

FREMSPRACHENUNTERRICHT ALS VERSTEHENSUNTERRICHT

1. «Was wir liefern», sagt Wittgenstein einmal, «sind eigentlich Bemerkungen zur Naturgeschichte des Menschen; aber nicht kuriose Beiträge, sondern Feststellungen an denen niemand gezweifelt hat, und die dem Bemerkwerden nur entgehen, weil sie ständig vor unsern Augen sind.»¹ Ich löse diese Bemerkungen aus ihrem Kontext der philosophischen Untersuchungen, um sie als Motto für einige Zwischenrufe zu nutzen, die ich in die Debatte um «Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen in der Fremdsprache»² einbringen will.

Ich möchte zunächst daran erinnern, daß es Verstehensprozesse in einer Fremdsprache überhaupt erst geben kann, wenn eine Fremdsprache gelernt worden ist. In der Regel geschieht das durch Unterricht. Wittgensteins Anmerkung ist mir also insofern hilfreich, als sie mir den Mut gibt, an eine solche Selbstverständlichkeit zu erinnern. Was Unterricht ist, weiß jeder, denn er hat ihn lange genug erfahren. Sich aber über Unterricht zu verständigen, wird dadurch nicht leichter. Nicht weil Unterricht unbekannt, sondern weil er zu gut bekannt ist, läßt sich so schwer über ihn reden. Das gilt nicht nur für den Dialog über allgemeine Merkmale von Un-

1 Ludwig Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt: Suhrkamp 1977, S. 196.

2 «Verstehen als Handlung. Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen in der Fremdsprache». Werkstattgespräch des Goethe-Instituts München, 24. - 26. November 1988. Der Text des Vortrags ist hier unverändert wiedergegeben, der Vortragscharakter also bewußt beibehalten worden.

terrichtet, sondern besonders für das Gespräch über den Zusammenhang von Fremdsprachenunterricht und Verstehen³.

Man kann wohl annehmen, daß in den Fremdsprachenunterricht immer das eingeht, was der Lehrer als Schüler gelernt hat. Und doch würde es jedem Lehrer schwerfallen, seine Lernerfahrungen auch nur einigermaßen präzise zu beschreiben. Walter Benjamin spricht wenn er sich an den Lesekasten seiner Kindheit zu erinnern sucht, von der Vergeblichkeit, den Lernweg zu rekonstruieren: «So kann ich davon träumen, wie ich einmal das Gehen lernte. Doch das hilft mir nichts. Nun kann ich gehen lernen nicht mehr»⁴.

Damit ist auf wenigstens einige Schwierigkeiten hingedeutet, die sowohl das private als auch das öffentliche Gespräch über Fremdsprachenunterricht leicht in Mißverständnisse führen. Wer Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht diskutieren will, muß sie jedenfalls bedenken: Man kann nicht Verstehen durch Unterricht lehren oder auch nur darüber reden, ohne einen Blick auf jene Bedingungen zu werfen, unter denen diese Verstehenslehre überhaupt zustande kommt. Das heißt, sich der je eigenen Vorverständnisse von Unterricht, von Lehren und Lernen, von Fremdsprache möglichst deutlich bewußt zu werden. Das hat seine Grenzen; mir genügt indessen schon, wenn das scheinbar Selbstverständliche, das «ständig vor unseren Augen» ist, im Sinne Wittgensteins dem Bewußtwerden nicht entgeht.

2. Die Fremdsprachlichkeit nennt Hans-Georg Gadamer «einen gesteigerten Fall von hermeneutischer Schwierigkeit, d.h. von

3 Das Beispiel der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auf der Universität zeigt deutlich, was hier gemeint ist: Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft wendet sich hier an Lernende, die ja bereits wissen, was Unterricht und Fremdsprachenlehre ist. Das scheinbar Vertraute aufzulösen in ein wieder Unvertrautes, die Lehre also so einzurichten, daß sie nicht unter der Perspektive des Wiedererkennens vereinnahmt werden kann, ist die permanente Herausforderung einer wissenschaftlichen Verständigung über Fremdsprachenunterricht.

4 Walter Benjamin, «Berliner Kindheit um neunzehnhundert». In: Walter Benjamin, Gesammelte Schriften, IV, I, hg. von Tillman Rexroth, Frankfurt: Suhrkamp 1972, S. 267.

