoints des individus et des groupes qui sont censés les avoir. Une conception de la langue uniquement comme instrument de communication dans le sens limité de la fonction *representational/informative*.

Cette typologie de phénomènes ignore la théorie des systèmes et l'enseignement de l'École de Palo Alto, car non seulement elle ne tient pas compte de l'importance du contexte, de l'interdépendance des éléments de tout système, des phénomènes d'action et rétroaction, mais encore elle ignore complètement le fait que tout est communication, car "on ne peut pas ne pas communiquer"; et en plus elle oublie ce que l'enfant sait très bien, le fait que la langue est un moyen souple grâce auquel on peut créer des situations, des mondes, des images, des plaisirs, des actions, des liens.

L'écoute active, la reformulation et la composante affective

Interaction, échange, liens: des mots clés en absolu pour tout individu, sans doute, mais des mots clés aussi de tout apprentissage et de l'apprentissage des langues en particulier, celui-ci étant une prise de risque plus forte pour le sujet qui se sent impliqué de deux côtés, personnel et du contenu. Et c'est justement cette relation entre apprentissage des langues et subjectivité, cette "diversité" de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère qui donne à la dimension affective un rôle et une importance déterminante. La langue est "lieu et moyen du positionnement du sujet" (Coïaniz, 2001). Un des piliers de la dimension humaniste/affective dans l'apprentissage est la prise en compte de la personnalité du sujet apprenant. Tout apprentissage doit avoir un sens pour le sujet qui apprend, un ancrage dans son vécu, dans ses représentations, dans les questions fondamentales qu'il se pose constamment et auxquelles il cherche à donner une réponse. Tout apprentissage doit déclencher le désir d'apprendre. C'est justement la dimension *désir* qui est soulignée au lieu de la dimension *besoin*, bien plus neutre et prédéterminée. La dimension désir déclinée comme désir de se positionner socialement à travers l'instrument langue, désir de communiquer, désir d'apprendre car il s'agit d'un apprentissage porteur de sens, les trois évidemment étant strictement liés. Côté social et côté affectif sont mêlés. Non seulement toute communication est un acte social mais, dans le cas d'une communication en langue étrangère, toute communication peut être un acte de positionnement et de structuration du sujet. Cela nous renvoie aux travaux de Gordon (1981, 2000) et s'inscrit parfaitement dans le modèle heuristique de la langue de Halliday, celui qui considère la langue comme un instrument d'exploration, d'investigation, d'apprentissage. Le concept d'"efficacité" conçu par Gordon en-

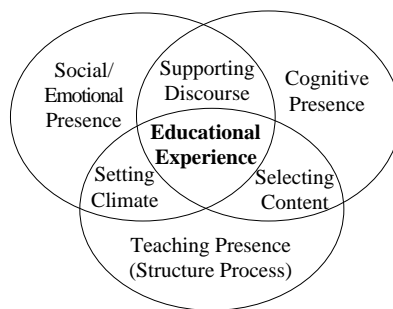
traîne une écoute active, une reformulation maïeutique, une flexibilité accueillante, un *scaffolding*, ce qui équivaut à donner un appui, des points de repère qui ne soient pas étouffants ni définitifs. Dans ses ouvrages, ce sont les parents et ensuite les enseignants qui seront d'autant plus efficaces qu'ils seront capables de conformer leurs conduites à ces lignes, mais en réalité le concept d'efficacité en didactique des langues concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant/usager de la langue. Il s'agit pour ce dernier de savoir maîtriser des stratégies qui favorisent la co-construction du sens, l'effet d'aller-retour, d'hypothèse-vérification et feedback-confirmation ou modification de l'hypothèse. L'apprenant/usager efficace est capable de tirer profit des effets de son propre discours, de la vérification de ses propres hypothèses, pour progresser et en construire d'autres, il sait forger son propre parcours grâce à l'interaction avec l'autre.

Mais comment faire pour devenir un apprenant efficace? comment s'approprier ce type de stratégies? L'apprenant efficace se modèle sur un enseignant efficace, une figure telle que la conçoit Gordon d'un côté et le courant humaniste de l'autre, qui définit l'enseignant comme quelqu'un capable de *caring and sharing* (Moskowitz, 1978), de se charger et s'impliquer en même temps. L'enseignant efficace, dans son rôle de modérateur d'un échange interactionnel tel qu'un forum télématique, sera capable de modéliser le processus de co-construction de sens, de confirmation ou modification des hypothèses en fournissant des lignes de développement et un feedback appropriés et ouverts.

La communication asynchrone

L'activité d'écriture dans un forum relève aussi bien de l'écrit (processus, réécriture autocorrection, self-monitoring) que de l'oral (syntaxe norma-

lement simplifiée, processus d'aller et retour plus rapide grâce à la vitesse des NT, attitude plus souple et libre par rapport au texte), on pourrait même hasarder qu'elle présente un cadre idyllique pour une interaction écrite efficace. En général, et dans le cas du forum en particulier, la communication médiatisée par ordinateur, en particulier dans sa modalité asynchrone, qui est celle sans doute dominante au niveau de la *Web-Based Education*, semble en fait conjuguer la réflexivité de l'écrit avec la souplesse et au moins une partie de la rapidité de l'oral. Elle s'avère en plus multidimensionnelle comme le montre bien le schéma de Rourke *et al.* (2001):



La dimension sociale comprend l'aspect affectif, d'interaction, de cohésion du groupe tout comme les messages non liés au thème. La dimension cognitive comprend des aspects tels que l'identification des problèmes, l'exploration et l'échange d'idées, l'intégration et la construction des connaissances et la résolution de problèmes. La dimension enseignante se réfère à l'organisation pratique du parcours et du matériel, et à la définition des tâches, aux stratégies de conduction du processus d'apprentissage et à celle de promotion du discours. Le choix d'employer un forum télématique pour la formation et pour l'enseignement/apprentissage permet de créer un espace d'expression plus libre, relevant de l'écrit et de l'oral en même temps, il répond au besoin d'assurance des participants et met la tech-

nologie au service de l'interaction entre individus. On utilise l'espace numérique pour discuter, interagir, mettre en commun, exprimer un désaccord, approfondir, connaître et apprendre, vérifier et on fait tout cela de manière efficace si on retrouve les caractéristiques d'une relation authentique, telles qu'empathie, auto-ironie, intérêt, respect, coopération.

La communication médiatisée par ordinateur – dans son expression plus riche qu'est le forum – peut donc être une occasion pour mettre en pratique quelques principes de l'enseignement humaniste, à la condition que l'enseignant soit conscient des rôles diversifiés qu'il a à jouer.

Les rôles de l'enseignant

Je ne suis pas revenue à l'enseignant par hasard, car s'il est vrai que dans le cas d'un forum télématique les apprenants apprennent l'un de l'autre, il est vrai aussi que le rôle – ou les rôles – de l'enseignant reste incontournable.

L'enseignant devra créer une atmosphère rassurante, gérer la complexité, considérer l'individualité de chaque élève, créer des liens authentiques, travailler sur la formation des individus, valoriser les différences, être flexible, savoir se mettre en discussion, percevoir les messages cachés. Il devra donc considérer la *Web-Based Education* comme une occasion pour mettre en pratique virtuellement – mais pas trop – les principes de l'enseignement humaniste.

Pour réussir dans cette lourde tâche il devra avoir conscience qu'il y a trois situations particulièrement délicates à gérer, la mise en place d'un forum, le maintien du niveau d'intérêt, les problèmes de communication et d'interaction.

Au début il y a un risque de *over-feeding*, d'être banal, d'être trop détaillé, de "faire peur"; après l'enthousiasme initial il faudra maintenir un haut niveau d'intérêt à travers l'en-

couragement, des contenus bien ciblés et stimulants, la reprise et valorisation constante des apports des apprenants, la capacité de tenir la route tout en restant flexible et ouvert; et, si des problèmes surgissent, l'enseignant devra partir des aspects positifs, en ignorant les points négatifs et, en attendant, il devra reformuler et problématiser, poser des questions ouvertes, adresser ses critiques aux faits et non pas aux personnes.

Conclusion

Dans une situation de *Web-Based Learning*, et de forum en particulier, on peut retrouver toutes les composantes que je viens de présenter: l'enseignant efficace modélise les stratégies et les pratiques de l'apprenant efficace dans un contexte complexe, ouvert et sécurisant; la nécessaire souplesse rédactionnelle est favorisée par la fluidité et la virtualité du texte numérique et par la rapidité d'échange assurée par le moyen technique; la richesse fonctionnelle et sémantique de la langue est activée par la situation d'interaction et de construction collaborative du sens.

Un forum télématique peut être le début d'un long parcours que chacun peut suivre à son rythme: comme nous le rappelle George Bernard Shaw, l'enseignant n'est qu'un compagnon de voyage auquel on demande la route et qui nous invite à procéder devant lui comme devant nous-mêmes.

Les Nouvelles Technologies peuvent devenir une occasion incontournable de réfléchir sur nos pratiques, de les enrichir et de les diversifier. Le forum en particulier peut constituer un moyen riche et valorisant pour un apprentissage efficace, naturel, personnalisé. Mais on peut aussi retrouver, dans des formes plus réduites et simples d'échanges communicationnels médiatisés par ordinateur, les caractéristiques essentielles que je viens d'analyser.

Une seule chose ne devra toutefois pas être oubliée: le fait que même dans la technologie la plus avancée les mots clés restent les concepts socratiques d'ironie et maïeutique.

Notes

¹ De 1997 à 2001 pour l'expérimentation dans les classes d'un lycée technique en Italie, et en 2003 pour le forum (Ministère de l'éducation nationale italien).

² je me réfère en particulier pour le domaine du FLE aux travaux du BELC, pour les autres langues étrangères au courant humaniste.

Bibliographie

- BEREITER, C. (1980): *Development in Writing*, in: GREGG / L.W., STEINBERG, E.R. (éd.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- COBINE, Gary R. (1995): *Effective Use of Student Journal Writing*, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington, article en ligne consulté le 01-02-05, <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Journal-Writing.htm>
- COÏANIZ, A. (2001): *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002): *Quadro commune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia – Oxford (édition originale en français/anglais, 2001).
- GORDON, T. (1981): *Enseignants efficaces*, Québec, Le jour éditeur.
- GORDON, T. (2000) (éd.): *Parents efficaces, une autre écoute de l'enfant*, Paris, Marabout.
- GRABE, W. / KAPLAN, R.B. (1996): *Theory and Practice of Writing*, London and New York, Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973): *Explorations in the functions of Language*, London, Edward Arnold.
- HAYES, J. / FLOWER, L. (1980): *Identifying the organisation of writing process*, in: GREGG, L.W., STEINBERG, E.R. (éd.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum
- HUNEKE, H-W. / STEINIG, W. (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- MARC, E. / PICARD, D. (1984): *L'Ecole de Palo Alto*, Paris, Retz.
- MORIN, E. (1990): *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Mass., Newbury House.
- PICCARDO, E. (2002): *Qui a peur des Nouvelles Technologies? Implications de l'introduction des NTIC en classe de langues*, in: Hyperbul (www.hyperbul.org), revue en ligne, n° 4 rubrique Réflexions.
- PICCARDO, E. (2003): *Creative Computing in EFL*, in: *Humanising Language Teaching* (www.haltmag.co.uk), revue en ligne, Year 5, Issue 5, September 03, Major article 4.
- PICCARDO, E. (2004): *Ricerca-Azione e formazione dei docenti: Metodo di lavoro o affinità elettive?*, SeLM, n°1-3/2004, Milano, Garzanti.
- PICCARDO, E. (2005): *Créativité et Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Milano, Arcipelago edizioni.
- PICCARDO, E. (en cours de publication): *Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma*, RILA (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata), Milano, Bulzoni.
- RICHTERICH, R. (1979): *L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique*, in: *Le français dans le monde*, n°149/nov-déc, pp. 54-58.
- ROURKE, L., / ANDERSON, T. / RANDY GARRISON, D. / ARCHER, W. (2001): *Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing*, in: *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, article en ligne consulté le 01-02-05 http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html
- STATON, J. (1987): *Dialogue Journals*, ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington, article en ligne consulté le 01-02-05, <http://www.ericdigests.org/pre-926/journals.htm>
- STEINIG, W. / HUNEKE, H.-W. (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- WHITE, R. / ARNDT, V. (1991): *Process Writing*, Harlow, Pearson Education Ltd.

Enrica Piccardo

didacticienne, est Maître de Conférences à l'IUFM de Grenoble. A travaillé comme formatrice des formateurs pour le Ministère de l'Éducation Nationale italien, puis comme chargée de cours à la SSIS ("Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario") de l'Université de Gênes et à la SIS de l'Université de Turin en didactique des langues étrangères (anglais, français, allemand). Thèse en cotutelle sous la direction de M. Christian Puren et Mme Bona Cambiaghi: "Créativité et NTIC dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères".

Francis Yaiche
Paris

Le texte littéraire: voyage initiatique en classe de FLE

Splendeur et misère du chef d'œuvre littéraire en classe de FLE

*C'est par la poésie que nous avons appris la langue.
C'est à partir de cette beauté sur notre peau
que nous sommes entrés dans le vocabulaire, à notre insu.
Cette situation où l'on comprend malgré soi.
Nous ne savions plus dans quelle langue nous lisions.
Cet état de perte, d'oubli.
Où l'on oublie même quel est le vocabulaire que nous possédons pour comprendre.
Cette beauté qui dépasse tout savoir.
Nous comprenions ces poètes avant de comprendre la langue.
La beauté rend les choses intelligibles.
Par la beauté la Pentecôte a lieu.
Nous étions petites encore lorsque nous nous faisons caresser, consoler par les mots.
Une maman avec une voix très belle nous asseyait sur son grand lit
et nous les offrait le soir en cadeau, le soir après l'école.
C'est sur ce lit que nous avons appris la langue, en rentrant de l'école.
Nous ne savions pas qu'un jour nous y puiserions tant d'énergie, une identité, un bonheur de vivre.
Nous ne savions pas qu'un jour nous lirions jusqu'aux larmes.
La beauté des mots est si grande, qu'elle contient même ceux qui ne les connaissent pas.
Nada Moghaizel Nasr, *Images écrites**

The author discusses trends in western societies that have contributed to the loss of interest in literary texts. Literary texts have fallen from their pedestal and have also disappeared from the French as a Foreign Language classroom. Teachers refrain from demanding more in-depth analyses of literary texts, because they feel they are too demanding for the students. However, there are ways of making students read and appreciate literary texts, from fairy tales for young readers to the novels for older students to familiarize them with other worlds and other cultures. Students should be encouraged to read, manipulate, rewrite and reinterpret the texts. This is not a sign of disrespect, but of the establishment of a personal relationship with the author and his text. (Ed.)

Petite sociologie de la lecture d'œuvres littéraires en classe de langue

Depuis de nombreuses années, on entend dire – et on lit sous la plume d'universitaires et de journalistes sérieux – que les jeunes générations (que nous appellerons par commodité “les jeunes”), lisent de moins en moins et se détournent des grands textes littéraires – les textes canoniques - qui sont les monuments de notre Pensée (française? européenne? occidentale? judéo-chrétienne? Comment qualifier justement cette Pensée qui s'est illustrée par ses emprunts permanents à d'autres cultures, cette Pensée qui n'a eu de cesse de voyager et de “traverser les frontières”?).

Un philosophe français, Alain Finkielkraut¹, homme de grande culture et de grande intelligence, y avait même vu une “Défaite de la Pensée”. La faute n'en revenait selon lui ni à Voltaire ni à Rousseau mais à cette propension

très post-moderne des enseignants à mettre sur le même plan “tout et n'importe quoi”, le noble comme l'ignoble, Phèdre et Astérix, Molière et Tintin, Baudelaire et Renaud. Sans aucun discernement, sans aucune hiérarchisation des valeurs.

La tentation de la suppression des hiérarchies n'est qu'une expression de la faillite des autorités de droit à laquelle sont confrontées nos sociétés occidentales développées. On l'a dit et répété, les autorités souffrent le martyr depuis que les nouvelles technologies de l'information et de la communication les ont mises dans une concurrence rude d'avec d'autres sources ou lieux d'information et de connaissance (et donc de pouvoir).

Quand on observe le sort réservé aujourd'hui aux “Autorités” d'antan, force est de constater qu'à la maison les enfants n'hésitent pas à remettre en cause la parole du père, constamment “mise en perspective” par

d'autres sources d'information et de connaissance.

A l'école, les connaissances, l'expertise de l'enseignant, sont elles aussi mises en concurrence avec les sources Internet ou avec les "vu à la télé". L'élève – qui entre temps est devenu une forme progressive, "un apprenant" – ne se situe plus dans un mouvement ascensionnel, voire aspirationnel, vis-à-vis du maître mais dans une sorte de discussion, voire de négociation quasi permanente. L'élève se situe, se pense de plus en plus, voire se revendique dans une relation "à l'horizontal", au coin du zinc ou bien chez un marchand de tapis (les années 70 ont supprimé les estrades, les chaires, les cours magistraux). L'enseignant doit expliquer ses choix, se justifier en permanence, parfois même être évalué par ses élèves. Et cela, on le comprend aisément, le fatigue, le rend nerveux, déprimé, et le conduit parfois à succomber, de guerre lasse, à des choix démagogiques. L'élève, lui, (qui bien souvent d'ailleurs dédaigne de "s'élever" ou ne comprend pas bien ce que pourrait signifier pour lui "s'élever") n'est donc plus en position "basse" devant un enseignant en position "haute". Chaque élément du couple se retrouve à égalité dans une homéostasie symétrique.

