

Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Pauli Kaikkonen

1. Interkulturelles Handeln als Zielvorstellung fremdsprachlichen Unterrichts

Der moderne Fremdsprachenunterricht zielt aus guten Gründen auf interkulturelles Lernen. Die Forscher der Spracheroziehung sind aber der Ansicht, daß die Zielsetzungen interkulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht mangelhaft umgesetzt werden (vgl. Kramsch 1995). Das Attribut *interkulturell* mit seinen zahlreichen Wortkombinationen ist zur Zeit der bedeutendste Begriff im fremdsprachlichen Lehren und Lernen (vgl. Bredella/Delanoy 1999). In gewissen Zusammenhängen ist seine Berechtigung als Leitkonzept auch kritisiert worden (vgl. Edmondson/House 1998). Der Begriff sei überflüssig, weil er nichts Neues zum Fremdsprachenunterricht beitrage. Der Fremdsprachenunterricht habe ja immer auf Interkulturalität und Internationalität gezielt. Bredella/Delanoy (1999) meinen, daß hinter der »Überflüssigkeit« des Begriffs *interkulturell* auch Ängste der Sprachlehrforscher steckten. Diese Sprachlehrforscher hätten offensichtlich Angst, daß die allgemeinpädagogisch anerkannten Zielvorstellungen des Fremdverstehens die linguistische und kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht verdrängen. Bredella/Delanoy meinen, daß diese Befürchtung unbegründet ist, und betonen, daß die pädagogischen Zielvorstellungen berücksichtigt werden müssen.

Der Begriff *interkulturell* wird je nach der Sprachkultur interpretiert, in der er gebraucht wird. Wenn ein Land einen verhältnismäßig hohen Ausländeranteil hat, wie dies in vielen mitteleuropäischen Ländern der Fall ist, oder wenn die Gesellschaft traditionell multikulturell ist wie z.B. die USA, so bezieht sich der Begriff in erster Linie auf das Zusammenleben verschiedener ethnischer Gruppen und Rassen sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme. In einem Land, in dem nur noch wenige Ausländer und ethnische Gruppen leben, wie z.B. in Finnland, wird die Interkulturalität oft enger verstanden. In dem Fall bedeutet interkulturelles Lernen eher, eigene Staatsbürger aller Altersgruppen für internationale Zusammenarbeit und Globalisierung zu erziehen. Darüber hinaus werden die Begriffe *interkulturell* und *multikulturell* recht oft beinahe identisch ausgelegt. Ich plädiere dafür, daß diese Begriffe auseinandergehalten werden. Unter dem ersten Begriff verstehe ich den dynamischen, aber schwierigen Prozeß, der bei der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen entsteht. Fremdsprachendidaktisch gesehen betont der Begriff also Begegnungen und erforderliche Vorbereitungen auf diese. *Multikulturalität* beschreibt in meinem Sprachgebrauch dagegen den Zustand, der in einer Gesellschaft damit zusammenhängt, daß Menschen verschiedener

kultureller und sprachlicher Hintergründe ständig zusammenleben.

Trotz der Begriffsunterschiede ist auch eine gemeinsame Linie im Gebrauch des Terminus *interkulturelles Lernen* zu finden. Danach bemüht sich der interkulturelle Fremdsprachenunterricht, zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen. Typisch für dieses Zusammenkommen ist, daß ein, mehrere oder alle Begegnungspartner in einer fremden Sprache reden. Auch wenn jemand oft in interkulturellen Begegnungen seine Muttersprache spricht, sollte er gemäß den interkulturellen Prinzipien in der Lage sein, Rücksicht darauf zu nehmen, daß seine Gesprächspartner anderen Bedingungen unterliegen und Mühe haben, zu verstehen und sich verständlich zu machen. Der Muttersprachler sollte also bemerken, daß er in der Sprache und im nichtsprachlichen kulturellen Verhalten oft haushoch überlegen ist, und sich deswegen nicht überheblich verhalten.