Fremdheit und Überwindung derselben», und er führt in diesem Zusammenhang aus: «Das Beispiel des Übersetzers, der die Kluft der Sprachen zu überwinden hat, läßt die Wechselbeziehung besonders deutlich werden, die zwischen dem Interpretieren und dem Text spielt und die der Wechselseitigkeit der Verständigung im Gespräch entspricht»⁵. Gadamer schränkt an anderer Stelle selbst ein, daß Übersetzung nicht der «Normalfall unseres Verhaltens in einer fremden Sprache» sei: «Wo Verständigung ist, da wird nicht übersetzt, sondern gesprochen. Eine fremde Sprache verstehen bedeutet ja, sie nicht in die eigene Sprache übersetzen müssen. Wo einer eine Sprache wirklich beherrscht, bedarf es keiner Übersetzung mehr, ja erscheint jede Übersetzung unmöglich. Eine Sprache verstehen ist selbst noch gar kein wirkliches Verstehen schließt Interpretationsvorgang ein, sondern ist ein Lebensvollzug»⁶.

Gadamer wird hier zitiert um einerseits auf den offensichtlichen Zusammenhang von Fremdsprachlichkeit und Verstehen aufmerksam zu werden, andererseits aber auf die Einschränkungen hinzuweisen, welche die Möglichkeiten des Verstehens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bestimmen. Diese Eingrenzungen werden oft übersehen. Man orientiert sich gerne, unter Berufung auf Gadamer, an den von ihm aufgezeigten hermeneutischen Möglichkeiten eines fremdsprachlichen Gesprächs, weil Gadamers Hinweise einem bloß pragmatisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, vor allem aber dem fremdsprachlichen Literaturunterricht, neue Dimensionen zu erschließen scheinen. Hier ist deshalb immer die Erinnerung an eine weitere Selbstverständlichkeit nötig: für die Verständigung in jenem fremdsprachlichen Gespräch, das Gadamer meint, ist die Beherrschung der Fremdsprache «geradezu eine Vorbedingung»⁷.

Das fremdsprachliche Gespräch im Unterricht ist aber in der Hauptsache Lerngespräch und durch charakteristische Bedingungen von jeder anderen Gesprächsform abgesetzt. «Unterricht ist

5 Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr 1975, S. 365.

6 Ebenda, S. 362.

7 Ebenda, S. 362.

eine spezifische Form menschlicher Kommunikation. Ihre auszeichnenden Merkmale sind Ziel-Orientierung und Steuerung», hat Rudolf Nissen für diesen Zusammenhang formuliert⁸ und von dieser Definition her Sprachunterricht und Fremdsprachenunterricht bestimmt: «Sprachunterricht ist eine spezifische Form unterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation zugleich deren Thema und Lernziel ist. ... Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation: diejenige, bei der das Medium unterrichtlicher Kommunikation im Prozeß eben dieser Kommunikation (als deren Lernziel und Thema) überhaupt erst als solches entsteht, d.h. zunächst aufgebaut, eingeübt, erweitert, transferfähig gemacht und schließlich auch reflektiert wird»⁹.

3. Damit sind jedem Fremdsprachenunterricht, der das Verstehen schulen will, die Grenzen abgesteckt. Als besondere Form sprachunterrichtlicher Kommunikation konzentriert er sich denn auch über weite Strecken auf den sogenannten pragmatischen Aspekt von Fremdsprachenlehre. Er will vor allem Sprachfertigkeiten vermitteln, welche dem Lerner erlauben, sich in der fremdsprachlichen Welt zurechtzufinden. Den Autoren entsprechender Richtlinien schwebt dabei die vielbeschworene Alltagssituation vor Augen: Die Fremdsprache soll als Mittel der Verständigung im Alltag des fremden Landes dienlich sein. Diese Zielvorstellung der Hersteller von fremdsprachlichen Lehrgängen kommt den Wünschen der gemeinten Abnehmer sehr entgegen. Denn auch sie sind vor allem am Nutzwert der Fremdsprache interessiert, die ihnen auf Reisen, in der Ausbildung, im Studium, im Beruf helfen soll.

Aber was heißt, sich im Alltag der fremdsprachlichen Welt zu verständigen? Der Verdacht liegt nahe, daß der fremdsprachliche Unterricht, vor allem in seinen Anfangsphasen, sich von Vorstellungen über Sprache und Alltagswelt leiten läßt, die seinen eingeschränkten Bedingungen passen. «Man meint», so wieder Wittgenstein, «das Lernen der Sprache bestehe darin, daß man Gegen-

8 Rudolf Nissen, Kritische Methodik des Englischunterrichts. Erster Teil: Grundlegung, Heidelberg: Quelle Meyer 1974, S. 197.