Tous les autres compartiments du jeu social connaissent cette redistribution des rôles au sein de cette nouvelle définition de la relation qui tente de se mettre en place dans une grande partie du monde occidental développé. Les partis d'extrême-droite des pays européens communiquent sur la figure du chef à restaurer.

La figure du chef, tel est donc l'enjeu. Le chef de famille, le chef d'Etat ou le chef de Gouvernement, le chef de parti politique ou de syndicat, le chef d'Eglise, le chef d'entreprise, le chef de bureau, le chef d'atelier, le chef de section, le rédacteur en chef, etc., tous, ou presque, vivent des remises en cause de leur autorité, connaissent des démêlés avec la justice (procès, pei-

nes de prison, "impeachment") dans un mouvement qui réclame toujours plus de démocratie, plus de transparence, plus de vérité. Chacun doit faire la démonstration de ses réelles qualités pour espérer être suivi par ceux qu'il a à conduire. Car chacun ne se vit plus comme "subordonné" mais comme "collaborateur", "assistant". La verticalité de la relation s'amuit. Place à l'horizontal et au réseau.

Je constate avec plaisir que l'exigence de démocratie est en marche et que les vieilles autorités fondées sur le seul droit doivent prouver, elles aussi, qu'elles méritent d'être écoutées. Seules les autorités qui auront réussi à se fonder sur des éléments d'excellence réelle, de charisme et qui sauront montrer l'exemple auront sans doute une chance de parvenir à se faire obéir. Mais pourquoi brasser des idées aussi socio-politico-technologiques pour parler de la littérature dans la classe de FLE? Précisément parce que le texte littéraire est descendu lui aussi de son piédestal. Comme Lénine ou Saddam Hussein, les masses ont déboulonné, renversé les grands auteurs qu'on vénérât autrefois. Et pourtant. Une fois passée la joie de voir renversées les autorités, il faut bien admettre que les référents, les pères et les repères, les responsables et les modèles (et la littérature est un de ceux-là bien sûr) sont utiles, indispensables même dans certains cas pour la marche des mondes, petits ou grands.

Le Livre donc ? La Littérature? Comment les faire admettre, apprécier par des publics qui ont été élevés au biberon-télé, ou aux textes courts, morcelés, atomisés, toutes sortes de modes de transmission de savoirs qui demandent relativement peu d'efforts intellectuels.

Le chef-d'œuvre – littéraire ou artistique – bénéficiait lui aussi jusqu'à peu de son statut de "chef", presque d'intouchable. Au point même que certains enseignants s'abstiennent de toucher à certaines œuvres tellement "c'est beau!". Une lecture expressive

suffira, pas d'étude, encore moins d'analyse stylistique! Pas question de faire un commentaire d'un poème de Rimbaud tant cela risquerait de relever de la "mise en pièces", de la dissection laissant l'œuvre à l'état de cadavre écorché. On n'est pas des bouchers!

Et il n'est pas aujourd'hui dans une posture plus enviable que les autres chefs. Ne somme-t-on pas régulièrement Picasso (ou ses exégètes) de démontrer en quoi ses œuvres font davantage autorité que des dessins d'enfants? Et c'est Picasso. Quant aux livres, autrefois rangés pour l'éternité dans des bibliothèques à vitre de verre, maniés avec d'infinies précautions dans des cérémoniels de lecture, notamment pour les éditions prestigieuses, ils sont aujourd'hui le plus souvent de format de poche, bon marché, ils se plient, on peut donc en corner les pages, écrire ou crayonner dessus (ce qui fait mal aux "anciens"), les abandonner, voire les jeter. Ils sont devenus des objets de consommation courante comme les autres. Ils ont été désacralisés.

Comment alors aborder le texte littéraire dans la classe de FLE? Comment réduire ce décalage culturel immense entre des enseignants qui ont été éduqués le plus souvent avec le culte de l'objet livre et le culte de l'œuvre et des élèves qui ne sont pas *a priori* dans le respect béat, mutique et craintif de l'objet et de ces grands aînés du Panthéon?

Faut-il se désoler de ce déficit cérémoniel, de cette perte de sacré? Je ne le pense pas. On remarque que les élèves ont aujourd'hui une relation plus libre d'avec les livres et d'avec leurs contenus, comme si la perte d'autorité affectant les pères avait affecté également celle des "repères" que constituent les "grandes œuvres." Mais ce n'est pas pour cela qu'ils ne les aimeront pas ou qu'ils ne seront pas disposés à les étudier². Les jeunes générations "tutoient" les œuvres, ont une relation – sinon d'irrespect – du

moins de non-révérence *a priori*. A chaque auteur, à chaque œuvre de faire ses preuves, de démontrer sa puissance.

Petite psychologie de la lecture d'œuvres littéraires en classe de FLE

L'élève s'ennuie en classe, explique Bruno Bettelheim dans *La lecture et l'enfant*, quand on prétend lui enseigner à lire à partir de textes qui n'ont strictement aucun intérêt pour lui, qui n'apportent aucune réponse fondamentale, ou aucune aide à la formulation de questions importantes qu'il se pose sur la vie, l'amour, la mort. Pourquoi dès lors apprendrait-il à lire, se dit-il plus ou moins consciemment, si c'est pour lire des textes qui lui parlent d'un quotidien banal et qu'il connaît hélas trop bien? Une grande partie de l'échec de l'apprentissage de la lecture vient de là. Et il faut, dit Bruno Bettelheim, offrir aux élèves des textes supports éducatifs, des textes qui leur permettent de reconnaître une communauté de questionnement, qui les fassent s'interroger seuls et en groupe sur les sentiments des uns, les trajectoires de vie des autres, des textes qui leur donnent envie d'en savoir plus, de poser des questions, de tourner la page. Et de militer pour les contes comme support à cet apprentissage.

Bruno Bettelheim s'intéressait à l'apprentissage de la vie par les enfants. Et sans doute les contes sont ils des sources et des matrices privilégiées pour ensuite imaginer, mettre en scène et en schémas narratifs, les trajectoires de vie, les romans de vie qui pourraient être ceux des enfants devenus adultes. Une forme de réflexion pro-pédeutique en somme. Mais les contes n'ont qu'un temps. Les romans existent eux aussi et apparaissent à leur tour comme des lieux d'apprentissage du monde. Le lecteur

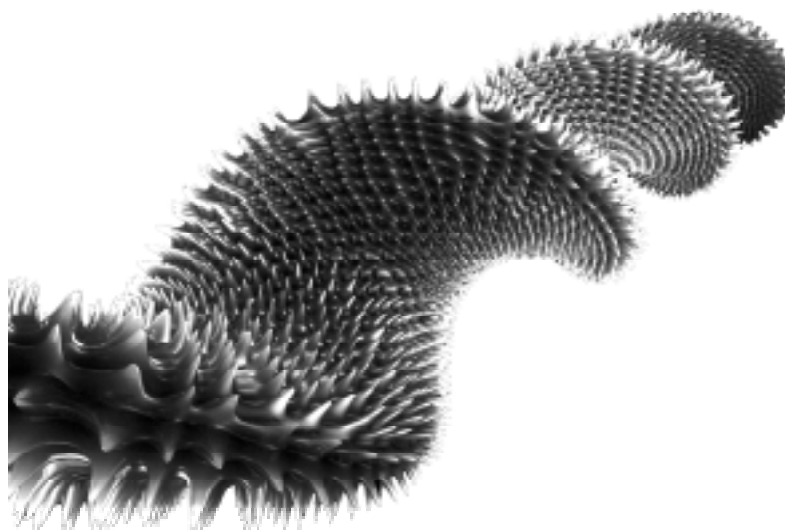
se fait observateur, voyeur même parfois, il entre de temps à autre dans le roman, il y est interpellé, questionné, mis en cause, il peut même dans certains cas occuper une place tellement impliquante qu'il se sent devenir acteur de la "drama".³

Or la lecture d'œuvres littéraires, singulièrement en classe, est une façon de "penser ailleurs" pour reprendre la belle formule de Montaigne (dont Nicole Lapiere a fait le titre de son dernier essai). Notamment la littérature étrangère puisqu'on y découvre un autre monde, d'autres mœurs, des noms, des personnages aux rapports au monde étranges. C'est ce type de "dépaysement", de décentration, d'exotisme, de remise en cause qui est d'ailleurs recherché la plupart du temps par le lecteur patenté.

Les romans se présentent souvent pour les lecteurs comme des voyages initiatiques, des "romans d'entrée dans la vie", des romans d'apprentissage surtout, puisque ce qui y est donné à lire et ce qui y est appris n'est rien moins que la vie, la confrontation avec l'autre et sa langue-culture et, pour finir, la confrontation avec la mort. Dans une époque très troublée par l'apparent choc des civilisations, des religions et des cultures, dans une

époque où la construction identitaire est perturbée par le vacillement des autorités fondées sur le droit, dans une époque où triomphe le génie génétique et où ressurgissent ou surgissent des thèses sulfureuses sur le nécessaire contrôle de la nature violente de l'homme par l'homme (cf. le débat Jürgen Habermas/Peter Sloterdijk), des débats sur la question de "l'autre", de l'étranger, de la définition de la relation sont incontournables.

Il est important de réfléchir aux conditions du retour de la littérature dans la classe, voire de militer pour l'étude de textes littéraires (de préférence intégreaux) en classe de FLE. Bien sûr, la connaissance d'auteurs de la littérature française est un aspect important de l'accès à notre langue-culture pour un étranger. Bien sûr, étudier une œuvre littéraire en classe peut également fournir également l'occasion d'échanger sur des questions existentielles fortes qui ne demandent qu'à s'exprimer, questions la plupart du temps sans véritables réponses mais questions qui offrent, par leur formulation même, l'opportunité pour les apprenants d'un même âge de reconnaître une communauté de questionnements et, au bout du compte, de pratiquer une catharsis nécessaire au déverrouil-



Punta a spirale perforante.

lage des processus d'apprentissage. Mais les textes littéraires donnent aussi l'occasion d'apprendre autrement, particulièrement lorsque les apprenants sont engagés par leur professeur à utiliser un roman comme un rail narratif, pour écrire un roman dans le roman, un roman parallèle, ou mieux, pour "brancher" une simulation globale, le lieu, le milieu et les identités des personnages de l'œuvre fonctionnant alors comme une banque de données créatives. Imiter, copier (comme La Fontaine avec Esope, Molière avec Plaute ou la Commedia dell'arte, Corneille et Racine avec Sophocle, Eschyle ou Euripide)⁴, pirater, détourner, (comme Michel Tournier avec Daniel Defoë pour *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, remake de *Robinson Crusoe*), traduire et trahir, "martyriser" deviennent des actes légitimes qui inscrivent l'acte de lecture dans une synergie lecture-écriture, analyse-production. (Yaiche, 1981). "Toucher" au texte (le toucher physiquement en jouant avec lui, en le crayonnant, en le découpant mais aussi en en faisant un autre objet), c'est le désacraliser, mais c'est aussi établir une relation personnelle avec l'œuvre, une relation intellectuelle et affective avec l'auteur au travers de ce "travail de groupe" avec lui. Cette façon de "tutoyer" l'œuvre et son auteur ne doit pas être considérée comme un manque de respect mais comme une familiarité nécessaire. Copier, imiter, détourner, pirater, phagocyter une œuvre littéraire, c'est la co-construire après l'avoir interrogée, c'est se l'approprier, c'est entrer dans "l'espace du dedans" (Michaux, 1944) et s'y installer, parfois pour toujours. L'une des manières, justement, de monter une simulation globale, manière qui va très vite s'imposer comme une possibilité intéressante, est de s'insérer dans les espaces des romans étudiés. Dans mon article sur les classes bilingues (Yaiche, 2004), je montre comment des élèves ont piraté *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry pour fédérer sur une planète

les productions de différentes écoles de la région Castilla la Mancha.

Quand les élèves sont introduits dans une synergie lecture-écriture, ils font œuvre littéraire à leur manière et à leur mesure en écrivant un roman-bis, un roman parallèle au roman étudié. Ils écrivent beaucoup (en tout cas beaucoup plus qu'à l'ordinaire): des portraits, des biographies, des descriptions, des lettres, des petits mots, des discours, etc., textes écrits en "tableau" sur le texte littéraire étudié.

Ainsi, si la vie est un roman, les romans peuvent nous en apprendre beaucoup sur la manière de faire notre vie, et pourquoi pas, sur les manières d'enseigner et d'apprendre.

Notes

¹ Finkielkraut, A. (1987): *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, NRF.

² Il convient d'ailleurs de bien distinguer ces deux niveaux d'implication et j'ai pu remarquer parfois que les élèves s'évertuaient à défendre des œuvres que je déclarais ne pas aimer, œuvres que je disséquais avec une légère pointe de sadisme, je dois l'avouer. Faire étudier des œuvres que l'on aime, pourquoi pas, mais il faut donc s'attendre en retour à ce que les élèves s'en prennent d'autant plus à l'œuvre qu'ils ont un compte à régler avec l'enseignant, l'institution scolaire ou la société.

³ Tout le monde connaît le destin psychosociologique des "Souffrances du jeune Werther" de Goethe. Quinze mille personnes, dit-on, se seraient suicidées en Europe après la lecture de l'œuvre, ce qui est sans doute exagéré, et vraisemblablement ces personnes se seraient-elles suicidées à partir d'un autre "support". Ce bilan réel ou supposé est devenu toutefois un "marronnier" de la critique littéraire, on devrait dire de la critique de la littérature. Il cache en effet un procès fréquemment fait à la littérature, celui de polluer les esprits faibles, de nuire à l'édification des jeunes, comme si chacun courait le risque, à cause d'elle, de sombrer dans un bovarysme fatal.

⁴ Signalons à ce propos que l'activité de copiste était une activité noble par le passé, notamment au XVII^e siècle, époque où on considérait comme un honneur de se mettre sous la tutelle, sous l'autorité d'auteurs qui avaient fait leurs preuves, notamment les auteurs grecs et latins dont les œuvres avaient traversé avec succès entre quinze et vingt siècles. Puis vint la société de consommation et avec elle le besoin d'innover, d'inventer des choses nouvelles, vint avec elle l'idéologie de la créativité. Il faut aujourd'hui "innover" à tout prix!

Bibliographie

Ouvrages

- BETTELHEIM, B. (1983): *La lecture et l'enfant*, Paris, éd. Robert Laffont, (éd. orig. 1982).
 DEBYSER, F. / YAICHE, F. (1986): *L'immeuble. Simulation globale*, Paris, Hachette.
 DELAISNE, P. / MAC BRIDE, N. / TREVISI, S. / PONS, S. / YAICHE, F. (1998): *Café Crème 3*, Paris, Hachette FLE, Edicef.
 LAPIERRE, N. (2004): *Pensons ailleurs*, Paris, Ed Stock.
 MICHAUX, H. (1944): *L'espace du dedans*, Paris, Gallimard.
 YAICHE, F. (1981): *Lectoguide "Vendredi ou la vie sauvage" de Michel Tournier*, Paris, Bordas, Pédagogie Moderne.
 YAICHE, F. (1996): *Simulations globales, mode d'emploi*, Paris, Hachette, Edicef.
 YAICHE, F. (2002): *Photos Expressions*, Paris, Hachette FLE, Edicef.

Articles

- YAICHE, F. (1994): *Les simulations globales ou l'autonomie retrouvée*, in: *Babylonia*, 2/1994, pp. 52-58, Comano, Suisse.
 YAICHE, F. (1998): *Les simulations globales: une pédagogie de l'autonomie*, in: *Zielsprache Französisch*, avril.
 YAICHE, F. (2002): *La Simulation comme anti-dépresseur, Zwischen Kreativität Konstruktion und Emotion*, in: *Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*, Freiburg, Centaurus Verlag.
 YAICHE, F. (2003-1): *Contributions à une réflexion sur la nouvelle définition de la relation à la langue étrangère*, in: *Synergies Brésil, Mélanges de didactique des langues*, n° 4, Editions Gerflint, pp. 56 à 86.
 YAICHE, F. (2003-2): *Défense et illustration de la créativité comme éthique de la construction identitaire*, in: *Synergies Brésil, Mélanges de didactique des langues*, n° 4, Editions Gerflint, pp. 87 à 103.
 YAICHE, F. (2004): *Simulation et enseignement bilingue*, in: *Synergies France, Crises et affirmations identitaires*, n° 1, Editions Gerflint, pp. 125 à 131.

Francis Yaiche

est actuellement Maître de Conférences HDR à l'Ecole de hautes études en sciences de l'information et de la communication CELSA-Sorbonne Paris IV. Il a été directeur adjoint du BELC, puis directeur de l'Institut supérieur de Pédagogie de l'Université catholique de Paris et ensuite Maître de Conférences à la Sorbonne Paris V. Il est spécialisé en théories et pratiques de la communication et en créativité. Il est l'auteur, chez Hachette FLE, de *Simulations globales, mode d'emploi* et de *Photos-Expressions*.