Die Bedingungen einer fremdkulturellen Begegnung lassen natürlich fragen, wie so ein Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann, der der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden und der Fremdbegegnung möglichst nützliche Bausteine bereitstellt. Die gelungene interkulturelle Begegnung hat immer einen dialogischen Charakter. Bei Begegnungen mit den Vertretern anderer Kulturen befindet man sich in einem Zwischenbereich. Die Beteiligten befinden sich in diesem Zwischenbereich mit ihren eigenkulturellen Hintergründen und versuchen gleichzeitig, auf das Fremde, Neue und Überraschende zuzugreifen. Man befindet sich in einem ambivalenten, verunsichernden Zustand. Deswegen ist zu betonen, daß im interkulturellen Lernen sowohl die Begegnung als auch der Lernprozeß zwischenmenschlich sind. In einem

solchen Lernvorgang findet man sich immer zwischen zwei oder mehreren Kulturen. Auf diese Weise betrachtet, ähnelt der Begriff interkulturelles Lernen dem Begriff *Dialog*, griechisch *dia-logos*, in dem man sich auch konkret »dazwischen« befindet. Dialogische Begegnung ist also schon an sich interkulturelles Lernen. Folgerichtig geschieht auch Fremdverstehen stets interkulturell. Eigentlich ist interkulturelles Lernen auch dann vorhanden, wenn die Vertreter einer Nation oder Sprachgruppe sich bemühen, zwischenmenschliche Barrieren – sprachliche oder nichtsprachliche – zu beseitigen. Weitaus schwieriger sind diese Barrieren natürlich in einer fremdkulturellen Begegnung.

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht strebt nicht mehr in allererster Linie die Sprach- oder Kommunikationskompetenz eines Muttersprachlers an (vgl. Kramer 1999). Das Ziel des Spracherwerbs ist eher, interkulturelle Begegnungen so erfolgreich wie möglich meistern zu können, bei denen Sprache, anderes kulturbedingtes Verhalten, Toleranz, Ambiguität, zwischenmenschliche Verständigungsbestrebungen, adäquate Interpretation und Maßnahmen eine zentrale Rolle spielen. Unter dem sozio- und interkulturellen Gesichtspunkt betrachtet, ist die pädagogische Zielsetzung, daß der Lernende ständig so erzogen wird, daß er über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann (vgl. Kaikonen 1993).

Beim interkulturellen Fremdsprachenunterricht werden die obersten Lernziele also eher aus dem Bedürfnis und der Notwendigkeit zwischenmenschlicher Begegnungen abgeleitet als aus der Sprache, Nation, Fremdkultur oder aus der sog. Landeskunde, so wichtig diese auch für den Fremdsprachenunterricht sind. Auch legt der interkulturelle Fremdsprachenunterricht Wert auf direkte und authentische Erfahrungen der Lernenden.

Diese Art Fremdsprachenunterricht zielt auf einen Handelnden, der sich in interkulturellen Gesprächssituationen wohlfühlt und auch zurechtkommt (vgl. »intercultural speaker« bei Byram 1997; 1999). Die Zielsetzung eines *intercultural speaker* setzt natürlich eine ausreichende Entwicklung der linguistischen und kommunikativen Kompetenz voraus, aber keine solche, die die Muttersprachler infolge ihres langen Sozialisationsprozesses besitzen. Letztendlich hängt die erreichbare fremdsprachliche Fähigkeit davon ab, welche Ziele der Fremdsprachenlernende sich selbst setzt. Einige mögen sich irgendwann der Sprachfähigkeit eines Muttersprachlers annähern. Eine muttersprachliche Sprachfähigkeit und -richtigkeit aber von einem Fremdsprachenlernenden zu verlangen oder ihm von Anfang an als Ziel vor Augen zu stellen, ist übertrieben und lerntheoretisch unbegründet.

2. Begleitbegriffe interkulturellen Lernens

Der Fremdsprachenunterricht hat immer einen kulturbezogenen Charakter. Die Sprache ist ein untrennbarer Teil der Kultur und darf nicht nur als ein Bestandteil der Kultur betrachtet werden, denn ihr Wesen wird schon dadurch eingeengt. Wird die Sprache als ein separater Teil der Kultur definiert, als eine Komponente, mit den anderen Kulturkomponenten gleichgestellt, so ist man leichter geneigt, Sprache als ein semantisches, syntaktisches, phonetisches oder irgendein anderes System zu unterrichten. Für den Fremdsprachenunterricht ist von besonders großer Wichtigkeit, was die Lehrkraft unter *Sprache* versteht. Dieses Verständnis bestimmt ja weitgehend, was und wie man unterrichtet, was man für die Erreichung des Unterrichtszieles für wichtig hält. Zugespißt kann festgestellt werden, daß die Lehrkraft die Sprache als Phänomen lehrt, wie es sich ihr realisiert.