9 Ebenda, S. 197f. ,

stände benennt. Und zwar: Menschen, Formen, Farben, Schmerzen, Stimmungen, Zahlen etc. Wie gesagt - das Benennen ist etwas Ähnliches, wie, einem Ding in Namenstäfelchen anheften»¹⁰. Und in der Tat: blättert man in fremdsprachlichen Lehrbüchern, die sich an Anfänger wenden, so herrscht hier auffällig das Prinzip, daß jedem Ding ein Namenstäfelchen anzuheften sei. Das im Grunde schon Bekannte erhält jetzt eine fremdsprachliche Bezeichnung - bleibt aber, was es im Vorverständnis des fremdsprachlichen Lerners immer schon war, also ein Tisch, ein Haus, eine Straße, ein Mann, eine Frau, ein Kind, eine Familie. Das Bezugssystem, das diese fremde Sprachwelt im Lehrbuch mit der muttersprachlichen Wirklichkeit verbindet, ist die stillschweigende Übereinkunft einer beiden gemeinsamen menschlichen Handlungsweise¹¹.

Dieser offenbar immer noch gängigen Voraussetzung von Lehrbuchautoren entspricht der Stand fremdsprachendidaktischer Reflexion «Wir können ... davon ausgehen, daß die Grundstrukturen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht nicht neu für die zu erlernende andere Sprache gelernt werden müssen. Gewisse Unterschiede der Ausprägungen in den einzelnen Sprachen sind damit nicht ausgeschlossen, aber man kann im Hinblick diese quantitativ und qualitativ geringfügig und sehr häufig aus Logik und gesundem Menschenverstand deduzierbar sind.» So der Autor einer umfangreichen, 1983 erschienenen Studie mit dem Titel «Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften»¹².

Wessen Logik und wessen gesunder Menschenverstand sollte das wohl sein? Wenn die Anfänge des fremdsprachlichen Lernens das Andere so deutlich aus der Perspektive des Eigenen bestimmen, wird Verstehen und Verständigung jedenfalls nicht im her-

10 Wittgenstein, a.a.O., S. 30.

11 Vgl. dazu Wittgenstein, a.a.O., S. 129: «Denke, du kämst als Forscher in ein unbekanntes Land mit einer dir gänzlich fremden Sprache. Unter welchen Umständen würdest du sagen, daß die Leute dort Befehle geben, Befehle verstehen, befolgen, sich gegen Befehle auflehnen, usw.? Die gemeinsame menschliche Handlungsweise ist das Bezugssystem, mittels dessen wir uns eine fremde Sprache deuten».

12 Andreas Digeser, Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle, Stuttgart: Klett 1983, S. 32.

meneutischen Sinne geregelt. Noch handelt es sich gar nicht um Ansichten und Innhalte, schon aber wird die Bedingung von Kommunikation in der Fremdsprache so vorherbestimmt, daß unter fremdsprachlichem Etikett die eigene Erfahrung muttersprachlicher Kommunikationsstrukturen in die fremde Rede hineingetragen wird: Sie wird als grundsätzlich eigene, wenn auch anders tönende Sprache ausgegeben.

Ein so bestimmter Anfang hat sein entsprechendes Ende, wenn das Gelernte nämlich zur Anwendung kommt. Zwar ist «eine wichtige Zielsetzung des Fremdsprachenstudiums ... sicherlich ein verbessertes Verständnis der Mitglieder der anderen Sprachgesellschaft und ihrer Kultur»¹³, ernüchternde Erfahrungen aber belegen, «daß selbst ausgedehnter Kontakt mit den anderen auf hohem sprachlichen Niveau durchaus nicht immer die gewünschte Erweiterung der Perspektive bringt, sondern ganz im Gegenteil oft nur eine Erhärtung der bereits vorhandenen Meinungen zur Folge hat»¹⁴.