Hans Weber
Solithurn

Animali compositi

“Tengo un animal curioso, mitad gatito, mitad cordero (agnello). Es una herencia de mi padre. En mi poder se ha desarrollado del todo; antes era más cordero que gato. Ahora es mitad y mitad. Del gato tiene la cabeza y las uñas, del cordero el tamaño y la forma; de ambos los ojos, que son huraños y chispeantes, la piel suave y ajustada al cuerpo, los movimientos a la par saltarines y furtivos.” Jorge Luis Borges, *El libro de los seres imaginarios*.

Non solo i poeti “compongono” tali animali. Vi ricordate del *leopardo illeonato* araldico?

Un altro essere fantastico è il *gatto-mammone*, mostro immaginario delle fiabe. In Calabria troviamo *gattumammone*, fantasma, spauracchio dei bambini. Nei testi più antichi il senso è ancora quello di “specie di scimmia”. Marco Polo asserì che aveva visto quella bestia: “Si ànno gatti mammoni e iscimmie assai.”

Mammone proviene dell’arabo *mai-mûn* “fortunato, che porta fortuna” e “scimmia” per eufemismo, perché la scimmia era considerata un animale diabolico. Il significato “essere fantastico” è probabilmente influenzato dal *Mammona* evangelico (idolo della ricchezza), parola aramaica, *ma'mon* “deposito”.

La forma *mamona* era corrente in tutte le lingue romanze medievali. Ne derivano l’italiano antico *monna*, *mommina* e lo spagnolo *mona* (con più tardi anche il maschile *mono*).

Andere Katzentiere

Auch *Leopard* (latein *leopardus*, griechisch *leópardos* und *leontópardos*) wird als ein solches “Compositum” gedeutet: *leo* + *pardus* (Leopard). *Pardus* könnte aber auch ein Adjektiv sein, von der indogermanischen Wurzel **perd-* (gesprenkelt, gefleckt);



Ex-voto: Santa Rita salva la signora Serafina dall’attacco del gatto mammone (Faverga 1926).

denn am Leoparden fallen vor allem die Flecken auf, im Gegensatz etwa zum Löwen. Dies ist zwar bloss eine Vermutung von Etymologen, doch auf der iberischen Halbinsel wurde der Name *leopardus* — von den Sprachbenutzern — tatsächlich als Verbindung von Substantiv *leo* und Adjektiv *pardus* verstanden, wobei sich das Adjektiv auf die dunklen Flecken bezog. Im heutigen Portugiesisch und Spanisch bezeichnet *pardo* daher eine dunkle, grau- oder stumpfbraune Farbe. Das ältere Italienisch kannte dieses Wort ebenfalls.

Das Wort *Pard* kommt auch selbständig vor: persisch *pârs*, griechisch *pârdos* und *pârdalis*, entsprechend latein. Übernommen ins Althochdeutsche, *pardo*, mittelhochdeutsch *parde*, *part* sowie ins Altfranzösische und Englische, *pard*. Neuhochdeutsch kommt neben *Pard* (aus *pardus*) *Pardel* (aus *pardalis*) vor mit einer heimisch lautenden Endung und daneben noch *Parder*, beeinflusst von *Panther*.

Un altro “animale composito” — almeno linguisticamente — è il *gattopardo*. Si credeva che fosse un bastardo d’una gatta e d’un (leo)pardo. La parola diventò celebre grazie al romanzo di Tomasi di Lampedusa. Le dette un nuovo significato simbolico: *fare il gattopardo* o l’aggettivo *gattopardesco*: detto di “chi, a proposito di una situazione politica, economica, ecc. asserisce che si deve cambiare tutto, perché in realtà non cambi nulla.”

Le français lui aussi a connu le mot *chat-pard*. Quant à la désignation actuelle *guépard*, elle remonte à l’italien *gattopardo*. Faut-il supposer une forme comprimée **ga’pardo*?

La forme *gapar(d)* s’est transformée en *guépard*, peut-être par dissimilation des deux *a*.

Are these really camels?

A very strange compound indeed is

the name *camelopard*, which occurs in the 16th century in England, from late Latin *camêlopardus*, *-pardalis* with corresponding forms in Greek. You may wonder what that animal was supposed to be? Well, it was a giraffe of all beasts! This interpretation of the strange long-necked creature seems to have been pretty universal. One medieval Arabian account speaks of a “camel-bull-panther” and the Japanese *hyoda* is said to mean “panther-camel”. Obviously it was the dark patches on the yellowish skin that struck the travellers who first saw the animal, and not the very long neck that strikes us, — which is rather surprising, isn’t it?

By the way, the word *giraffe* is derived from Arabic *zarâfa*, possibly going back to ancient Egyptian. We may wonder whether this strange animal was somehow associated with the angel category “seraph”.

J’aimerais continuer avec **camelopardant*, mais malheureusement ce mot n’a pas encore été découvert... Toutefois il aurait bien pu exister, vu que l’éléphant et le chameau ont bel et bien été confondus.

Le mot *chameau* (camel, camello, Kamel, etc.) remonte au latin **camêlus* ou *camellus* (un *l* ou deux comme les bosses), du grec *kâmêlos*, d’origine sémitique: hébreux et phénicien *gâmâl*. — Ce nom est généralisé, mais seulement en l’Europe occidentale actuelle.

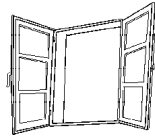
Die gemeingermanische Bezeichnung für das Kamel ist **elpandus*, höchst wahrscheinlich eine Anpassung des lateinischen *elephantus* (mit der altlateinischen Aussprache des griechischen *ph*). Das Wort erscheint als altenglisch *elpend*, althochdeutsch *olbenta*, altnordisch *alfaldi* — und gotisch *ulbandus*.

Nun waren die Goten lange Zeit direkte Nachbarn der Slawen. Diese übernahmen ihre Bezeichnung des Kamels: altslawisch **vulbodu*.* Unter dem Einfluss von *velij*, *velikij* (gross)

gewandelt zu **velibodu*.* was altrussisch *velibudu*, **velibludu* (mit Einschub eines zweiten *l*) ergab. Das heutige russische Wort für Kamel, *verbljud* hat das erste *l* zu *r* dissimiliert. Die ganze Entwicklung ein anschauliches Beispiel für Lautwandel — anschaulicher denn der Elefant als Kamel? (Ähnlich in anderen slawischen Sprachen, zum Beispiel tschechisch *velbloud*)

Pour ne pas laisser tomber l’éléphant proprement dit, j’aimerais ajouter que le grec et le latin *elephas* désignent l’animal tout autant que ses défenses. Car Grecs et Romains ont connu l’ivoire avant l’éléphant. On a longtemps pensé que le mot grec *éléphas* était emprunté à l’égyptien, tout comme le latin *ebur*, *eboris* (ivoire, ivory). Mais l’étymologie elle aussi connaît une évolution, et aujourd’hui qu’on commence à se rendre compte de l’importance des cultures anatoliennes et de leur influence à l’est et à l’ouest (Grèce!), on accorde de plus en plus une origine d’Asie Mineure aux mots qu’ont empruntés les Grecs. Du reste, c’est là que florissait l’ivoirerie, ce qui nous fournit une base concrète pour la conjecture.

And the Russian name for the elephant, *slon*? Well, it is said to derive from the Tatar *aslan* (lion)!



Janine Dahinden
Neuchâtel

Sprachliche und kulturelle Vielfalt: Welche Sprachenpolitik?

L'auteure désigne trois aspects de la langue comme éléments constitutifs pour une intégration sociale réussie, qui devraient, par conséquent, se retrouver dans une politique linguistique efficace: la langue pour l'identité de personnes et de groupes, comme moyen de compréhension et de communication et comme indicateur de position sociale. Ainsi, la reconnaissance de minorités ethniques, culturelles et linguistiques confère à ces dernières un meilleur statut dans la société et contribue à la construction d'identité. La communication sociale est vue ici en analogie avec la définition de Habermas: un répertoire de connaissances linguistiques et sociales qui forment la "compétence communicative". L'auteure voue une attention particulière à la langue comme instrument de distinction; elle cite à cette fin l'étude sur les discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration, une recherche récente qui a clairement démontré les désavantages, sur le marché de travail, de jeunes avec des noms kosovars. Sur la base de ces observations, un programme de politique de langues est esquissé, reprenant certains points connus: cours en langues minoritaires, utilisation d'ouvriers de ces langues comme interprètes sur la place de travail, etc. Mais l'auteure ne néglige pas les dangers de telles mesures et propose de les intégrer dans des programmes d'information visant par exemple à combattre des stéréotypes. (réd.)

Vielfalt „all over“

Während den letzten Jahrzehnten zeichnete sich ein starker kultureller und sozialer Wandel ab, dessen herausragendes Merkmal eine Pluralisierung der Lebensstile, Lebensformen, Sprachen und Wertsysteme war. Die Demokratisierung der Bildungssysteme, die Ausbreitung der Marktwirtschaft, die Formierung der Nationalstaaten und nicht zuletzt die Einwanderungen in die Schweiz waren die Hauptmotoren, die diese Diversifizierung während den letzten Jahrhunderten vorantrieben. Die romantische Idee, Gesellschaften seien ursprünglich homogene Gebilde mit einer einzigen Kultur und Sprache gewesen, trifft wohl auf keine komplexe Gesellschaft und schon gar nicht auf die Schweiz zu: Seit langem kennen wir hierzulande eine sprachliche und kulturelle Vielfalt, diese ist gar staatlich und offiziell anerkannt und meist sind wir stolz darauf. Gleichwohl ist auch in der Schweiz, wie in allen modernen Gesellschaften, während der letzten Jahre eine „Vervielfältigung“ der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu einer unumstösslichen gesellschaftlichen Realität geworden. Nicht nur, dass sich in den letzten zehn Jahren die Vielfalt der Nicht-Landessprachen stark erhöht hat: Im Jahr 2000 gab es in der Schweiz, wie die Volkszählung zeigte, 40 Sprachen mit mehr als 1000 Sprechenden. Gleichzeitig ist eine kulturelle Pluralisierung von statten gegangen, die neue Herausforderungen an die gesellschaftlichen Akteure stellt: Wie kann die Integration einer kulturell und sprachlich diversifizierten Gesellschaft vorangetrieben und ihre Kohäsion unterstützt werden? Und welche Rolle spielt hierbei die Sprache, resp. kann eine Sprachenpolitik einnehmen?

Im Folgenden soll die Idee dargelegt werden, dass Sprache unter drei Aspekten für eine gesellschaftliche Integration relevant ist: Erstens ist Sprache wichtig für die Identität von Individuen und Gruppen. Sprache ist zudem Mittel zur Verständigung und Grundlage sozialer Kommunikation. Nicht zuletzt ist Sprache auch Ausdruck von Ungleichheiten in einer Gesellschaft; die „Sprachen“, die ich spreche, verweisen auf meine soziale Position. Ich formuliere deshalb die Hypothese, dass Identität, soziale Kommunikation und Chancengleichheit die zur Debatte stehenden Elemente einer Sprachenpolitik sind; dies gilt mindestens dann, wenn man eine Sprachenpolitik in den Dienst gesellschaftlicher Integration stellt.

Sprache: Drei Merkmale

Sprache ist relevant für die Identität

Es steht ausser Zweifel, dass Sprache ein wichtiges Element für die Identität ist. Damit ist gleichzeitig gesagt, dass sich eine Sprachenpolitik mindestens teilweise den Postulaten einer „Politik der Anerkennung“ oder „Identitätspolitik“ zuordnen lässt. Charles Taylor (1992) hat sehr einsichtig nachgewiesen, dass ein enger Zusammenhang zwischen Identität, Anerkennung und Gewalt besteht. Eine Nicht-Anerkennung von kulturellen, sprachlichen oder auch von anderen Identitäten kann demzufolge eine Form von Gewalt sein. Anerkennt man die Identität oder Besonderheit von gewissen Menschengruppen nicht, kann das Selbstverständnis dieser Gruppen oder Menschen nachhaltig untergraben werden und sie beginnen sich selbst als „negativ“ wahrzunehmen. Fehlende Wertschätzung führt also zu einer

Abwertung, was einer Form von Gewalt gleichkommt. Anerkennung wurde deshalb ein Schlüsselbegriff unserer Zeit und ist von zentraler Bedeutung für die Analyse von Kämpfen um Identität und Differenz. Ob nun die Landrechte der indigenen Bevölkerung, die homosexuelle Ehe, das muslimische Kopftuch oder eben sprachliche und kulturelle Vielfalt debattiert wird: Die Kategorie der Anerkennung wird genutzt, um die normative Basis politischer Ansprüche zu charakterisieren, denn letztlich soll die Anerkennung ethnischer, kultureller oder sprachlicher Minderheiten den Status dieser Gruppen erhöhen. Eine Sprachenpolitik hat also im Idealfall Elemente einer solchen „Politik der Anerkennung“ aufzuweisen, da sie ein wichtiges Element im Kontext einer Identitätskonstruktion ist.

Sprache ist Grundlage sozialer Kommunikation

Wie gestaltet sich Kommunikation in einer pluralen und diversifizierten Gesellschaft und welche Rolle spielt Sprache in diesem Zusammenhang? Unbestritten ist, dass Sprache immer auch Teil sozialer Kommunikation ist. Sozialer Kommunikation wiederum kommt ein hoher Stellenwert für die Integration von Individuen oder Gruppen in die Gesellschaft zu, sei es durch Sozialisation oder durch tägliche Interaktionen im Alltag. Die Komplexität der zugrunde liegenden Prozesse wird immer dann offensichtlich, wenn die Kommunikation eben nicht mehr funktioniert. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz – wie bei Habermas (1985) zielt auf ein wünschenswertes Repertoire von Fähigkeiten, soziale Situationen angemessen zu interpretieren und in ihnen handeln zu können. Dabei ist die kommunikative Kompetenz bei Habermas nicht nur auf der sprachlich-linguistischen Ebene zu definieren, sondern sie schliesst die Berücksichtigung der

Kommunikationssituation wie etwa die Rollen oder Machtverteilung ebenso ein, wie auch die nonverbale Kommunikation.

Schliesslich ist Ausgangslage für jede Kommunikation, dass die an einer Kommunikation Beteiligten in unterschiedliche Kommunikationsbedingungen eingebettet sind. Soziale Kommunikation geschieht nicht in einem Machtvakuum, die soziale Lage oder die sozioökonomische Position sind hierfür genauso relevant wie die Biographie. Kommunikationsprobleme lassen sich deshalb meist nicht einfach „nur“ auf die Sprache reduzieren, im Gegenteil gilt es, eine „Lingualisierung“ sozialer Kommunikation und sozialer Probleme zu vermeiden. Darunter sind Mechanismen und Praktiken zu verstehen, die Auffälligkeiten oder gesellschaftliche Probleme einzig auf die „Sprache“ einer bestimmten Gruppe zurückführen und dabei die politischen oder strukturellen Aspekte dieser Probleme vernachlässigen. Beispielsweise entstehen Kommunikationsprobleme zwischen Romands und Deutschschweizern nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Sprache, sondern sie sind eingebettet in ein Mehrheits-Minderheitsverhältnis, das konkrete Nachwirkungen nach sich zieht. Sprache dient in diesem Sinne manchmal durchaus als Vorwand für Probleme, die in politischen oder strukturellen Faktoren ihre Wurzeln haben: So lassen sich Integrationsprobleme der ausländischen Bevölkerung in der Regel nicht einfach auf Sprachkenntnisse reduzieren, wie dies leider öfters geschieht, sondern haben manchmal auch mit struktureller Diskriminierung zu tun. Eine Sprachenpolitik, die auf eine verbesserte Kommunikation abzielt, muss in dieser Logik Kommunikationshilfen bereitstellen oder kommunikative Kompetenzen fördern.

Sprache ist ein Spiegelbild institutionalisierter Wert- und Statusmuster

Sprache kann durchaus auch als durch Schicht vermittelte Ressource betrachtet werden und „Sprachenvielfalt“ ist damit nicht zuletzt ein Spiegelbild von unterschiedlichen sozioökonomischen Positionen in der Gesellschaft. Sprache hat nicht nur mit Verständigung, Kommunikation oder Identität zu tun, genauso wenig wie Kultur eine Sphäre der Unschuld wäre: Sprache und Kultur sind eigenständige Träger gesellschaftlicher Ordnung und fungieren als Herrschaftsmuster. In der „Sprachenvielfalt“ reflektieren sich deshalb immer auch institutionalisierte Wert- und Statusmuster, die in gesellschaftlichen Ungleichheiten wurzeln. Konkret bedeutet dies bspw. dass gewisse Sprachen angesehener sind, andere weniger: Eine türkische Muttersprache zu haben, wird sich vermutlich nicht in einem Zuwachs an gesellschaftlichem Status ausdrücken und wird sich auch nicht unbedingt ökonomisch im Portemonnaie niederschlagen. Eine englische Muttersprache hingegen viel eher. Ethnizität und Sprache sind heute Prinzipien, die relevant sind für die Hervorbringung gesellschaftlicher Differenz: Jugendliche mit Migrationshintergrund, die nicht aus der Europäischen Union stammen, werden bei der Arbeitssuche trotz gleicher Fähigkeiten, d.h. denselben sprachlichen, schulischen und beruflichen Qualifikationen und identischem Curriculum klar benachteiligt. Dies das Hauptergebnis einer Nationalfonds-Studie von Rosita Fibbi et al. (2003). Fiktive junge Schweizer und Ausländer meldeten sich auf Stelleninserate für handwerkliche Berufe: Sie unterzeichneten ihre Bewerbungen mit „Peter Zimmermann“ oder dem kosovarischen Namen „Afrim Berisha“. Kandidaten mit albanischem Namen – und hier kommen Sprache und Ethnizität ins Spiel – hatten in Konkurrenz mit einem Jugendlichen mit

einem typischen Schweizer Namen, der dieselbe Schulbank gedrückt und dieselbe Lehre erfolgreich absolviert hatte, weniger Chancen, eine Arbeitsstelle zu finden. 24% der Jugoslawen mit albanischem Namen werden in der Westschweiz auf ihrer Stellensuche diskriminiert; in der Deutschschweiz sind es gar 59 %. „Albanisch sein“ wurde seitens der Arbeitgebenden negativ konnotiert, und es kann eine fehlende Anerkennung und fehlender Status konstatiert werden. Diese Abwertung zieht konkrete sozioökonomische Auswirkungen mit sich: „Afrim Berisha“ ist der Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrt und er hat ungleiche Chancen in Hinsicht auf gesellschaftliche Ressource.