Die fremde Sprache macht hier keine Ausnahme. Lehtonen (1998) stellt fest, auf die Ansichten von Mihail Bahtin, Valentin Volosinov, Stuart Hall und Raymond Williams hinweisend, daß die Sprache nicht nur ein Mittel ist, sondern ein untrennbarer Teil menschlichen Daseins. Sie entsteht in der Kommunikation mit den anderen Menschen. Sie ist praktisches und intersubjektives Bewußtsein. Mit Sprache und ihren Bedeutungen greift der Mensch auf die Wirklichkeit zu. Wird die Sprache auf diese Weise definiert, so entsteht eine fremde Sprache erst in interkulturellen Begegnungen. Zuvor existiert sie beim Fremdsprachenlernenden nur als ein theoretisches Modell, weil er durch ihren Gebrauch keine authentischen Erfahrungen hat. Der tiefgehende Fremdspracherwerb verlangt also unbedingt authentische Lernerfahrungen im Handeln mit der fremden Sprache. Diese Art Sprachdefinition verlangt, die Zielvorstellungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ernstzunehmen. Ebenfalls fordert sie die Sprachlehrkräfte heraus, ihre Auffassungen über die Wirklichkeit zu reflektieren, um feststellen zu können, welche Rolle die Sprache dabei spielt und welche anderen zu berücksichtigenden Faktoren Kommunikation und Interaktion im interkulturellen Kontext enthalten.

Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht bietet eine Chance, das Kulturbild des Lernenden und zugleich seine Identität zu erweitern (vgl. Kaikkonen 1997a, 1997b und 2001). In diesem Prozeß hat die Sprache ihrem Charakter nach eine besondere Aufgabe. Beim Erlernen einer fremden Sprache, einer fremden Kultur und der Besonderheiten kulturbedingten Verhaltens erweitert der Lernende sein Kulturbild stets in zwei Richtungen. Indem er sich fremdsprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten aneignet, wird er sich der Besonderheiten seiner Muttersprache

und Eigenkultur bewußt, insbesondere der automatischen, bis dahin unbewußten Verhaltensmuster, die aus frühen Sozialisationsphasen stammen und die er routiniert und fließend gebraucht.

Die fremde Sprache und Kultur können im Unterricht als ein Spiegel fungieren, der unbewußte Züge und Besonderheiten der muttersprachlichen und eigenkulturellen Interaktion offenlegt. So erweitert sich das Kulturbild des Lernenden sowohl in Richtung auf eigenes als auch auf fremdes Verhalten, und die Sozialisation zu einem interkulturell Handelnden wird möglich. Bei der Erweiterung des Kulturbildes handelt es sich also um interkulturelles Lernen, das eine flexible Identitätsentwicklung fördert. Der Lernende weiß sich mit den Gruppen zu identifizieren, in denen er herangewachsen ist und gelebt hat, und versteht seine Identität wesentlich auf die Werte dieser Gruppen zurückzuführen. In diesem Prozeß führt ihn seine Identitätserweiterung in Richtung multikultureller Identität (vgl. Bauman 1990). Fremdsprachenunterricht kann also ein Mittel sein, das zur Identitätsbildung der Lernenden fruchtbar und zielbewußt beiträgt.

Abbildung 1 veranschaulicht die oben erwähnten Begriffe und ihre Relationen zum interkulturellen Lernen, das in diesem Zusammenhang mit der Erweiterung des individuellen Kulturbildes gleichgestellt werden kann. Die Abbildung versucht auch, Zusammenhänge zwischen diesen Begriffen zu beleuchten. Darüber hinaus weist die Abbildung noch auf das fremdsprachenunterrichtlichen Ziel hin, zur interkulturellen Handlungskompetenz oder – wie mitunter in der Fachliteratur formuliert wird – zur interkulturellen Kommunikationskompetenz des Lernenden beizutragen (Byram 1997, 1999; Kramer 1999). Diese Kompetenz enthält neben den traditionellen Sprach- und Kommunikationsfä-