1987 nennt ein Bericht einige Gründe für diesen Mißerfolg unterrichtlicher Anstrengungen. Dabei werden ironischerweise die Mißverständnisse deutschamerikanischer Gespräche in Englisch eben darauf zurückgeführt, wovon die erwähnte Studie als Grundsatz entsprechender Lehrgänge ausgehen zu können meint: «Empfundene Unzulänglichkeiten in der Unterhaltung werden weniger den Inhalten vielmehr fast immer auf subtile aber nahezu unwiderstehliche Weise dem Gesprächspartner zugeschrieben: Sie oder er ist unflexibel, rechthaberisch, voreingenommen, hintertrieben oder was dergleichen Urteile mehr sind. Solche für Gespräche geltende Normen hat der Einzelne von klein auf mehr oder weniger formlos im Elternhaus, im Kindergarten und in der Schule gelernt. Weil sie weitgehend unbewußt bleiben, sind sie nahezu unwandelbar: Man sieht es für selbstverständlich an, daß diese Normen auch in anderen Sprachgemeinschaften gelten müssen, zumal wenn auf den ersten Blick sich die Kulturen nur marginal unterscheiden»¹⁵.

13 Heidi Byrnes, «Deutsch-Amerikanische Mißverständnisse». Sprachreport 3/87, S. 1.

14 Ebenda.

15 Ebenda.

4. Wittgenstein, an dem ich nicht vorbeikomme, wenn es um Sprache geht, hat angemerkt, daß «ein Mensch für einen andern ein völliges Rätsel sein kann» und, hat das so erläutert: «Das erfährt man, wenn man in ein fremdes Land mit gänzlich fremden Traditionen kommt; und zwar auch dann, wenn man die Sprache des Landes beherrscht. Man versteht die Menschen nicht»¹⁶.

Zu den Anstrengungen des Verstehens gehören die Lektionen des Nichtverstehens. Diese einfache Grunderkenntnis der Hermeneutik widerspricht der gängigen Euphorie, die der Sprache zutraut, sie könne zwischen allen alles vermitteln. Den pragmatisch-kommunikativen Zielsetzungen von Fremdsprachenunterricht, die heute das Feld beherrschen, liegt wohl ein solches Zutrauen in die Kraft der Sprache als Verständigungsmittel zugrunde. Nichts ist weiter entfernt von der skeptischen Haltung Wittgensteins als ein fremdsprachendidaktische Überzeugung, die Fremdsprache Englisch zum Beispiel könne als inhaltsneutrale Verkehrssprache verstanden werden - sie sei für den deutschen Sprecher eine Art einsichtiger Ersatzcode¹⁷.

Ein Fremdsprachenunterricht, der einer solchen Sprachauffassung verpflichtet ist, hat die Hermeneutik gar nicht nötig. Für die Verständigung sieht er nämlich eigentlich keine Probleme, wenn nur der angebotene Sprachlernstoff im kommunikativen Sprachspiel richtig eingeübt wurde. Er richtet sein Interesse deshalb vor allem auf Wege und Methoden, die das Sprechenlernen und das Sprechenwollen erleichtern. Er hilft der naturgemäß erschwerten und deshalb vor allem auf Wege und Methoden, die das Sprechenlernen und das Sprechenwollen erleichtern. Er hilft der naturgemäß erschwerten und deshalb verzögerten Äußerung des Lernes auf die Sprünge auch da, wo ein Zögern und Stutzen, wo eine Sprechschwierigkeit das erste Zeichen dafür sein kann, daß jemandem Distanzen aufgefallen sind, die er gar nicht überspringen will. Jeder Lerner mag dafür seine

¹⁶ Wittgenstein, a.a.O., S. 358.

¹⁷ Vgl. zu diesen Formulierungen Dieter Buttjes, «Sprache und Fremdsprache: zu einigen Widersprüchen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen». In: K.-Richard Bausch et al. (Hrsg.), Sprachbegriffe im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 7. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 1987, S. 62f.

eigenen Gründe haben, sich dem Zwang der fremdsprachlichen Rolle nicht so ohne weiteres unterwerfen zu wollen. Jedenfalls nimmt ein Fremdsprachenunterricht, der zum Verstehen hinführen will, dieses Zögern wahr, unterstützt es noch, weil es ihm nicht nur auf das flüssige Sprechen ankommt, sondern auf die Angebote, die für den Lerner im fremdsprachlichen Sprechenlernen liegen. «Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen»¹⁸.