Vielleicht könnte man es auch folgendermassen ausdrücken: Die Sprache ist eine der Grundlagen dessen, was „man hat“, wie dessen, was man für die anderen ist, dessen womit man sich selbst einordnet und von den anderen eingeordnet wird. Sprache ist in diesem Sinne ein Mittel der „Distinktion“ in einem Bourdieu'schen (1982) Sinn und sie ist als Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheiten zu verstehen. Dies bedeutet, dass eine Sprachenpolitik der Forderungen nach Umverteilung und nach der Beseitigung struktureller Barrieren wie etwa Diskriminierung zur Herstellung einer Chancengleichheit für alle Gesellschaftsmitglieder nachkommen muss.

Sprachenpolitik in einer dreifachen Perspektive

Ein mögliches Ziel einer Sprachenpolitik ist es, den Zusammenhalt des Landes zu unterstützen, indem Instrumente bereit gestellt werden, die die Integration der Individuen und Gruppen in die Gesellschaft vorantreiben können. Da Sprache nun aber, wie wir gesehen haben, gleichzeitig identitäts-, verständigungs- wie ressourcenrelevant ist, sollte eine Sprachenpolitik im Idealfall alle drei Achsen einbe-

ziehen. Wie Nancy Fraser (1998) am Beispiel von Geschlecht und Herkunft zeigte und wie sich hier am Beispiel der Sprache verdeutlicht, gehen Nicht-Anerkennung, fehlender Status und sozioökonomische Ungleichheiten Hand in Hand. Wir müssen also eine dreifache Perspektive einnehmen.

Aus diesem Blickwinkel lassen sich zunächst drei Hauptaufgaben einer Sprachenpolitik ausmachen: Sprachliche und kulturelle Vielfalt anzuerkennen und damit gegen unterschiedliche Wertschätzung der verschiedenen Sprachen anzukämpfen zum Einen. Zweitens, soziale Ungleichheiten, die einen direkten Zusammenhang mit Sprache haben, auszuglätten. Und letztlich einen Beitrag zur Verständigung und sozialen Kommunikation zwischen den „Sprachen“ beizutragen.

Wie könnte man dem ersten Element einer Unterstützung der sprachbezogenen Identitätsbildung der einzelnen Individuen und Gruppen gerecht werden? Ins Auge zu fassen wäre eine Aufwertung der Landessprachen, der sprachlichen Minderheiten, aber auch der Migrationsprachen – ich vermeide hier bewusst eine Hierarchisierung der verschiedenen Sprachtypen. In der Praxis heisst dies etwa die Einführung einer zweiten Landessprache in der Schule oder das Bereitstellen von Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur für Personen, deren Erstsprache keine Landessprache ist. Diese Massnahmen sind wohlbekannt und nichts Neues.

Eine Aufwertung von Minderheiten- und Migrantensprachen könnte sich aber bspw. auch – und hier geht man vielleicht über den traditionellen staatlichen Aktionsradius hinaus - in Bemühungen eines „Diversity Managements“ am Arbeitsplatz, etwa in den öffentlichen Institutionen, äussern: Ein solches hätte zum Ziel, bewusst die Ressourcen der fremd- oder anderssprachigen Arbeitskräfte in den Arbeitsprozess einzusetzen: Etwa bei der Pflege fremd- oder anderssprachiger PatientInnen, oder bei der Be-

ratung fremdsprachiger KlientInnen in der Sozialhilfe, bei der Polizei, etc.. Die konkrete und strategische Nutzung von Mehrsprachigkeit würde unweigerlich den Effekt einer Aufwertung mit sich ziehen.

Wechseln wir nun aber die Perspektive und fragen uns, wie sich eine solche „Identitätspolitik“ der Förderung und Anerkennung der „Sprachenvielfalt“ unter einer Umverteilungsperspektive präsentiert. Vermutlich sind verschiedene Gefahren absehbar: So könnten die Tendenzen der sprachregionalen (etwa Französisch versus Deutsch) oder herkunftsprachlichen (etwa Albanisch) Blockbildungen, die bereits heute auszumachen sind, vorangetrieben werden. Die verstärkte Konzentration auf die Sprache im Sinne eines essentialisierten Identitätsmerkmals könnte zu neuen Formen gesellschaftlichen Ausschlusses führen. Dies wäre bspw. dann der Fall, wenn der Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen immer mehr über Sprache und Herkunft erfolgte. Das oben zitierte Beispiel von Afrim Berisha verdeutlicht diese Gefahr. Die Folge wäre eine gesellschaftliche Segregation und nicht die angestrebte Kohäsion.

Es muss demnach überlegt werden, wie eine Förderung und Anerkennung von sprachlichen und kulturellen Identitäten gleichzeitig zu einer Umverteilung führen kann: Die Erhöhung von Sprachkompetenzen könnte Umverteilungseffekte haben, als dass Fremdsprachkenntnisse bspw. am Arbeitsplatz konkret entlohnt würden. Dies dürfte allerdings nicht nur die Arbeitssprache Englisch betreffen, denn in einem globalisierten Arbeitsmarkt und in einer pluralistischen Gesellschaft sind auch Französisch und Italienisch (in der Deutschschweiz), Italienisch und Deutsch (in der Romandie), Spanisch, Türkisch oder Albanisch-Kenntnisse bewusst zu entlohnen und sollten einen wirtschaftlichen Mehrwert erhalten. Auch die Förderung der Kenntnisse in der Lo-

kalsprache von Personen, die keine Landessprache sprechen und das Bereitstellen von Übersetzungshilfen für der Lokalsprache unkundige Personen sind Massnahmen, die durchaus Umverteilungseffekte haben könnten: Übersetzungshilfen und Sprachkurse bedeuten ein Empowerment, das in diese Richtung zielt, wenn man Informationsdefizite beheben oder die Leute über ihre Rechte aufklären kann. Informationskampagnen in den Migrantensprachen können konkret den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen eröffnen: Etwa wenn die Funktionsweise und Spielregeln des Schulsystems näher gebracht werden kann und lokalsprachig un- oder wenig kundige MigrantInnen fortan ihre Kinder gezielt schulisch unterstützen und damit deren Schulerfolge steigern können.

Es bleibt das Problem, dass spezifische kulturelle Wert- und Repräsentationsmuster gewisse Sprachgruppen abwerten und ihnen auf diese Art und Weise systematisch den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen verschliessen. Wie könnte dieses Phänomen angegangen werden? Eine solchermassen verstandene Sprachpolitik hiesse bspw. eine Informationspolitik zu elaborieren, die darauf abzielte, gängige Stereotypen anzugehen und gezielte Anti-Diskriminierungsprogramme auszuarbeiten. Solche Massnahmen würden letztlich wiederum dazu führen, dass der Zusammenhalt im Land gefördert würde, schliesslich sind Diskriminierung und Chancenungleichheiten immer Barrieren für die Integration einer Gesellschaft.

Erlauben Sie mir zu guter Letzt noch einige Worte zum Verhältnis zwischen sozialer Kommunikation und Sprachpolitik anzuführen. Unter einer Verständigungsperspektive ist es erstaunlich, dass oftmals nur eine Kompetenzerhöhung etwa durch Sprachkurse oder den Austausch von Schulklassen zwischen den Sprachregionen angestrebt wird und die Bereitstellung von

Dolmetscherdiensten und Übersetzungshilfen in der Schweiz nicht mehr Tradition hat. Es scheint logisch, dass wenn in gewissen Situationen eine gemeinsame Sprache fehlt, eine Übersetzung als spezifische Form kommunikativer sprich interkultureller Kompetenz nahe liegend ist (Dahinden und Chimienti 2002). Eine solche kann durchaus integrative Wirkungen haben, in dem Sinne, als dass Zugang zu Information fast immer auch ein Empowerment bedeutet. Linguistische Forschungen zeigen, dass es nicht nur verschiedene Grade des Erwerbs einer Zweit-, Dritt- oder Viertsprache gibt, sondern auch unterschiedliche Sprachkompetenzen, die wenig mit einer Fremdsprachigkeit zu tun haben müssen, sondern Ausdruck des Humankapitals sind. Dieses wiederum hängt von Ressourcen wie Bildung, sozialer Schicht, Alter etc. ab. Spracherwerb und Sprachkompetenz werden denn heute als dynamische und in vielerlei Formen und Abstufungen existierende Phänomene betrachtet. Wir haben es also mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen seitens der ausländischen wie auch einheimischen Bevölkerung zu tun. Gleichzeitig erfordern verschiedene Interaktionssituationen unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten. Eine Orientierung im Alltag ist mit geringen Sprachkenntnissen möglich, das Erklären von Krankheitsbildern bedingt hingegen eine komplexe Sprachvermittlung. Übersetzungshilfen wären im zweiten Falle sinnvoll, und zwar sowohl für die Deutschschweizerin, die sich in der Notaufnahme des Spitals in Genf befindet wie auch für den Somalischen Mann auf der Onkologie im Universitätsspital Zürich.

Zum Schluss

Eine solchermassen verstandenen „dreischichtige“ Sprachenpolitik, wie ich sie ansatzweise zu skizzieren versuchte, mag sehr visionär erscheinen, dem

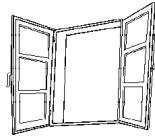
bin ich mir durchaus bewusst. Es stellt sich aber die Frage, ob vielleicht heutzutage Visionen notwendig sind, um eine neue gesellschaftliche Realitäten ansatzweise zu verstehen und Lösungen auf die anstehenden Probleme zu finden? Zudem ist mein kurzer Text durchaus als Plädoyer für eine schweizerische Sprachenpolitik zu verstehen, die von einer Vier- zu einer Vielsprachigkeit und von einem individuellen Mono- zu einem Plurilinguismus überginge. Ich bin überzeugt, dass eine solche Sprachpolitik, die diesen Bedingungen nachkommt, ein grosses Potential hätte, zur Kohäsion unserer Gesellschaft beizutragen.

Zitierte Literatur:

- BOURDIEU, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
DAHINDEN, J. / CHIMIENI, M. (2002): *Sprachmitteln und interkulturelles Vermitteln. Theoretische Perspektiven. Forschungsbericht Nr. 25*. Neuchâtel, Schweizerisches Forum für Migrationsstudien.
FIBBI, R. / BÜLENT K. / PIGUET, E. (2003): *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration. Rapport de recherche 31 /2001*. Neuchâtel, Forum Suisse pour l'étude des migrations et de la population.
FRASER, N. (1998): *Penser la justice sociale: Entre redistribution et revendications identitaires*. Politique et Sociétés 17 (3), p. 9-36.
HABERMAS, J. (1985): *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
TAYLOR, Ch. (1992): *Multiculturalism and the politics of recognition*. Princeton, Princeton University Press.

Janine Dahinden

Dr. phil, Ethnologin, ethnologisches Institut und Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), Universität Neuchâtel. Sie forscht und lehrt zu verschiedenen Themen im Bereich der Migration, unter anderem zu sozialen Netzwerken, zu Kulturtheorien, zu Asylfragen, zu Integrationstheorien und interkultureller Mediation wie auch zu Genderfragen.



Bettina Imgrund
Zug
Christine Le Pape Racine
Solothurn

Ja zu zwei Fremdsprachen an der Primarschule

Aufruf zur Diskussion - *Invitation à la discussion*

Die Auseinandersetzung um die Frage der Fremdsprachen im Lehrplan der Primarschule spitzt sich in der deutschen Schweiz zusehends zu. Zürich folgend, haben sich viele Kantone aus der Ost- und Zentralschweiz für Englisch als erste unterrichtete Fremdsprache entschieden, der Kanton Bern, und mit ihm wohl sämtliche Kantone an der Sprachgrenze, hat sich kürzlich mit deutlichem Parlamentsentscheid für Französisch ausgesprochen. Der Versuch der EDK, die Ehre der Nationalsprachen zu retten und so die Problematik mit der Kompromissempfehlung zu entschärfen, dass zwei Fremdsprachen in der Primarschule gelehrt werden sollen, erweist sich als eine Art Boomerang, denn zum einen geht der Bruch jetzt durch die Kantone der deutschen Schweiz hindurch und zum anderen hat sich in fünf Kantonen (Thurgau, Schaffhausen, Zürich, Zug, Luzern) der Widerstand gegen den Unterricht von zwei Sprachen an der Primarschule formiert. Dennoch gibt es zur Empfehlung der EDK wohl keine sinnvolle Alternative. Es gilt deshalb, für die Einführung von zwei Fremdsprachen im Lehrplan der Primarschule mit Priorität für eine Nationalsprache einzustehen, und die dazu notwendigen Argumente für alle interessierten Kreise verfügbar zu machen. Babylonia publiziert nachfolgend den integralen Text „Ja zu zwei Fremdsprachen an der Primarschule“ der Arbeitsgemeinschaft von L2-DidaktikerInnen an den Päd. Hochschulen. Dies geschieht mit folgenden Zielsetzungen: Einerseits soll die Diskussion gefördert werden und alle sind aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Andererseits soll ein möglichst differenziertes Argumentarium aufgebaut werden, das uns erlauben soll, in Zusammenarbeit mit PARLEZ-VOUS SUISSE? (vgl. www.pvs.ch), in den betroffenen Kantonen der deutschen Schweiz den Initiativen gegen zwei Fremdsprachen in der Primarschule möglichst effizient entgegenzutreten. (gg)

La confrontation autour de la question des langues étrangères dans le plan d'études de l'école primaire s'accroît sensiblement en Suisse alémanique. À l'exemple de Zurich, beaucoup de cantons de la Suisse centrale et orientale ont introduit l'anglais comme première langue étrangère, tandis que le canton Berne, et avec lui probablement tous les cantons situés à la frontière linguistique, s'est prononcé, avec une décision parlementaire très claire, en faveur du français. La tentative de la CDIP de sauver l'honneur des langues nationales et de désamorcer le problème en recommandant d'enseigner deux langues étrangères à l'école primaire s'avère finalement comme une sorte de boomerang. En effet, le clivage passe désormais à travers même les cantons de la Suisse alémanique; et, en plus, une résistance, dans cinq cantons (Thurgovie, Schaffhouse, Zurich, Lucerne, Zoug), contre l'enseignement de deux langues à l'école primaire s'est développée. Pourtant, il n'y a pas probablement pas d'alternative valable à la recommandation de la CDIP. Il s'agit par conséquent de soutenir l'introduction de deux langues étrangères à l'école primaire avec priorité pour une langue nationale et de rendre disponibles les arguments nécessaires à tous les milieux intéressés. Babylonia publie ci-après le texte intégral "Oui à deux langues étrangères à l'école primaire" de la communauté de travail des didacticiens et didacticiennes de L2 dans les HEP. Ceci avec les objectifs suivants: d'une part, encourager la discussion à laquelle chacun-e est invité-e à participer; d'autre part, permettre par le développement d'un argumentaire aussi différencié que possible, en coopération avec PARLEZ-VOUS SUISSE? (cf. www.pvs.ch), de développer une opposition efficace aux initiatives contre l'enseignement de deux langues étrangères à l'école primaire dans les cantons concernés de la Suisse alémanique. (gg)

1 Einleitung

Die Umsetzung der Empfehlungen der EDK vom 25. März 2004, wonach in der Primarschule zwei Fremdsprachen, die erste ab der dritten, die zweite ab der fünften Klasse zu unterrichten seien, wird in der deutschschweizerischen Öffentlichkeit, in den di-

versen Lehrerverbänden und den politischen Gremien kontrovers diskutiert. Schulisches Lehren und Lernen von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe findet unter einer Reihe von Bedingungen statt, über die in der breiten Öffentlichkeit noch wenig bekannt ist. Verschiedene Faktoren

beeinflussen die Meinungsbildung negativ¹: So hat etwa die in der Diskussion massgebende Generation einen eher frustrierenden Französischunterricht erfahren und wenig Verbindungen zum französischen Sprachraum und zu französischsprachigen Menschen; eine zweite Fremdspra-



Illusione ottica.

che wird in einem meist schon überladenen Lehrplan als Belastung für die Lernenden empfunden, wobei die möglichen innovativen und motivierenden Impulse schlicht in den Hintergrund geraten; Lehrpersonen fürchten zudem um ihre Lektionen und argumentieren standespolitisch auch vor dem Hintergrund, dass viele Französischlehrkräfte zum Unterrichten in der Fremdsprache verpflichtet wurden. Die Lehrkräfte in der Praxis befürchten nun, wieder zu wenig Zeit und Ressourcen für ihre sprachliche und didaktische Nachqualifikation zu erhalten.