higkeiten mehrere lernerbezogene Eigenschaften und an Verständnis und Interpretation eines anderen angeschlossene Faktoren, wie Sensibilisierungsvermögen, Empathievermögen, Respektierungsfähigkeit, interaktive Fähigkeit, Ambiguitätstoleranz, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel usw. (vgl. Kaikkonen 1997a). Darüber hinaus soll ein interkulturell Handelnder über metakognitive Strategien, z. B. Lern- und Interaktionsstrategien, verfügen. Auch gehört zur interkulturellen Handlungskompetenz die Auswertungsfähigkeit sowohl kognitivem als auch emotionalem und sozialem Verhalten gegenüber.

3. Authentizität als Leitgedanke interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Der Begriff der *Authentizität* wird recht oft mit ›Echtheit‹ gleichgestellt. Eine Annäherung an diesen Begriff kann auf verschiedene Weisen erreicht werden, beispielsweise durch die Betrachtung seiner Gegensätze: Ist irgendetwas *authentisch*, so kann es nicht »unauthentisch« sein. Wenn etwas *nicht echt* ist, so kann es z. B. unecht, künstlich, indirekt, vermittelt, adaptiert oder auch (pädagogisch geäußert) didaktisiert sein. Van Lier (1996) stellt auf Giddens (1991) verweisend fest, daß Authentizität sich nicht z. B. in sog. »authentischen Texten« befindet, sondern darin, wie authentisch der Text für den Fremdsprachenlernenden im Lernkontext ist. *Authentizität* ist also eine Erfahrung, nicht die Tatsache, daß ein Text in einer Gesellschaft authentisch erscheint. Betrachtet man die Grundbedeutung des Wortes, so kommt man auf das griechische *authentees* mit den Bedeutungen ›Urheber‹ und ›Täter‹ zurück. Authentisch hängt also damit zusammen, daß jemand etwas Konkretes angefangen oder unternommen hat. Als Lernbegriff ist Authentizität also der Bedeutsamkeit des Handelns für den Lernenden nahe.

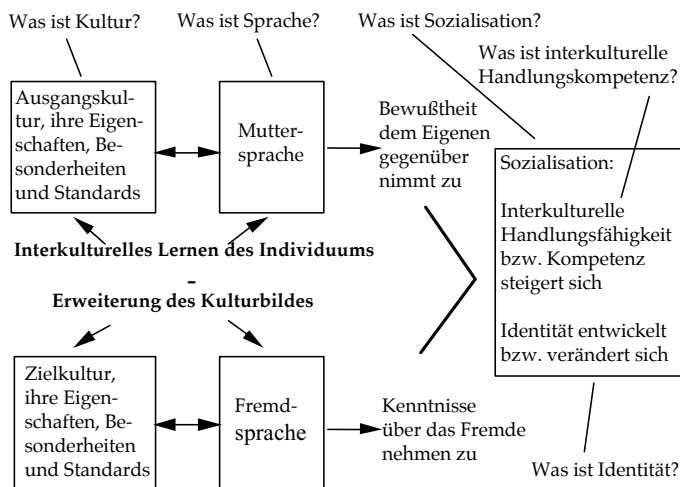


Abb. 1: Erweiterung des Kulturbildes und ihre Begleitbegriffe

Auf diese Weise begründet enthält Authentizität nichts Bedingtes oder Vermitteltes. Authentisches Lernen – Fremdsprachenlernen macht da keine Ausnahme – bedeutet, daß der Lernende Urheber und Täter, philosophisch geäußert: Subjekt seines Lernens ist. Schon diese Auslegung macht deutlich, daß Authentizität sich im Fremdsprachenunterricht an viele Faktoren anschließt; sie darf nicht nur auf eine Bedeutung, beispielsweise auf die Authentizität von Texten, reduziert werden. Ich betrachte im folgenden die Authentizität als ein weites Konzept und bemühe mich darum, ihre Zusammenhänge mit interkulturellem fremdsprachlichen Lernen und Lehren zu sehen.