Dieser frühe Satz Humboldts, heute gern wieder gerade in der Fremdsprachendidaktik zitiert als Beleg dafür, daß auch der weitgehend pragmatisch orientierte Unterricht eigentlich, wenn auch erst in späten Phasen, mehr sein will als bloße Fertigkeitsvermittlung, läßt die Blockaden des Anfangsunterrichts in der Fremdsprache anders sehen als nur als ärgerliche Störungen eines erwünschten, glatten Sprechens. Die fremde Vokabel, der fremde Satz entstammen dem fremden Alltag in ihm zurechtzukommen, sich in ihm auszukennen ja ihn zu beherrschen, ist das Ziel eines pragmatisch-kommunikativen Unterrichts; wenn ich es recht sehe. Der hermeneutisch orientierte Fremdsprachenunterricht kann sich einem solchen Ziel nicht verpflichten, er disqualifiziert es aber nicht schon deswegen in Bausch und Bogen. Der Mitteilungscharakter von Sprache, der die konventionellen Übereinkünfte braucht, prägt auch die zu lernende Fremdsprache, er setzt sich also ganz zu Recht auch im fremdsprachlichen Lehrgang durch. Nichts also läßt sich vernünftigerweise dagegen sagen, daß der fremde Alltag im gelernten fremdsprachlichen Alltagsvokabular sprachlich verständlich gemacht wird.

Was aber bedeutet die fremde Alltagssprache dem Fremdsprachenlerner? Vieles. Zum Beispiel den Zwang zur Anpassung, zum Nachsprechen des konventionellen Ausdrucks, zum Rollenverhalten, zur Identifikation. Aber auch: die Möglichkeit des Vergleichs von eigener und fremder Sprachwelt, die Erweiterung bisheriger Sprach- und Sprecherfahrung, die Verunsicherung bisher als selbstverständlich angesehener Formulierung, Grenzüberschrei-

¹⁸ Wilhelm v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. Hildesheim 1974/Berlin 1880/, S. 78.

tung, Blockade, Störung - kurz, um noch einmal Humboldt zu Worte kommen zu lassen, «die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht»¹⁹.

Aber, so werden die Vertreter des pragmatisch-kommunikativen Unterrichts protestieren, lassen nicht auch wir alle diese Bedeutungen zu? Wollen nicht auch wir mehr als bloße Sprechfertigkeit und Anpassung an die fremde Welt? Schulen nicht auch wir Verständnisbereitschaft und Toleranz?

Das mag sein. Aber an Euren Methoden und an Eurer Sprachauffassung wird man Euch erkennen. Man kann ja über alles sprechen: ein solches Motto steht über dem Programm des einen Fremdsprachenunterrichts, der die Sprechfähigkeit fördert, damit man, über Grenzen des je eigenen Sprachraums hinweg, ins Gespräch komme. Der andere Unterricht, wenn man denn, um die Unterschiede auf den Punkt zu bringen, überhaupt so pauschal formulieren kann, trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Weltansicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe²⁰.

5. Einen solchen Fremdsprachenunterricht gibt es heute, jedenfalls soviel ich weiß, noch nicht. Wohl aber das Bemühen, ihm langsam näherzukommen. Einige Bereiche eines solchen Entwurfs sind schon deutlicher abgesteckt und intensiver diskutiert worden als andere. Der fremdsprachliche Literaturunterricht stellt sich heute zum Beispiel anders dar als noch vor zehn Jahren: ihm ist die

19 Ebenda, S. 73.

20 Vgl. Gadamer, a.a.O., S. 363.

Abwendung von hergebrachten Dogmen durch die ganz unterschiedlichen Bemühungen von Bredella, Krusche, Kast und anderen weitgehend gelungen - jedenfalls was die grundsätzlichen Möglichkeiten hermeneutisch orientierter Literaturbegegnungen angeht. Ich habe an anderer Stelle mich dazu wiederholt geäußert und will mich hier nicht selbst zitieren²¹. Für den eigentlichen Sprachunterricht wird das Unbehagen am heute Gängigen zögernder artikuliert. Es gibt Hinweise auf ein Umdenken, das sich auf den Sprachbegriff²² und auf die Methoden des fremdsprachlichen Lehrbuchs²³ richtet.

Aber sie sind noch vereinzelt. Man könnte zugespitzt formulieren, daß wir das Verstehen des Fremden solange nicht lehren können, wie und das Eigene in vieler Beziehung nicht fremd geworden ist. Für den Gesamtzusammenhang scheint mir wichtig, daß die Distanz, die zwischen dem Sprechenlernen und dem Sprechen selbst liegt, nicht verwischt wird. Es gehört zu den Alltagserfahrungen fremdsprachlicher Dialoge außerhalb des Unterrichts, daß demjenigen, der eine fremde Sprache nur gebrochen spricht, kaum etwas übel genommen wird, daß es also in solchen radebrechenden Gesprächen kaum zu ernsthaften Mißverständnissen kommt. Beherrscht aber einer die Fremdsprache so, daß ein problemloses Gespräch sich entwickeln kann, so wächst die Gefahr der Mißverständnisse. Die flüssige Sprache täuscht Einverständnisse vor, die in Wahrheit nicht gegeben sind: Sie signalisiert Verstehen der jeweils fremden Kultur und Welthaltungen und verletzt subtile Konventionen und Tabus um so deutlicher, wenn die offensichtliche