Verschiedene Standpunkte in der Diskussion sind zwar nachvollziehbar und verständlich, muten aber angesichts des gegenwärtigen Standes der Sprachlehr- und -lernforschung und der didaktischen Möglichkeiten überholt an, so z.B. die Argumente „Kopflastigkeit“ und „Überforderung“.

Mit den vorliegenden Thesen fassen die beiden Autorinnen den Diskussionsstand des *Forums Fremdsprachen Primarschule* zusammen, einer

Arbeitsgemeinschaft von Fremdsprachendidaktikerinnen und Fremdsprachendidaktikern der Schweizer Pädagogischen Hochschulen.

2 Warum zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe?

2.1 Lernpsychologische Momente

- Für das Fremdsprachenlernen ist die anatomische Organisationsform des Gehirns ein signifikanter Faktor. Besonders die quantitative Veränderung der postnatalen Synapsenbildung ist hierbei relevant, d. h., dass sich Erfahrungen zu neuronalen Netzen stabilisieren, nicht benötigte Verbindungen hingegen lösen sich wieder auf. Das erste neuronale Sprachennetz bildet sich in den ersten Jahren der Kindheit v.a. im Broca- und Wernickeareal aus, aber auch andere Hirnareale werden vernetzt. Dieses ursprüngliche Sprachverarbeitungssystem kann in späteren Jahren nicht mehr wesentlich verändert werden. Die aktuelle Ge-

hirnforschung, deren komplexen Resultate hier nicht wiedergegeben werden können,² vermutet, dass bei frühem simultanen Erwerb in der Brocaregion (Sprachproduktion, Syntax und Phonologie) eine überlagernde Repräsentation in einer grossen Subregion auftritt, wohingegen bei späten Zweisprachigen benachbarte Subregionen aktiviert werden. Beim Erwerb einer L3 müssen frühe Bilinguale weniger neuronales Substrat aktivieren als späte Bilinguale, die eine zusätzliche Subregion benötigen. Das heisst, dass bei Beginn eines Zweitspracherwerbs mit 9 Jahren die frühkindlichen Vorteile bereits viel weniger gelten. Die Kinder können beim Erwerb der deutschen Standardsprache ab dem Kindergarten noch wenigstens in Teilbereichen von der Plastizität des Gehirns profitieren. Insofern haben alle bereits zweisprachigen Kinder einen Vorteil beim Erwerb einer dritten Sprache.

- Frühes Sprachenlernen hat einen positiven Effekt auf das Erlernen weiterer Sprachen. Im schulischen Fremdsprachenlernen sollen vor allem Transfereffekte genutzt werden. Diese Transfereffekte sind gefährdet, wenn die Zeiträume für das Lernen von neuen Sprachen zu weit auseinander liegen. Eine zeitliche Abfolge von 2 Jahren ist vermutlich sinnvoll, d.h. im Kindergarten und in Klasse 1 und 2 verstärkt die Standardsprache zu schulen, ab Klasse 3 mit der ersten Fremdsprache einzusetzen und in Klasse 5 mit der zweiten. Die frühe Förderung der Standardsprache wird auch positive Auswirkungen auf allophone Kinder haben³.
- In der Regel sind jüngere Kinder sehr motiviert, Fremdsprachen zu lernen. Besonders im vorpubertären Lernalter nehmen sie mit Freude und Engagement am Unterricht teil. Diese natürliche Sprechfreude und die Offenheit gegenüber Neuem sollte für das Fremdsprachenlernen

genutzt werden. Erfahrungen aus dem Spandauer Modell (Berlin), wo in 15 Schulen die Kinder gleichzeitig mit beiden Sprachen beginnen, zeigen, wie sich frühes Sprachenlernen positiv auf die Identitätsbildung junger Schüler und Schülerinnen auswirkt⁴.

- Dass Kinder Sprachen lernen wollen, zeigt ebenso eine Untersuchung von Georg Stöckli, der Kinder befragt hat, die im Kanton Zürich bereits Englisch und Französisch lernen: „Von den deutschsprachigen Kindern befürworten rund 55% den Unterricht in beiden Sprachen. [...] Rund 65% der Kinder mit anderer Muttersprache wünschen Unterricht in Französisch und Englisch.“⁵. Diese Ergebnisse sollten im Zuge der Fremdsprachendiskussion unbedingt zur Kenntnis genommen und gebührend gewichtet werden.
- Erziehung zu Toleranz und Offenheit sind konstitutive Elemente eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Schüler und Schülerinnen setzen sich von Beginn an mit landeskundlichen Lerninhalten auseinander, die ihnen ein lebendiges und vielseitiges Bild vom Land / von den Ländern und ihren Bewohnerinnen und Bewohnern vermitteln⁶. Die geographische Nähe zu den romanischen Teilen der Schweiz, die Möglichkeit, Sprache in authentischem Kontext zu (er)leben ist gleichsam ein Lernkatalysator und stellt hierbei ein wesentliches Argument für die Einführung einer Landessprache im Primarschulalter. Auf Englisch treffen die Jugendlichen überall in ihrem Alltag (Informatik, Jugendkultur, Werbung usw.).

2.2 Folgen einer reduzierten sprachlichen Bildung

- Es besteht die berechtigte Vermutung⁷, dass Schüler, die vorwiegend aus utilitaristischen Trendgründen Englisch lernen, ein geringes Interesse an einer zweiten Fremdspra-

che entwickeln, wenn sie nicht obligatorisch ist. Eine bei Erwachsenen in Deutschland durchgeführte Studie belegt diese Annahme. Wer als erste Fremdsprache Englisch lernt, erwirbt im Laufe des Lebens nachweislich weniger Fremdsprachen als Personen, die zuerst eine andere Fremdsprache als Englisch gelernt haben.

- Soll eine Mehrzahl der Einwohnerinnen und Einwohner der Schweiz in den Genuss einer mehrsprachigen Erziehung kommen, ist das Erreichen dieses Ziels mit dem Einsetzen der zweiten Fremdsprache auf der Sekundarstufe 1 stark gefährdet. Erstens, weil eine neue Fremdsprache in einem schwierigen Lernalter einsetzt, zweitens, weil es den Lernenden zu diesem Zeitpunkt an Einsicht und an Motivation mangelt, als zweite Fremdsprache Französisch zu lernen, zumal Englisch aus ihrer Perspektive zu diesem Zeitpunkt genügt, und drittens, weil eine breite Bevölkerungsschicht nur noch zwei Jahre Französischunterricht erhielt.
- Für die Schweiz wäre dies ein grosser Bildungsverlust und langfristig von erheblichem wirtschaftlichen Nachteil. Vermutlich würde langfristig auch die Kohäsion des Landes Nachteile davontragen.

3 Fremdsprachendidaktische Ansätze in der Primarschule

Mehrsprachigkeit (Plurilinguismus) wird – im Gegensatz zu Vielsprachigkeit (Multilinguismus) - im Europäischen Referenzrahmen, in der aktuellen europäischen Sprachendiskussion sowie in der Schweiz definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach einsprachige Kompetenzen **addiert**, sondern diese **kombiniert** und vielfältig transversal vernetzt. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass in mindestens drei Sprachen kommuniziert werden kann, wenn auch auf

unterschiedlichen Niveaus. Das Erreichen einer funktionalen Mehrsprachigkeit ist für Schweizer Schulabgängerinnen und Schulabgänger also ein erstrebenswertes Ziel.

3.1 Anforderungen an modern konzipierte Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht

Um die Forderung nach zwei Fremdsprachen erfüllen zu können, braucht es im Rahmen einer integrierten Sprachendidaktik Lehr- und Lernmaterialien, die folgenden Anforderungen genügen:

- Verbindliche, transparente und auf Kommunikationsbedürfnisse von 9-12 jährigen Kindern und Jugendlichen ausgerichtete Lernziele
- Lernangebote von diversen Gegenständen aus ganz unterschiedlichen Gebieten des Weltwissens mit dem landeskundlichen Schwerpunkt Schweiz als Identitätsbildendes Moment in Französischlehrwerken
- Aufwertung der Wortschatzarbeit bei gleichzeitig flacher grammatischer Progression
- Alters angemessene, handlungsorientierte und vielfältige methodische Umsetzung von sprachlichen Lernzielen, Einsatz authentischer schriftlicher und mündlicher Texte in Form von DVDs und PC Programmen und Einbezug immersiver Unterrichtsformen
- Förderung der Lernerautonomie, einführen und anwenden von Lernstrategien als Grundlage für niveau-differenziertes Arbeiten
- Angebote zur Reflexion über das eigene Lernen, neue Fehlerdidaktik und Aufklärung der Lernenden über die Rolle von Fehlern (z.B. in einem Lernjournal)
- National und international standardisierte Lernstandserhebungen (Evaluationen) mit dem Ziel, mögliche Ungleichheiten bei Klassendurchschnittsnoten zu überwinden und durch eine neue Testphilosophie zu

einem Fortschritt in der alltäglichen Unterrichtsdidaktik zu verhelfen (Europäisches Sprachenportfolio, HarmoS usw.)

- Eine Umfrage bei Lehrpersonen im Kanton Zug zu Envol 5/6 bestätigt, dass hiermit ein attraktives Lehrmittel für die Primarschule realisiert wurde. „Das Lehrmittel kommt sehr gut an. Von den Lehrpersonen wird vor allem der klare Aufbau [Transparenz für die Lernenden] und die ansprechende Gestaltung geschätzt [...]. Die Freude der Schülerinnen und Schüler an der Sprache, aber auch die Sicherheit für die Lehrpersonen bezüglich des Aufbaus werden positiv hervorgehoben⁸.
- In 10 Kantonen wurde der Paradigmenwechsel des Französischunterrichts hin zu einem Effizienz orientierten Unterricht bereits vollzogen und stösst offensichtlich bei Lernenden und Lehrenden auf ein positives Echo. Im Folgenden gilt es, diese positiven Ansätze mit Blick auf eine Integration des Sprachenunterrichts weiterzuentwickeln, d.h. verstärkt interkulturelle Ziele in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts zu stellen und in einer neuen Lehrwerksgeneration thematische und damit auch sprachliche Überschneidungen der Sprachfächer und der Sachfächer optimal aufeinander abzustimmen.

3.2 Stand der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen

- Im Jahr 2005 kommen die ersten Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschulen in die Klassenzimmer. Sie wurden auf der Tertiärstufe ausgebildet und haben eine Fremdsprache im Studium gewählt, in der sie ihre Sprachkompetenzen durch ein internationales Zertifikat oder durch eine interne Prüfung mit identischen Ansprüchen nachweisen. Diese Absolventinnen und Absolventen haben

in mehreren Modulen Fremdsprachendidaktik und vertiefte Kenntnisse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik erworben.

- Ausbildung in der Didaktik der Mehrsprachigkeit heisst: kein unkoordiniertes Nebeneinanderlernen der Fremdsprachen mehr. Für die Lernerebene bedeutet das eine optimale Verknüpfung vom Lernen der Sprachen, mit der Vorgabe - Ressourcen orientiert und nicht Defizit orientiert zu arbeiten. D.h. Nutzen und konsequentes Verknüpfen von Vorkenntnissen und Aufbau von Strategien zur Wortschatz- und Texterschliessung. Auf der Inhaltsebene bedeutet dies, Themengebiete unter Lerner ökonomischen Gesichtspunkten und Gesichtspunkten der Unterrichtsökonomie sinnvoll miteinander zu verknüpfen und aufeinander aufzubauen.

Auf Hochschulebene sind Entwicklungsvorhaben projektiert und Forschungsvorhaben genehmigt. (Grob-)konzepte für die Weiterentwicklung von Französisch zweite Fremdsprache wurden z.B. u.a. im Kanton Basel Stadt, der Zentralschweiz, im Kanton Bern verabschiedet⁹. Die Konzepte¹⁰ sehen u.a. die sprachliche und didaktische Nachqualifizierung Französisch und Englisch von Primarschullehrpersonen vor. Analog zur Englischnachqualifikation, die bei den Lehrpersonen auf breites Interesse stiess, jedoch anders als bei der Einführung von Französisch vor fünfzehn bis dreissig Jahren werden heute keine Lehrpersonen mehr zum Fremdsprachenunterricht und damit zur Nachqualifikation verpflichtet. Mittels Fächer- und Stufenabtausch wird in einer langfristigen Übergangszeit der Mangel an sprachlich bereits ausgebildeten Lehrpersonen überbrückt. Grundvoraussetzung hierfür ist jedoch, dass ein Grossteil der Lehrerschaft das Generationenprojekt befürwortet.

Zu lösen ist noch die Problematik von anderssprachigen Kindern und Schwei-

zer Kindern mit Lernschwächen. Die meisten anderssprachigen Kinder haben beim Lernen weiterer Fremdsprachen keine Mühe, wenn die Methode angepasst ist. Hingegen gibt es einen geringen Teil von Kindern ausländischer und schweizerischer Herkunft, die aus verschiedenen Gründen Lernschwächen aufweisen. Die verantwortlichen Gremien sind dringend aufgerufen, für diese Kinder bereits im Vorschulalter respektive im Kindergarten geeignete Massnahmen zu treffen. Der Lösung dieses Problems muss hohe Priorität zukommen, damit die Klassenlehrpersonen nicht überfordert und über Gebühr belastet werden.

4 Bildungspolitische Aspekte

4.1 Harmonisierung von Bildungschancen – Vorteile auf individueller Ebene

- Schülerinnen und Schüler sollen am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit gemäss EDK über gleich gute Kenntnisse in zwei Fremdsprachen verfügen. Eine Untersuchung¹¹ an der Universität Basel zeigt, dass Studienanfänger aller Fakultäten in Englisch bereits jetzt ein höheres Sprachniveau als in Französisch haben - dies noch ohne Frühenglisch. Wird Französisch nun sogar auf die Sekundarstufe zurückgedrängt, kann das oben genannte Ziel für Französisch kaum erreicht werden. D.h. in der Konsequenz, dass die Kompetenzen in den Landessprachen in den betroffenen Kantonen drastisch zurückgehen.
- Wissenschaftliche Studien¹² belegen, dass die Landessprachen innerhalb der Schweiz wirtschaftlich von ebenso grosser Bedeutung sind wie Englisch. Die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt und den besten Lohn (durchschnittlich bis zu 25% mehr) haben diejenigen, welche neben der Erstsprache über Kenntnisse einer zweiten Landes-

sprache und Englisch funktional verfügen.

4.2 Harmonisierung auf Bundesebene – Vorteile für Wirtschaft und Staat

- Deutsch ist in den Kantonen der Romandie die erste Fremdsprache ab der 3. Primarklasse. Durch eine nun mögliche Reziprozität in den Kantonen entlang der Sprachgrenze, auch des Tessins und im Kanton Graubünden, werden die Landessprachen gestärkt. Fallen die Landessprachen in der Ostschweiz auf die Ebene des Fakultativen zurück oder setzen sie zu spät ein, ist ein Lernerfolg für eine breite Bevölkerungsschicht nicht mehr gewährleistet. Der Gewinn an vermeintlicher Kommunikationsfähigkeit über das Englische bedeutet einen Verlust an Schweizer Kultur und Tradition. Zugang zu mehrsprachiger Bildung und Kultur wird in diesen Kantonen nur mehr eine kleine Elite haben. Wie Statistiken zeigen, sind aber gerade in handwerklichen Berufen und Büroberufen, also typischen Berufen für Sekundarschulabgänger (-innen), Englisch und Französisch als Fremdsprachen gleicher Massen gefragt¹³.
- In der Bundesverfassung Artikel 70 ist die Förderung für eine Annäherung und das Verständnis bereits verankert. Die Diskussion um ein potenzielles Sprachengesetz wird dieses Jahr wieder aufgenommen. Kantonale Entscheide sollten deshalb mit Weitblick gefällt werden.

5 Fazit

- Schweizer Primarschülerinnen und Primarschüler sind keine homogene Gruppe. Für durchschnittlich begabte Schüler und Schülerinnen sollten zwei Fremdsprachen lernbar sein. Wir sagen **JA** zu guten Bildungschancen für die Mehrzahl

von Kindern in der Schweiz.

- Der Europarat, anerkannte Personen aus der Wissenschaft, wichtige Persönlichkeiten aus Politik und Lehrerbildung haben die Bedeutung von personeller und institutioneller Mehrsprachigkeit als kulturelle Bereicherung und aus Staats politischem Interesse längst erkannt. Die Reformen in der Lehrerausbildung und die didaktische Forschung sind in vollem Gang, die Voraussetzungen für eine zukunftsorientierte Bildung zu schaffen. Wir sagen **JA** zum solide verankerten Lehren und Lernen von zwei Fremdsprachen auf der Primarschule.
- Die Lehrerweiterbildung hat aus dem Projekt Frühfranzösisch gelernt und erkannt, wie die Nachqualifikation von Lehrpersonen optimiert werden kann. Bereits die Nachqualifikation Englisch stösst auf breites Interesse und zeigt gute Erfolge. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen und weiterzuentwickelnden Konzepten, unter der Voraussetzung, dass genügend finanzielle Mittel und Unterstützung für die Klassenlehrpersonen bereitgestellt werden, sagen wir **JA** zum Generationenprojekt mehrsprachige Schweiz.
- Auf dem besonderen kulturellen Hintergrund und den wirtschaftspolitischen Bedürfnissen unseres Landes ist die Mehrsprachigkeit ein echtes Plus für die individuelle Bildung einerseits und die Prosperität des Landes andererseits. Wir sagen **JA** zu einer Ressourcen orientierten Bildung und zur Kohäsion der Schweiz.