3.1 Erfahrung und ihre Beziehung zur Authentizität

Erfahrungsorientiertes Lernen hat als Richtung schon recht lange Traditionen. Seine heutige Form führt auf das Kolb'sche Modell erfahrungsorientierten Lernens zurück (Kolb 1984). Im Hintergrund dieses Modells befinden sich z. B.

pädagogische Gedanken von John Dewey und sozialpsychologische Überlegungen von Kurt Lewin. Das *learning by doing* von Dewey und die Erforschung der eigenen Handlung von Lewin bringen authentisches Lernen in den Vordergrund, obwohl Authentizität nicht direkt ihr Begriff ist. Sie hängt aber gerade mit Tun und Urheberschaft zusammen und ist auf diese Weise ein Begriff autonomen Handelns. Das Kolb'sche Modell betont dann ausdrücklich, daß bedeutsames Lernen in einem Kreis vorgeht, in dem der Lernende seine Handlungen aktiv erforscht und seine Erfahrungen konkretisiert. Wenn er dann diese Erfahrungen reflektiert, lernt er qualitativ besser und tiefer, wird er zu immer abstrakterem Lernen fähig. So betrachtet vertieft sich Lernen von Stufe zu Stufe, von Kreis zu Kreis. Es ist eigentlich immer auf dem Wege in eine tiefere Einsicht (zum erfahrungsorientierten Lernen vgl. z. B. Kohonen 2001).

Authentizität und *Erfahrung* scheinen also zusammenzuhängen; ihnen fügen sich

auch die Begriffe *Wahrnehmung* und *Reflexion* hinzu. Reflexion dient als Werkzeug, das zur Verarbeitung der Erfahrung und zur Bedeutungsentwicklung, d.h. zum erfahrungsorientierten Lernen beiträgt. Christ (1999) stellt fest, daß für die meisten Fremdsprachenlernenden das Entscheidende die eigene kommunikative Fähigkeit ist. Authentisches Fremdsprachenlernen wird durch interaktive und reflektierte Erfahrungen über den fremden Sprachgebrauch gefördert, wobei Wahrnehmung und Bedeutungsüberprüfung in wirklichen sprachkulturellen Situationen eine wichtige Rolle spielen. Dem Lernenden soll dann dazu verholfen werden, gewonnene fremdkulturelle Einsichten zu reflektieren und mit zielkulturellen Verhaltensstandards zu vergleichen. Scheinen diese Forderungen zu hoch, so soll der Lernende jedenfalls fähig werden zu überprüfen, ob seine Begegnungs- und Sprachgebrauchshypothesen ausreichen, um in einer interkulturellen Situation zurechtzukommen zu können (vgl. Kaikkonen 2001).

3.2 Begegnung als Begriff der Authentizität

Begegnung scheint ein entscheidender Begriff für das authentische Fremdsprachenlernen und im Fremdsprachenunterricht zu sein. Da entsteht die Frage, wie der Lernende erfahrungsorientiert der fremden Sprache und Kultur begegnen kann. Eine Bedingung ist immerhin von besonders großer Wichtigkeit: Der Fremdsprachenlernende darf sich nicht nur als ein kognitiv Handelnder verstehen, sondern er soll sich auch als ein einzigartiges und holistisches Individuum fühlen. Ein holistisch Lernender ist derjenige, der sowohl als ein kognitives als auch emotionales und soziales Wesen ernstgenommen wird. Eine holistische Unterrichtssituation macht es möglich, daß Gefühle – positive sowie negative –

behandelt werden. Der Lernende gewinnt Erlebnisse und hat so Chancen, sie zu reflektieren. Sie berühren ihn also auch emotional. Er kann im Fremdsprachenunterricht dem normalen Alltagsleben entsprechend handeln, weil ihm ständiges Lernen nicht fremd ist.

Es ist also nicht egal, wie die Lehrkraft sich zum Lernenden als einem emotionalen und sozialen Wesen verhält. Es kommt aber recht oft vor, daß eben emotionales Verhalten im Unterricht abgeschaltet wird. Nicht wenige Forscher sind der Auffassung, daß Emotionen dem Fremden und Eigenen gegenüber und ihre Verarbeitung im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle spielen (vgl. z.B. Stevick 1996 und Arnold 1999). Den sozialen Charakter des Lernens betonen beispielsweise viele Forscher kooperativen Lernens (vgl. z.B. Sharan 1994 und Cohen 1994). Kooperatives Lernen bemüht sich um eine interaktive Lernsituation, wobei auf der Wissenssuche zwangsläufig emotionale und soziale Spannungen entstehen. Man kann von sozial-emotional-konstruktivem Lernen reden. Wie ein solcher Fremdsprachenunterricht aussieht, wie die Lehrkraft ihn steuert und was für Lernumgebungen dafür entwickelt werden, sind in diesem Zusammenhang zentrale Fragen.