21 Vgl. u.a. Hans Hunfeld, *Englischunterricht 5 - 10: Literatur*. München: Urban Schwarzenberg 1982; «Glonog lumos Kelmin pessos mes: Fremdsprachlichkeit als Aufforderung zu einem anderen Lesen». *Englisch Amerikanische Studien* (1986) 1, S. 9-22; «Das deutliche Gegenüber. Zur Hermeneutik des Fremdsprachenunterrichts». In: Wilhelm Krull / Fritz Wefelmeyer (Hrsg.), *Textarbeit - Literarische Texte*, München: iudicium 1986, S. 25-44; «Literatur als Sprachlehre. Zum Verhältnis von Lehrbuchtext und Literatur im Anfangsunterricht DaF». In: Swantje Ehlers / Günther L. Karcher (Hrsg.), *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium 1987, S. 103-113.

22 Vgl. dazu ausführlich: K.-Richard Bausch et al., a.a.O.

23 Vgl. Aufsätze von Butzkamm, Häusermann u.a. in *Zielsprache Deutsch* 7 (1986) 4.

Sprachbeherrschung mehr verspricht als das eigentliche Verstehen des Fremden leisten kann.

Das Lernen einer Fremdsprache und das vollendete Sprechen dieser Sprache meint für das Verstehen jeweils eigene Möglichkeiten und Grenzen. Für den Lerner wirkt das fremde Wort vor allem auf ihn selbst zurück; wenn er nicht durch die Methode des Fremdsprachenunterrichts daran gehindert wird, kommt er von selbst zu jenem Vergleich von Eigenem und Fremden, der der Anfang jeden Verstehens ist. Die notwendigen Vereinfachungen des fremdsprachlichen Lernbeginns verführen ihn nicht dazu - wenn ihm das Lehrbuch mit entsprechenden Texten hilft -, die auf das Lehrbare reduzierte Sprache für die fremdsprachliche Sprachwelt zu halten. Denn er braucht ja zum Vergleich nicht sofort Ganze. Jede Phase des Unterrichts bietet Fremdes, das einerseits nicht sein Begreifen übersteigt, andererseits sich auch nicht seinem bisherigen Verständnis nur anpaßt. Für den, der das fremdsprachliche Sprechen lernt, gibt es Fremdes genug, das sich ihm entgegenstellt-ihn also zugleich zum Sprechen bringt und ihm das Sprechen erschwert.

Die gekonnte fremdsprachliche Äußerung im fremdsprachlichen Kontext indessen steht unter ganz anderen Verstehensbedingungen als das Sprechenlernen. In diesem Zusammenhang zitiere ich noch einmal Gadamer: «Erst wo es möglich ist, sich durch das Miteinanderreden sprachlich zu verständigen, vermag das Verstehen und die Verständigung überhaupt zum Problem zu werden»²⁴. Das fremdsprachliche Gespräch nähert sich also, je problemloser es sich sprachlich entwickelt, dem muttersprachlichen Gespräch an und es kommt zur Verständigung unter jenen Bedingungen, die Gadamer für das sogenannte «echt» Gespräch in Wahrheit und Methode ausführlich benannt hat.

6. Fremdsprachlicher Unterricht ist eine spezifische Form sprachunterrichtlicher Kommunikation, hat Nissen gesagt. Er ist für mich immer dann Verstehenslehre, wenn er darauf vorbereitet, Verständigung durch Sprache als eine mühsame, oft scheiternde

²⁴ Gadamer, a.a.O., S. 363.

Anstrengung zu begreifen. Diese Anstrengung bestimmt sowohl das muttersprachliche wie auch das fremdsprachliche Gespräch. Für beide richtet der Fremdsprachenunterricht seine Lehre ein. Als Verstehenslehre bietet er das offensichtlich Fremde an, weist damit auch auf die im scheinbar Vertrauten vielfach versteckte Fremdheit.

Zwischenrufe nur, wie gesagt. Das letzte Wort für jetzt soll, wie das erste, Wittgenstein haben: «Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen»²⁵.

H. HUNFELD

²⁵ Wittgenstein, a.a.O., S. 358.