Anmerkungen

¹ Vgl. hierzu auch Manno, Giuseppe (2005): *Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine neue Chance für den Französischunterricht*. In: I-mail 1 (2005), 4–9: S. 4f.

² Overmann, Manfred (2004): *Frühes Fremdsprachenlernen lohnt sich. Neurobiologische Forschungen zur Mehrsprachigkeit*. In: *Französisch heute 2* (2004), S. 208–214, S. 210ff.
Zappatore, Daniela (2003): *Die Abbildung des*

mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. In: Francheschini, Rita / Hufeisen, Britta / Jesser, Ulrike und Lüdi, Georges (Hrsg.): *Gehirn und Sprache: Psycho- und neurolinguistische Ansätze*. bulletin vals-asla 78, S. 61–77.

³ Stadelmann, Willi: *Zuger Schulinfo* 4. 2001/2002. S. 4.

⁴ Melde, Wilma u. Volker Raddatz (Hrsg.) (2002): *Innovationen im Fremdsprachenunterricht 1. Offene Formen und Frühbeginn*. Frankfurt a/Main, Verlag Peter Lang, S. 89–93: „Die Kinder lieben es, in beiden Sprachen zu singen und zu sprechen, sind sehr motiviert und freuen sich immer wieder, bei Veranstaltungen ihre Englisch- und Französischkenntnisse vorzuführen. [...] Die Schüler sind stolz, dass sie beide Sprachen lernen dürfen.“ (S. 92)

⁵ Stöckli, Georg: Pädagogisches Institut der Universität Zürich (2004): *Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch*. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.

⁶ Perregaux, Christiane (2004): *Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique: l'analyse d'une tension*. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Fremdsprachenlern- und -lehrforschung in der Schweiz: *Innovation in guter Begleitung*, 3, 2004, S. 451–464.

⁷ Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien*. In: Schneider, Günther / Clalüna, Monika (2003): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch*. Didaktische und politische Perspektiven. München, IUDICIUM Verlag, S. 45.
⁸ Naef, Vreni (2004): *Umfrage zu den Erfahrungen mit dem Lehrmittel "Envol" und den aktuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen*. Zug, März 2004, S. 13.

⁹ Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bildungsplanung und Evaluation (Januar 2005). Sprachenkonzept für die deutschsprachige Volksschule des Kantons Bern.

¹⁰ Bildungsplanung Zentralschweiz. Grobkonzept Französisch an der Primarschule vom 12. Dezember 2003. Entscheid über die Umsetzung des Grobkonzepts vom 20.04.05.

¹¹ Lüdi, Georges / Beranek, Martina (2000): *Wie mehrsprachig sind die Studierenden an der Universität Basel?* Eine Untersuchung bei den Erstsemestrigen im WS 1999/2000 Basel, Romanisches Seminar.

¹² Grin, François (1997): *Langue et différentiels de statut socio-économique en Suisse*. Berne, Office fédéral de la statistique.

Grin, François (1999): *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse*. Fribourg, Editions universitaires.

¹³ Tagesanzeiger 13.04.05: *Französisch trotz Englisch stabil*. S. 3. „Diese Sprachen sind im Job gefragt“.



Bloc Notes

L'angolo delle recensioni

In questa rubrica proponiamo sia recensioni che presentazioni di nuovi libri. Queste ultime sono contraddistinte da un asterisco.

DEBIASI, V. / GASSER, D. (2004):
Werkstatt als hermeneutischer Dialog. Ein Bericht. Alpha Beta Verlag, Meran.



Quelles formes prennent l'enseignement et l'apprentissage dans une perspective herméneutique? Si ce numéro de *Babylonia* est dédié à la rencontre avec la langue

dans le texte - clé de voûte de toute approche herméneutique -, le rapport de Verena Debiasi et de Dorothea Gasser jette le pont entre la théorie et la pratique en retraçant le chemin qu'ont parcouru les enseignants depuis l'introduction du nouveau plan d'études en 1994 dans l'école obligatoire du Tyrol du Sud (Alto Adige), Province de Bozen (Bolzano). Ce plan avait déjà adopté le principe d'une école ouverte à la participation active des enseignants et des élèves, un principe qui se retrouvait dans la flexibilité des programmes et dans les liens qu'on cherchait à établir entre un apprentissage interculturel, social et linguistique. A partir de ces objectifs, un programme spécifique pour l'enseignement d'allemand langue seconde a été élaborée depuis 1997, s'appuyant sur le concept d'une linguistique à orientation herméneutique de Hans Hunfeld, professeur à l'Université Catholique d'Eichstätt/Allemagne et membre de la commission du plan d'études. (Pour de plus amples informations sur la conceptualisation et l'implantation de ce plan, voire l'article de W. Cristofolletti "Die Südtiroler Situation" dans ce numéro. Au sujet des lignes directrices du plan d'études, lisez également l'article d'A. Weber "Die Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache an den

italienischen Oberschulen Südtirols".)

L'Europe d'aujourd'hui: contacts avec l'autre

Selon Hunfeld, l'enseignement des langues étrangères doit prendre en considération la situation actuelle des jeunes en Europe qui côtoient presque quotidiennement des représentants d'autres langues. L'école doit par conséquent offrir de multiples occasions où les élèves ne peuvent pas seulement apprendre à vivre ces différences linguistiques et culturelles, mais aussi à développer dans ce même contexte leur propre identité. Aux yeux de Hunfeld, il paraît tout à fait normal que les problèmes d'entente interculturelle arrivent bien plus fréquemment qu'au passé marquant aussi les limites quantitatives et qualitatives de la compréhension ce qui l'amène à défendre une position d'"herméneutique sceptique". Toutefois, ces vues divergentes sur le monde ne constituent pas seulement un blocage, mais peuvent également devenir une source d'apprentissage, grâce à l'échange avec l'autre sur le procédé et le contenu de la compréhension. Hunfeld voit dans la littérature un moyen idéal pour se livrer à un tel échange, puisqu'elle contient une sorte de grammaire de la langue qui interpelle nos différentes approches du texte nourrissant ainsi un dialogue ouvert. (Le lecteur intéressé trouvera plus d'informations sur la place qu'occupe la littérature dans l'enseignement des langues étrangères dans l'article d'A. Weber cité en haut.)

Ateliers didactiques et pratique de l'enseignement

Le rapport qu'ont rédigé Verena Debiasi et Dorothea Gasser, toutes les deux participantes à cette nouvelle expérimentation et organisatrices d'ateliers d'accompagnements, présente et applique à la fois la démarche

herméneutique s'inspirant de l'image de la spirale (symbole cher aux adeptes de ce type d'approche) qui exprime l'idée qu'on revient à plusieurs reprises sur un sujet, chaque fois avec un nouveau regard élargi et rafraîchi par les contributions d'autres interlocuteurs. La description de problèmes et la recherche de solutions sont alors abordées sous différents angles, car les auteurs essaient de rester aussi proches que possible des discussions telles qu'elles se sont déroulées dans les ateliers, sans se mettre pour autant dans une position de pure observation. Tout le long du livre, le lecteur se sent impliqué dans les réflexions engagées par les enseignants avant de connaître, à l'aide du protocole d'une semaine d'études, des exemples pratiques qui sont consciencieusement commentés par le maître du cours ainsi que par plusieurs observateurs. (Pour plus de renseignements sur les ateliers didactiques, lisez l'article de V. Debiasi "Werkstatt als dialogisches Lernen im Beruf".)

Processus d'apprentissage pour maîtres et élèves

Bien que la documentation ne donne pas la parole aux élèves, on les sent pleinement présents dans le compte rendu qui rapporte leurs réactions pendant les cours. On comprend d'ailleurs qu'on trahirait le respect pour l'autre que prône le principe herméneutique si on avait publié le journal personnel que les élèves ont dû rédiger à la fin de chaque unité du projet. Rappelons encore que le public cible du livre sont les enseignants à qui il revient de prendre connaissance de l'expérimentation personnelle d'un processus d'apprentissage vécu dans les ateliers de formation par des maîtres adoptant eux-mêmes les attitudes qu'ils cherchent ensuite à développer chez leurs élèves: l'écoute de l'autre, le silence comme corollaire incontournable de

tout échange verbal, l'acceptation des différences de vue et de compréhension comme normalité. Convaincus de ces valeurs, les auteurs insistent sur le caractère hautement éducatif de la perspective herméneutique dépassant l'enseignement purement communicatif des langues étrangères qui vise avant tout à préparer les élèves à des contacts futurs avec des interlocuteurs virtuels. Au contraire, l'approche herméneutique met - comme on a vu - le dialogue au centre des cours; lorsque l'élève est invité à s'exprimer, il utilisera la langue cible, malgré ses connaissances limitées, dans un contexte naturel. La situation du Tyrol du Sud qui a la particularité d'héberger une population plurilingue offre d'excellentes occasions à cette pratique.

Rôle de l'enseignant

Comment ces objectifs ambitieux se traduisent-ils dans l'enseignement de tous les jours? Les auteurs sont assez honnêtes pour admettre qu'ils ont dû fournir un effort soutenu en abandonnant leur rôle traditionnel de transmetteur de savoir au profit de celui d'un stimulateur du processus d'apprentissage. A ce titre, ils citent leurs expériences avec le choix libre de poèmes en classe, une manière de procéder qui déroutait les élèves encore peu accoutumés à ce genre d'exercice. Pour parvenir à solliciter leur participation, les maîtres devaient déployer toute une gamme de méthodes, dans le but de doter les apprenants de plus d'autonomie face aux textes - allant de l'entraînement à l'utilisation de moyens techniques (dictionnaires, ouvrages de référence) jusqu'à l'encouragement à la formulation de premières réactions personnelles à partir desquelles ils peuvent construire ensemble des "îles de compréhension". Dans cette optique, le travail de l'enseignant commence par

le choix soigneux d'un texte suscitant l'imagination afin de donner une bonne impulsion au départ; il veillera à ce que le dialogue évolue, si nécessaire, alimenté par des questions ouvertes ou par d'autres textes. Une telle démarche renforcera la volonté et les capacités des élèves à parcourir un processus couronné souvent par un produit personnel ou de groupe (p.ex. transposition du texte dans une autre forme ou mode d'expression).

Un exemple concret: la semaine d'études sur la compréhension

Après toutes ces considérations d'ordre didactique et méthodique, on passe en revue la semaine d'études déjà mentionnée qui était organisée dans une classe de 3ème de l'Ecole Moyenne (8ème année). Cet exemple confirme l'observation faite en haut que l'intention de placer l'élève au centre demande en contre-partie aux enseignants une très grande flexibilité de même que le renoncement à toute attitude professorale (ne pas poser des questions auxquelles on croit connaître d'avance les réponses!) et à une planification trop étroite du déroulement des leçons. Le lecteur découvre ici la combinaison inhabituelle entre une extrême liberté - choix parmi plusieurs activités et tâches, évaluation personnelle du chemin d'apprentissage - et une progression structurée (donc pré-établie) des thèmes à traiter au cours. Et il devient témoin de l'intérêt remarquable des jeunes de 14 ou 15 ans pour des textes littéraires, parfois d'une grande complexité, qui leur permettent d'y projeter leurs propres expériences, leurs sentiments ou leurs rejets.

Travail en groupe et responsabilité de l'apprenant

Le dernier chapitre revient sur le personnage de l'enseignant, abordant cette fois l'évolution de son rôle et de son

travail. Si les ateliers étaient initialement consacrés à la planification et à l'élaboration du matériel de cours et à l'analyse successive des expériences en classe, ils changent progressivement d'orientation afin de préparer les maîtres à remplir le nouveau rôle qu'on leur assigne. L'approche herméneutique devient alors incompatible avec le travail solitaire d'un professeur isolé, puisque l'échange se révèle indispensable dans tous les domaines pédagogiques et constitue en même temps une mesure efficace contre la surcharge et la frustration des maîtres. Quant aux élèves, ils sont tenus responsables de leur propre apprentissage, ce qui signifie dans le cadre d'un cours de langue qu'ils doivent comprendre la nécessité d'acquiescer les outils linguistiques pour participer sans difficulté au dialogue en classe. Le lecteur intrigué par l'application de ce principe aurait certainement souhaité en apprendre plus, car les quelques remarques glissées quelquefois dans le récit laissent entrevoir des méthodes qui pourraient paraître relativement "classiques" - ce qu'on ne peut pas vérifier, faute d'indications plus précises. (On peut néanmoins se renseigner sur les méthodes et activités choisies dans l'enseignement d'allemand langue seconde au Jardin d'enfants et à l'Ecole primaire, grâce aux articles d'Irene Giroto et d'Angelika Pranter dans ce numéro.)

Le livre, rédigé dans un style assez personnel, sans prétention et sans excès de théorie, se met au service d'une information utile à tout enseignant - et non seulement au spécialiste de langue - désireux de mieux connaître des approches pédagogiques qui s'inscrivent dans un concept éducatif global.

Hannelore Pistorius, Genève

HUNFELD, HANS (2004): *Fremdheit als Lernimpuls – Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. In der Reihe *Hermeneutisches Lehren und Lernen*, Hrsg.: Cristofolletti, Walter / Weber, Alois. Alpha Beta Verlag, Meran, Italien, 522 Seiten.



Der Ansatz des hermeneutischen Fremdsprachenunterrichtes findet mehr und mehr Anerkennung: dies belegen zahlreiche Veröffentlichungen Hans Hunfelds, mit denen er die didaktische

Szene des Fremdsprachenunterrichtes seit vielen Jahren belebt hat. Die vorliegende neue Publikation ergänzt die bisherigen, da sie nicht nur den theoretischen Hintergrund des hermeneutischen Ansatzes veranschaulicht, sondern einen Überblick über seine Entstehung gibt.

Fremdheit als Lernimpuls – dies kann dem Untertitel entnommen werden – befasst sich vorrangig mit der skeptischen Hermeneutik, der Normalität des Fremden und mit Literatur als Fremdsprache. Fangen wir bei der Besprechung des Buches daher völlig unkonventionell am Ende an. Dort (S. 483 – 501) befindet sich unter dem Titel *Das letzte Wort* ein Überblick, der die schnelle Information über den hermeneutischen Fremdsprachenunterricht ermöglicht und neben dessen drei oben genannten Grundlagen auch seine didaktischen Konsequenzen, die lernleitenden Ziele, die pädagogischen Rahmenbedingungen, die Orientierung in der Praxis und die gegenwärtige fremdsprachendidaktische Entwicklung aus seiner Sicht erläutert und kommentiert.¹

Das Buch enthält neben dem einführenden Teil eine Reihe von Aufsätzen. Alle Einzelbeiträge tragen zur Systematik des hermeneutischen An-

satzes bei; beleuchten ihn aus vielen Blickwinkeln. Jeder Aufsatz wäre eine ausführliche Besprechung wert, dies würde jedoch den Rahmen der Rezension sprengen, daher soll an einigen Beispielen exemplarisch aufgezeigt werden, dass es Hunfeld gelungen ist, die Defizite des kommunikativen Ansatzes kritisch herauszustellen, sich dabei aber nicht mit Kritik allein zu begnügen, sondern gleichzeitig zu postulieren, wie ein anspruchsvoller, schülergerechter und vor allen Dingen auch moderner Fremdsprachenunterricht gestaltet werden muss.

Grundsätzlich stimmt der hermeneutische Ansatz mit einigen zentralen Grundsätzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, der zur Zeit schon fast als ein Gütesiegel gehandelt wird, überein; gleichzeitig spart Hunfeld jedoch auch berechtigte Kritik daran nicht aus, indem er zum Beispiel konstatiert, dass in diesem Literatur keine nennenswerte Rolle spielt; im Gegenteil – genau wie in den Anfängen des kommunikativen Unterrichts – ist eine sehr verengte und traditionelle Auffassung von fiktionalen Texten bestimmend. (S. 59/60).

Zum Thema Literatur als Sprachlehre äußert sich Hunfeld umfassend in seinen Beiträgen, von denen mir *Deutsche Geschichte – Subjektiviert* (S. 171 – 195) besonders gut gefällt. An Judith Kerr's *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* wird verdeutlicht, wie wichtig die Auswahl schülerrelevanter und altersgemäßer Lektüren ist und dass im Sinne eines rezeptionsästhetischen Ansatzes lernerzentrierte Methoden im Unterricht Verwendung finden müssen. Der Lehrer darf seine Schüler nicht zu einer bestimmten Analyse eines Textes anleiten und zwingen, sondern er muss sich als Helfer anbieten, wenn jugendliche Leser bei der eigenverantwortlichen Bearbeitung von Texten an ihre Grenzen stoßen. Wie formuliert der Autor treffend? *Ich zeige an, wo ich bin, sagte der Leuchtturm zum Schiff in dunkler Nacht. Nicht aber, wo du hin-*

fahren sollst (S.23). Mehr dazu kann dem gesonderten Beitrag *Mögliche Konsequenzen der Rezeptionsästhetik* (S. 197 – 214) entnommen werden. Nach Hunfeld ist es durchaus möglich, den Schüler selbst im Bearbeitungsprozess der Literatur vor neue Herausforderungen zu stellen und ihm gleichzeitig Verantwortung zu übertragen, ohne dass das Kompetenzgefälle zwischen Schüler und Lehrer grundsätzlich aufgehoben werden muss.

Das Kapitel *Lehrbuchtext und Literatur* (S. 311- 321) konkretisiert, dass fremdsprachige Literatur auch in den Anfangsunterricht gehört, denn sie erfüllt den Wunsch nach Texten. Dabei müssen diese sich sprachlich der Kompetenz des Anfängers anpassen, inhaltlich aber höhere Ansprüche stellen, um den Schüler als Lerner auch intellektuell zu fordern.

Mit der Lehrbucharbeit setzt sich das Buch in mehreren Beiträgen kritisch auseinander. Hunfeld zeigt überzeugend auf (S. 311 – 321), dass es das perfekte Lehrbuch nie gegeben hat und niemals geben wird. An vielen Beispielen demonstriert er, dass Schüler oft mit Texten arbeiten müssen, die ausschließlich auf ihre Reproduktionsfertigkeit ausgerichtet sind, die Vorbereitung auf die fremdsprachliche Wirklichkeit jedoch nur begrenzt verfolgt wird.

Auch der Einfluss moderner Medien auf den Fremdsprachenunterricht wird von dem Autor in einem gesonderten Beitrag *Literatur und Medien* (S. 457 – 467) berücksichtigt. Mit treffender Ironie und viel Humor relativiert Hunfeld die Forderung nach der Elektronisierung der Literatur, indem er das Medium des literarischen Textes als Einzelstimme zum Leser sprechen lässt und es ablehnt, dass Lehrer – nur weil es die entsprechenden medialen Möglichkeiten gibt – sich unreflektiert auf bloße Pädagogik-Techniker reduzieren lassen.

Der Beitrag *Hermeneutik der Stille* (S. 469 – 481) muss ebenfalls noch

erwähnt werden. Dass nur wenige Menschen schweigen und wirklich anderen zuhören können, erleben wir täglich, nicht nur in der Schule, sondern in den zahlreichen Talkshows, in denen dem gegenseitigen Ins-Wort-Fallen und der lautstarken Überredung gehuldigt wird. Aber für die Schule gilt ganz besonders, dass die Stille im Unterricht unter anderem durch die oben genannten medialen Einflüsse nicht völlig als Prinzip ignoriert wird, denn dann, so Hunfeld – verstummt auch die Rede.

Gern würde ich noch auf weitere Beiträge eingehen, wie z.B. auf die Analyse der Werbesprache im öffentlichen Leben, die unter dem Titel *ier spricht man KH Hier spricht man Krokodil* angeboten wird oder auf die *Provokation der Differenz* – in diesem Aufsatz wird die Normalität des Fremden überzeugend dargestellt - aber im Rahmen der gesetzten Prioritäten sollen die bisherigen Hinweise genügen.

Vielleicht ist dem Leser bei der Lektüre dieser Zeilen aufgefallen, dass der Verfasser bei der Besprechung der exemplarischen Beiträge nicht chronologisch vorgegangen ist, sondern willkürlich Inhalte, die in der Publikation am Ende, in der Mitte, oder auch am Anfang zu finden sind, besprochen hat. Das ist auch eine Stärke von *Fremdheit als Lernimpuls*: Man ist nicht zur Lektüre vom Anfang zum Ende verpflichtet, sondern kann sich – je nach Interesse – durch die entsprechende Auswahl zu bestimmten Themen informieren. Dies ist besonders für die Arbeit in Fachkonferenzen des fremdsprachlichen Unterrichts von großem Wert. *Fremdheit als Lernimpuls* ist zweifellos ein wertvoller Ratgeber für Lehrer und Fortbilder. Selten wurde ein so fundiertes Konzept eines methodisch – didaktischen Ansatzes konzipiert, in der Praxis überprüft und ausgewertet. Ähnliche Arbeiten sind mir im Bereich der kommunikativ – interkulturellen Methodik / Didaktik nicht oder nur in der Form bekannt, dass die Evaluation

sich auf eine Jahrgangsstufe oder Klasse beschränkt.

Schon allein die Tatsache, dass der hermeneutische Ansatz sich nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt, sondern Wert darauf legt, dass Kinder und Jugendliche in seinem Sinn vom Kindergarten bis zum Schulabschluss entsprechend begleitet, angeleitet und unterrichtet werden und damit auf die notwendige Sukzession und möglichst problemlose Übergänge ausgerichtet ist, kann nicht hoch genug bewertet werden. Die Erfolgsmeldungen des Italienischen Schulamtes Bozen der Autonomen Provinz Südtirol belegen dies entsprechend. Interessierte Leser können sich unter der Internet – Adresse: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm> entsprechend informieren.

¹ Weitere Informationen können der Homepage des Italienischen Schulamtes Bozen entnommen werden: <http://www.provinz.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/skeptische.htm>

Rainer E. Wicke, Köln

SERENA, S. (2001): *Von Kreisen, Menschen und Bildern - Hermeneutische Erfahrungen zu einem hermeneutischen Ansatz im Fremdsprachenunterricht - Un approccio ermeneutico all'approccio ermeneutico nella didattica delle lingue*, Milano, Cooperativa Libreria I.U.L.M., ISBN 88-7695-213-6. pp. 87.



Il volumetto, in tedesco con prefazione italiana, si rivolge ad insegnanti e a formatori di lingua tedesca nell'intenzione di offrire loro l'opportunità di sperimentare su se stessi (traendo poi da tale esperienza

spunti per l'insegnamento) un approccio didattico che, pur essendo entrato a far parte stabilmente del panorama degli approcci didattici all'insegnamento del tedesco come seconda lingua (si pensi solo all'applicazione nelle linee guida nelle scuole superiori italiane in Alto Adige), trascende i limiti del tedesco e delle lingue straniere, in quanto 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 cultura: è quindi un approccio interdisciplinare e trasversale ai saperi. Si tratta dell'approccio ermeneutico scettico, introdotto nella didattica delle lingue straniere da Hans Hunfeld: invece di presupporre – come nell'ermeneutica classica - la possibilità del comprendere come una specie di "fusione degli orizzonti" (Gadamer) tra il sé e l'altro da sé, egli ne sottolinea l'incolmabile differenza, e anzi la normalità del fatto che così sia ("Normalità dell'estraneità"): ne deduce la necessità di rispettare l'altro - l'estraneo, lo straniero, il diverso – in quanto tale, e addirittura di tutelarlo nel suo diritto di essere diverso e altro. Avvicinarsi all'altro è quindi un processo di comprensione graduale, nel quale ci si muove ruotando intorno all'oggetto da conoscere (i "Kreise" del titolo), scoprendo ad ogni passo qualcosa di nuovo, come in una spirale (la cosiddetta "spirale ermeneutica") che si avvolge intorno ad un centro, senza però mai giungere a possederlo - e vedendolo invece in un modo nuovo ad ogni passaggio.

Questa è anche l'esperienza che il lettore è indotto a fare intorno ad una breve poesia: nella rappresentazione grafica della spirale del processo di comprensione (vedi paragrafo 1.3.3) risultano i vari livelli di comprensione, a seconda che l'attenzione si rivolga alla lingua (1.2.1), all'autore (1.2.2), al concetto di "comprendere" (1.2.3) o alla ricezione da parte di lettori (1.2.4); emergono quindi nuove costellazioni di immagini ("Bilder") o

di rapporti umani (“Menschen”). Successivamente il lettore viene condotto a riflettere (1.3.) sul processo di comprensione che in precedenza ha svolto dapprima all’interno del testo (1.1.) e poi con l’aggiunta di nuovi elementi (1.2.) viene stimolato ad osservarne le singole fasi 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 in cui (mediante quali strumenti e quali stimoli) si è svolta l’attività del comprendere. 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 processo di scoperta e 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 ci si possa 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 un invito ad accettare la sfida di un modo non statico di intendere la scuola e l’insegnamento, con le necessarie conseguenze nel ripensamento di obiettivi, contenuti e modalità sia nell’insegnamento che nella formazione e nell’aggiornamento dei docenti di

lingua materna, straniera e seconda: è un approccio che offre uno strumento di orientamento davanti alle incognite del mondo globalizzato che chiede a chi opera in istituti di formazione di ogni ordine e grado 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.

Enrica Piccardo, Grenoble

BÄR, Marcus (2004): Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik. Aachen, Shaker. ISBN 3-8322-2301-0



Marcus Bär nimmt sich für sein als Band 18 der „Editiones EuroCom“ erscheinendes Buch viel vor. Der Titel verspricht eine umfassende Darstellung der Implikationen des Kon-

zepts rezeptiver Mehrsprachigkeit für die Sprach- und Bildungspolitik auf europäischer Ebene. Um es gleich vorweg zu nehmen: es ist ein in vieler Hinsicht lesenswertes Buch, dessen Nutzen jedoch durch eine einseitige Perspektive relativiert wird.

Zuerst zum Nützlichen: der Autor stellt nach einem kurzen Überblick über den Band (Kapitel 1) im zweiten Kapitel kurz und prägnant dar, auf welchen rechtlichen Grundlagen die Sprachpolitik auf europäischer Ebene basiert und charakterisiert dann die in diesem Bereich wesentlichen Institutionen, Programme und Aktionen. Ebenso nützlich sind viele kritische Beobachtungen zu Defiziten des schulischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) in Kapitel 3 und die einführende Darstellung des EuroCom-Ansatzes zur rezeptiven Mehrsprachigkeit

in Kapitel 4. Doch nun zu einer etwas detaillierteren Betrachtung.

Sprachenpolitik

Nach dem erwähnten Überblick zur europäischen Sprachenpolitik endet das zweite Kapitel mit der Frage nach Lösungsmöglichkeiten. Im Zentrum steht die negative Einschätzung des Englischen als lingua franca, da hier denjenigen, für die Englisch die L1 sei, ein unfairer Vorteil eingeräumt werde. Esperanto wird mit dem häufig genannten Argument abgetan, dass es sich um eine kulturfreie Plansprache handle, mit der sich niemand identifizieren könne, und schliesslich wird erstaunlicherweise gerade dem Lateinischen ein Absatz gewidmet, der wohl nur illustrieren soll, dass die Erwägung eines Leitsprachenmodells schlicht zu absurden Lösungen führt. Da das Buch ja einen konkreten Ausweg aus dem konstatierten Dilemma der europäischen Mehrsprachigkeit vorschlägt (vgl. dazu unten), hätte sich der Rezensent doch eine etwas ausführlichere Diskussion der Problematik z. B. anhand des Wiener Manifests „Die Kosten der Einsprachigkeit“ erwartet, zumal dieses und andere wesentliche Publikationen durchaus im Literaturverzeichnis erwähnt werden.

Bildungspolitik

Kapitel drei resümiert die europäische Bildungspolitik, indem zuerst die Problematik des FSU beschrieben wird, worauf Lösungsansätze präsentiert werden. Die Charakterisierung des „konventionellen FSU“ überrascht allerdings. Der auf Langzeitkurse ausgelegte schulische FSU sei ineffizient und erhebe einen generell „nicht nachvollziehbaren maximalistischen Anspruch“ (S.68), Lernerautonomie, authentische Texte und die Nutzung interkulturellen Reichtums seien ihm fremd. Daran mag einiges richtig sein, aber als allgemeine Charakterisierung des schulischen FSU ist diese Darstellung schlicht eine unzulässige Pauschalisierung.

Als Lösungsansätze auf europäischer Ebene werden der Gemeinsame europäische Referenzrahmen, das Sprachenportfolio, Begegnungssprachkonzepte im Primarschulbereich und der bilinguale Sachfachunterricht grundsätzlich begrüsst, woran sich eine aufschlussreiche Diskussion der Alternativen zum Frühenglischen anschliesst. 18 Reformthesen am Ende des Kapitels wiederholen grossteils, was in vielen Mehrsprachigkeitskonzepten gefordert wird, neu ist jedoch die Betonung der Nutzung von Synergieeffekten beim Erlernen mehrerer Sprachen mit besonderer Berücksichtigung von Sprachverwandtschaft und positivem Transfer. Die Forderungen nach einer positiven Sicht von Fehlern als Lernmöglichkeiten oder nach einem Ende des „Einsatzes von ‚künstlichen‘ Lehrbüchern“ (S.120) sind freilich nicht eben revolutionär.

Rezeptive Mehrsprachigkeit

Dies führt zu Kapitel 4, das der Darstellung von rezeptiven Lehr- und Lernmethoden gewidmet ist. Nach einem kurzen Überblick über die Interkomprehensionsforschung steht die in Frankfurt von Horst G. Klein und Tilbert D. Stegmann entwickelte EuroCom-Methode im Mittelpunkt. Erklärt werden die Grundlagen des am besten ausgearbeiteten Projektes: EuroCom*Rom*. Lernende erschliessen Texte in einer romanischen Sprache, indem sie von einer Brückensprache, i.d.R. Französisch, ausgehen. Gemeinsamkeiten werden in sieben Durchgängen („sieben Sieben“) gleichsam „ausgesiebt“, wobei man mit dem Bereich Wortschatz beginnt und bis zu panromanischen Suffixen und Präfixen kommt. Projekte für slawische (EuroCom*Slav*) und germanische (EuroCom*Germ*) Sprachen sind im Entstehen, wobei sich zumindest bei letzterem grössere Schwierigkeiten in der Durchführung zeigen, was bei der Heterogenität der in Frage kommenden Sprachen nicht weiter verwundert. Eurocom*Didact* schliesslich ist der

Entwurf einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sehr stark auf die Nutzung sprachlichen und interkulturellen Vorwissens, auf Sprachbewusstheit und den aktiven Sprachvergleich durch die Lernenden setzt. Dies wird als „konstruktivistisches Lernmodell“ (S. 145) dem induktiven Verfahren des konventionellen FSU gegenübergestellt, das Lehrende als Autoritäten und Lernende in einer passiven, reaktiven Rolle festschreibe. Auch diese pauschale Charakterisierung wird der gegenwärtigen Vielfalt unterrichtlicher Verfahren wohl kaum gerecht. Der Autor fährt fort, indem er empirische Untersuchungen zum Einsatz von EuroCom*Rom* vorstellt, die z.T. beachtliche Erschliessungserfolge dokumentieren, aber nur sehr summarisch dargestellt werden. Die Behauptung schliesslich, dass „im Bereich des Tertiärsprachenerwerbs nach nur 15 Sitzungen bzw. einem Semester in einer ganzen Sprachfamilie die Niveaustufe B2 bei der Lesekompetenz zu erreichen“ (S. 155) sei, ist mindestens kühn und auf der Basis der präsentierten Daten nicht nachvollziehbar.¹ Der letzte Abschnitt des Kapitels beschreibt Sprachenlehrer der Zukunft als „Euro-Lehrer“ (S. 166), die den Lernprozess unterstützen und lenken und „sich nicht mehr ausschliesslich auf das ‚Brandmarken‘ von sprachlichen Fehlern beschränken“ (S.167). Auf diese Behauptung folgt ein letzter, gerade eineinhalb Seiten umfassender Abschnitt, der auf Kritik reagiert. Der Einwand, dass eine Beschränkung auf rezeptive Fertigkeiten wohl nicht dem Bedürfnis der Mehrzahl der Lernenden entsprechen würde, wird mit einer Gegenthese beantwortet: Die einzige Alternative sei eine Herabsetzung von Leistungsanforderungen in allen Fertigkeiten, was nur zu Unterforderung und Demotivation führen könne. Zudem sei die Entwicklung produktiver Kompetenzen auf der Basis rezeptiver Fertigkeiten „höchst lernökonomisch“ (S. 173) erreichbar, allein die dazu not-

wendigen Verfahren seien erst zu entwickeln. Der Autor resümiert: „Die EuroCom Methode ist zusammenfassend die zentrale Methode, um die von der EU formulierten sprachpolitischen Ziele umzusetzen.“ (S. 175)

Man kann Marcus Bär sicherlich nicht den Vorwurf der Standpunktlosigkeit machen. Er bezieht Position und das ist durchaus legitim. Bedenklich wird dies dort, wo die bunte Praxis des schulischen FSU auf einen sehr einfachen Nenner gebracht wird, der letztlich als Negativbild zur Bewerbung einer Methode dient. Zudem bleiben wichtige Fragen unbeantwortet: Menschen lernen Sprachen aus unterschiedlichsten Motiven und auf unterschiedliche Weise. Produktive Sprachverwendung ist für viele ein vorrangiges Ziel und ob die EuroCom Methode sich hier tatsächlich als nützlich erweist, ist zumindest ungeklärt. Die Lektüre von Texten ist ein Ziel des Sprachenlernens und kognitive, „sprachbewusste“ Lernverfahren sind ein Weg Sprachen zu lernen, aber sicherlich nicht der einzige. Ausserdem ist zu fragen, ob die immer wieder beschworene Effizienz des Erwerbs tatsächlich *der* Massstab erfolgreichen Lehrens und Lernens ist oder sein sollte.

Es ist, wie eingangs gesagt, ein lesenswertes Buch, das kritische Lektüre erfordert und einen aus der Sicht des Rezensenten höchst interessanten Beitrag zur Lösung mancher Fragen leistet, vor die uns die europäische Mehrsprachigkeit stellt. Aber es ist eben auch nur das: ein Stein im Mosaik dessen, was Sprachenlernen ist.

¹ Die Kann-Beschreibung im Raster zur Selbsteinschätzung im GeR lautet hier wie folgt: „Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.“ Dieses Raster ist zugänglich über die Homepage des Europarats: <http://culture2.coe.int/portfolio> (Zugriffsdatum: 23.2.2005).

Ingo Thonhauser, Genf

GAZERRO, Vittorio (2004): *Insegnare lingua italiana. Plurilinguismo in contesti multiculturali. Il caso Svizzera, Sansepolcro, supplemento al periodico Bibliomedia del Liceo "Città di Piero"*.



Singolare coincidenza! Proprio nei giorni in cui l'UNESCO stringe un accordo col governo italiano per delegare al nostro paese i compiti dei 'caschi blu' nel settore speci-

fico dei beni storici e culturali, documentando con questo atto il ruolo di eccellenza mondiale che il nostro paese ha in questo campo, il Liceo 'Città di Piero' di Sansepolcro pubblica il Quaderno n. 12 della serie 'I quaderni della Valtiberina toscana' dedicandolo interamente all'insegnamento della lingua italiana all'estero; in esso un esperto del settore, il preside Vittorio Gazerro dell'istituto comprensivo di Anghiari, presenta -come recita il sottotitolo della pubblicazione- 'Il caso Svizzera'.

Gazerro non è l'ultimo arrivato in questo settore: dal 1980, per incarico del Ministero dell'Istruzione, è responsabile dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana nelle istituzioni scolastiche della Svizzera tedesca e all'italiano ha dedicato numerose pubblicazioni sia come lingua materna che come L2 (Lingua seconda presente nelle istituzioni scolastiche di lingua madre tedesca). Molti lustri passati, dunque, sul campo del dibattito culturale e pubblicistico per promuovere e sostenere la presenza dell'italiano in un contesto multiculturale come quello svizzero; contesto dove l'italiano è sì L1 in alcuni territori della Svizzera lombarda, ma è anche lingua importante in una realtà dove i gruppi tedesco e francese sono molto più forti e numerosi.

Ma torniamo alla strana coincidenza.

Il fatto che l'Unesco riconosca all'Italia l'eccellenza che abbiamo detto significa, implicitamente, che nel settore della cultura, dei beni culturali, delle tecnologie di difesa e conservazione di tali beni - tutte molto sofisticate e nell'uso delle quali siamo maestri, sia in materia di indagine che di ricerca e di applicazione sul campo- si riconosce all'italiano uno status di lingua di cultura. Ed in effetti nelle istituzioni scolastiche europee, un po' ovunque, la 'richiesta' di italiano - anche se di norma è un insegnamento opzionale- è in crescita; ed è in crescita proprio come lingua di cultura. Chiedono italiano non solo i figli degli emigranti - ormai alla terza generazione, quindi motivati solo dal desiderio di riscoprire radici ed identità-, ma anche altri -e sono sempre più numerosi- che si accostano all'italiano proprio come lingua della cultura. E non potrebbe essere altrimenti dal momento che gli italofoeni -nell'agone mondiale- sono solo gli italiani- Dunque l'italiano nel mondo non è lingua egemone, ma lingua d'élite; e come lingua di qualità e di cultura è in costante e significativa crescita. Chi ha intenzione di dedicarsi allo studio ed alla ricerca in campo umanistico, letterario, artistico e anche scientifico non può più fare a meno dell'italiano. E' chiaro allora come un tecnico ed un esperto quale Gazerro abbia accumulato un'esperienza di frontiera e di qualità lavorando proprio nella Svizzera tedesca. «Insegnare lingua italiana. Plurilinguismo in contesti multiculturali. Il caso Svizzera», questo è il titolo completo del Quaderno n. 12 del Liceo, è dunque un'interessante riflessione *post quem* -ora che l'autore è dirigente scolastico in terra toscana- sulla vicenda dell'italiano all'estero attraverso la situazione svizzera. Cosa di poco conto? Va bene, la Svizzera! Cosa vuoi che ci sia da dire? Invece no!La Svizzera come caso emblematico, in clamorosa preoccupazione linguistica. E il lavoro di Gazerro è interessante soprattutto per

questo. Perché parla di politiche scolastiche, di egemonie linguistiche, di indagini sul territorio, di fruizioni e di importanza delle diverse lingue. Per dimostrare che là dove l'italofonia è evidentemente lingua minoritaria -e ciò accade in tutto il mondo- non di meno è lingua di qualità perché lingua di cultura; lingua pienamente aderente all'essere quando le lingue del fare sono altre. E là dove l'essere ritorna prepotente l'italiano viene cercato; là dove si cede all'egemonia del fare avanza l'inglese e le lingue dell'essere regrediscono.

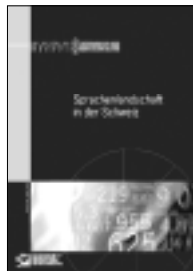
Per non togliere il piacere della lettura tralascio tutti i contenuti dell'agile volumetto (130 pagine) e mi fermo a sottolineare il solo aspetto 'politico' della questione che, come un filo rosso, attraversa tutto il quaderno. Il problema è questo: l'inglese, come lingua della koinè, è egemone un po' ovunque. Non in Svizzera dove come LI, cioè lingua madre, si intende e si insegna quella parlata nel cantone di riferimento; come L2, cioè seconda lingua obbligatoria, si intende e si insegna una delle 4 lingue parlate nella confederazione (in ordine di importanza, in genere, tedesco, francese, italiano e romancio) e come L3, cioè lingua facoltativa, si intende ancora una delle lingue confederali. E' ovvio che in tale quadro, oltre al Canton Ticino -dove l'italiano è LI-, in tutta la Svizzera l'italiano è presente in più situazioni come L2 e, quasi sempre, un po' ovunque, come L3. Torniamo al problema, cioè al dibattito in corso in Svizzera, sul quale Gazerro interviene con dovizia di indagini, di riferimenti politico-scolastici e di analisi e giudizi documentati. Cosa succederebbe se anche in Svizzera l'inglese divenisse L2? Le diverse lingue confederali rimarrebbero LI nei rispettivi cantoni, ma verrebbero ridotte al rango di L3 fuori dalle loro aree; con il rischio addirittura di scomparsa per l'italiano e di riduzione a poco più di una forma dialettale per il romancio. Infatti: se

l'inglese divenisse L2, il tedesco e il francese -come lingue dei gruppi più numerosi, e quindi più forti- coprirebbero i ruoli di L1 ed L3. L'italiano, oggi presente e ricercato un po' in tutta la confederazione, si ridurrebbe territorialmente a lingua della sola enclave ticinese. Ma nel rango di L3 soffrirebbero anche francese e tedesco. La Svizzera perderebbe un forte stimolo unitario -che è lo studio delle lingue nazionali- per frazionarsi in territori linguistici rigidamente definiti. Le lingue di collegamento non sarebbero più le 4 lingue nazionali, ma una lingua esterna, l'inglese. E l'identità confederale?

A questo punto, mi sembra, il discorso può allargarsi, anche se non lo fa così esplicitamente Gazerro. Come difendersi dalle egemonie linguistiche? E' chiaro: prima di tutto resistendo alla pressione dell'inglese con politiche linguistiche e culturali che guardano più direttamente alle tematiche dell'identità e dell'essere. Pari dignità. E' noto che non c'è nazione, come il Regno Unito, dove la conoscenza delle lingue sia cenerentola assoluta. Perché gli inglesi non devono studiare le lingue straniere? In secondo luogo, e torniamo all'Unesco che ha mandato un segnale così significativo, in assoluta controtendenza rispetto all'invasione della cultura anglosassone, occorre tornare a promuovere le lingue della qualità, della cultura, dell'essere; se si fa questo -e Gazerro, qua e là, non è tenero con i nostri attuali governanti- si riaprono grandi spazi anche per l'italiano e per il nostro modo di essere e di vivere. Non si può accettare supinamente una mentalità e una cultura che apre invece, inevitabilmente, la strada all'inglese. Più coraggio e più orgoglio di essere noi; ecco cosa manca!

Enzo Papi

* **LÜDI, G. / WERLEN, I. (2005): *Sprachenlandschaft in der Schweiz* Neuchâtel, BFS, 116 Seiten, CHF 30.- Bestellnummer: 001-0043 / ISBN: 3-303-16075-9**



Die Analyse vermittelt detaillierte Informationen zu den Sprachen in der Schweiz. Sie erlaubt eine Standortbestimmung zur Lage sowohl der vier Landessprachen, wie auch der

Nichtlandessprachen. Mit der Analyse der verschiedenen Sprachen und deren Sprecher(innen), wird die Entwicklung der Mehrsprachigkeit während der vergangenen zehn Jahre aufgezeigt. Auch wenn insgesamt die Verbreitung der beiden Hauptsprachen Deutsch und Französisch zugenommen hat, ein Hinweis auf die Integration der Fremdsprachigen, hat sich auch die Palette der zu Hause und im Beruf gesprochenen Sprachen vergrößert. Die Mehrsprachigkeit, die charakteristisch für die Schweiz ist, wird in der vorliegenden Publikation auf mehreren regionalen Ebenen analysiert: den Kantonen, den Sprachgebieten und der Gesamtschweiz.

* **WALLISER-KLUNGE, Marie-Pierre (Hrsg) (2005): *Allegra Linguas! Bessere Anwendung der Sprachen in einem mehrsprachigen Umfeld - Du meilleur usage des langues en milieu plurilingue - Del miglior uso delle lingue in un ambiente poliglotta - Duvrar meglier las viervas cur ch'i dat pliras.* Zürich/Chur, Verlag Rüegger, 100 pag. ISBN 3-7253-0800-4 - CHF 28.- / EUR 17.90**

Si tratta di un fascicolo di ca. cento pagine, con una prefazione dei Consiglieri federali Pascal Couchepin, che



contiene consigli pratici sul modo di procedere per chiunque si voglia rivolgere a un pubblico plurilingue, sia tramite annuncio, cartello o sito internet, in un discorso, ecc.

Vengono poi date indicazioni sul come regolare l'uso delle lingue in un'impresa o un'istituzione plurilingue. Una terza parte comprende considerazioni politiche ed economiche sulle quali poggiano le prime due parti. Si conclude con qualche indirizzo elettronico per saperne di più e una poesia di Daniel de Roulet scritta in occasione dell'Expo '02.

* **LIFE**

Diese Ideen- und Materialsammlung ist unter der Leitung von Petra Hölcher und Hans Hunfeld entstanden und wird seit 1997 immer weiter ausgebaut. Die Zusatzlieferungen orientieren sich an den Zielen des Grundwerkes, Anregungen für eine pädagogische Praxis zu geben, die in vielfach veränderter Wirklichkeit der Normalität des Fremden gerecht wird. Sie enthalten solide konzipierte und aufbereitete Unterrichtsmaterialien (Folien, Arbeitsblätter, Texte) für Grundschule und Sekundarbereich. In der Sammlung ist auch Hans Hunfelds Beitrag *Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. Prerequisites for an intercultural learning syllabus* (Kapitel 1.1.1, S. 1-10) zu finden.

Die Materialien sind kostenlos erhältlich bei:

BMW Group, Konzernkommunikation und Politik, AK-4, Konstanze Carreras, D-80788 München, Fax: +49 (0)89 35 84 68 61, konstanze.carreras@bmw.de / presse@bmw.de

Weitere Informationen unter: <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag2/dokumente.php?kategorieid=80>

Vorschau 2005 - Programmazione 2005

2/2005	La dimensione orale / Mündliche Fertigkeiten
3/2005	The lexical Approach
4/2005	Da definire

Autori di questo numero

Walter Cristofoletti, Sovrintendenza di lingua italiana, Via del Ronco 2, I-39100 Bolzano (walter.cristofoletti@provinz.bz.it)
Janine Dahinden, Université de Neuchâtel, Institut d'ethnologie, Rue St. Nicolas 4, CH-2000 Neuchâtel (janine.dahinden@unine.ch)
Verena Debiasi, Sovrintendenza di lingua italiana, Via del Ronco 2, I-39100 Bolzano (dbsvrna68@scuola.alto-adige.it)
Carola Ernst, Akrotea.ch GmbH, Fuchsloch 260, CH-8496 Steg im Tösstal (carola.ernst@akrotea.ch)
Gianni Ghisla, Via Vescampo, CH-6949 Comano (gghisla@idea-ti.ch)
Irene Giroto, Sovrintendenza di lingua italiana, Via del Ronco 2, I-39100 Bolzano (grtrmia45@scuola.alto-adige.it)
Hans Hunfeld, Katholische Universität Eichstätt, Ostenstrasse 26, D-85072 Eichstätt (hans.hunfeld@ku-eichstaett.de)
Bettina Imgrund, Moosbachstrasse 60a, 8910 Affoltern / Albis (Bettina.Imgrund@phz.ch)
Christine Le Pape Racine, Oetwilerstr. 34, 8115 Hüttikon (paprace@swissonline.ch)
Enrica Piccardo, IUFM, 30, avenue Marcelin Berthelot, F-38100 Grenoble, (enrica.piccardo@wanadoo.fr)
Angelika Pranter, Sovrintendenza di lingua italiana, Via del Ronco 2, I-39100 Bolzano (angelika.pranter@provinz.bz.it)
Silvia Serena, Via Paravicini 28, I-21100 Varese (serena@working.it)
Alois Weber, Sovrintendenza di lingua italiana, Via del Ronco 2, I-39100 Bolzano (Alois.Weber@provincia.bz.it)
Hans Weber, Kreuzenstr. 36, CH-4500 Solothurn (hans.weber@solnet.ch)
Henning Wode, Englisch Seminar, Christian-Albrechts-Universität, Olshausenstr. 40, D-24098 Kiel und GIFIL (German Institute for Immersive Learning), Dienerreihe 2, D-20457 Hamburg (wode@-anglistik.uni-kiel.de)
Francis Yaiche, 4, rue Pasteur, F-92300 Levallois (francis.yaiche-celsa@paris4.sorbonne.fr)

Immagini

Le immagini di questo numero sono delle variazioni sul tema della spirale.

Homepage: www.babylonia.ch

Il sommario del numero, alcuni articoli e la sintesi di tutti gli articoli sono reperibili sul sito internet.

Manoscritti

I manoscritti, senza formattazioni, sono da inviare alla redazione per e-mail. Aggiungere alcune righe di presentazione biografica.

Esempio per i riferimenti bibliografici nel testo: (Rossi, 1989: 88)

Esempio per la bibliografia:

HOLEC, Henry (1987): *The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn?*, in: WENDEN, A. / RUBIN, J.: *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. x-x.

VAN LIER, L.: *The use of L1 in L2 classes*, in: *Babylonia* 2/1995, p. 37-43.

Babylonia per scopi didattici

Babylonia può essere richiesto per l'utilizzazione nell'insegnamento al costo di fr. 10.- più spese di spedizione, fino ad un massimo di 15 copie, e fino ad esaurimento.

Con il sostegno di

• *Dipartimento Educazione, Cultura e Sport del Canton Ticino* • *Ufficio Federale della Cultura* • *Ambassade de France en Suisse* • *Fondazione Oertli*

Impressum

Editore

Fondazione Lingue e Culture
CP 120, CH-6949 COMANO

Redazione

Gianni Ghisla, Via Vescampo
6949 Comano (coordinazione)
Gé Stoks, 6515 Gudo (coordinazione)
Jean-François de Pietro, Rue du Nord 149
2300 La Chaux-de-Fonds (attualità linguistiche)
Giovanni Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona
Hannelore Pistorius, ch. Colladon 18
1209 Genève
Jean Rüdiger-Harper, Unterer Schöttler 22
9050 Appenzell
Daniel Stotz, Bahnhofstr. 10,
8902 Urdorf/ZH
Thomas Studer, Schnydersweg 9
1794 Salvenach
Mireille Venturelli, Scalinata ad Artore 4a
6500 Bellinzona
Werner Carigiet, 7164 Dardin
(collaboratore di redazione per il romancio)
Silvia Serena, Via Paravicini 28
I-21100 Varese (collaboratrice per l'Italia)
Segretaria di redazione:
Mari Mascetti, Via Pedotti 1
6500 Bellinzona

Organo d'informazione di:

• **LEDAFIDS** (Lettori e Lektorinnen
Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz)
• **Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des
mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz**

Indirizzo

Babylonia, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401143•Fax 0041/91/8401144
e-mail: babylonia@idea-ti.ch
Homepage: www.babylonia.ch
PCC 69-40263-5

Consulenza grafica

Studio grafico Agustoni e Snozzi, Giubiasco

Tiratura/abbonamento

Tiratura di questo numero 1/2005:
1300 copie.

Abbonamento annuale: fr. 48.- più costi di
spedizione. Studenti: fr. 35.-

Costo del numero singolo: fr. 16.-.

L'abbonamento non disdetto entro un mese
prima della fine dell'anno si rinnova
automaticamente.

Tipografia

TBS, La Buona Stampa sa, Via Fola
CH-6963 Pregassona
e-mail: info@labuonastampa.ch

Inserzioni

IDEA, Stabile Lanzi, via Cantonale,
CH-6594 Contone
Tel. 0041/91/8401142•Fax 0041/91/8401144
e-mail: idea@idea-ti.ch