3.3 Begegnungsarten

Im schulischen Fremdsprachenunterricht geschehen Begegnungen auf verschiedene Weise. Schüler begegnen einander, die Lehrkraft begegnet ihren Schülern und alle begegnen dem Leben um sich herum, begegnen der Gesellschaft mit ihren vielfältigen Formen und unterschiedlichen Mitmenschen. Darüber hinaus begegnet man im Fremdsprachenunterricht der fremden Sprache und Kultur auf eine ganz besondere Weise.

Die Schülerbegegnung vollzieht sich im allgemeinen nach ganz normalen Regeln,

aber im Fremdsprachenunterricht ist die Begegnung oft anders. Obgleich man in einer Gruppe lernt, handelt man zu selten als ein echtes Gruppenmitglied. Das mag teilweise damit zusammenhängen, daß Fremdsprachenlernen oft künstliche Formen hat. Die fremde Sprache wird irgendetwie auf Vorrat gelernt, auf den man vielleicht später für den realen Sprachgebrauch zurückgreifen will. Diese Art Lernen steht nach Larcher (1999) sowohl der sprach- als auch lerntheoretischen Einsicht entgegen. Echte Zusammenarbeit und sinnvolles Zusammenlernen – also die Authentizität des Prozesses (vgl. van Lier 1996) – verhelfen zur authentischen Schülerbegegnung, offensichtlich aber auch zum fremdsprachlichen Lernen.

Was wäre dann von der Begegnung zwischen Lehrkraft und Schülern zu sagen? Ist echte Begegnung beim Unterricht überhaupt zu erreichen? Es sieht so aus, daß ein Teil der Lehrkräfte in der Schule eine Lehrerrolle übernimmt, deren Charakter die Schüler sehr genau kennen. Lehrerrolle oder Handlungsmuster entwickeln sich meiner Auffassung nach zumindest teilweise daraus, daß der Schulunterricht kognitives Lernen emotionalem und sozialem Lernen gegenüber bevorzugt. Solche Lehrkräfte, die auch in der Schule fähig sind, sich als ganze Personen ohne spezielle Rollen zu verhalten, sind auch in der Lage, holistisches Lernen ihrer Schüler qualitativ besser anzuleiten als diejenigen, die nur in eine Rolle schlüpfen (vgl. auch Leitch/Day 1998). Van Lier (1996) gemäß formt die Lehrerauthentizität das Unterrichtsklima in die Richtung, in der auch Schülerauthentizität sich besser verwirklichen kann. Auch Müller-Hartmann (1999) weist auf die zentrale Rolle der Lehrerauthentizität hin.

Authentizität kann also als Eigenschaft einer »guten« Lehrkraft betrachtet werden, und sie hängt mit ethischer Verant-

wortung den Schülern gegenüber zusammen. Bei einer authentischen Begegnung fühlen sich die Menschen ernstgenommen, was Unsicherheit und Ungewißheit reduziert. Auch über bevorstehende und zu bewältigende Probleme wagt man angstfreier zu reden. Auch Angst vor Gesichts- oder Respektverlust ist vielleicht nicht so groß, wenn die Begegnung echt ist. Die echte humane Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler trägt zur bedeutsamen Zusammenarbeit und zum sinnvollen Lernen bei und baut vielerlei Abhängigkeiten ab. Zumindest untertänige Abhängigkeit ist authentischem Verhalten fremd. In dieser Art Lernatmosphäre ist es auch leichter, metakognitives Lernen zu steuern.

Welche Faktoren hängen dann mit einer authentischen fremdsprachlichen und fremdkulturellen Begegnung zusammen? Was für Begegnungen sind für den modernen Fremdsprachenunterricht möglich? Authentische Erfahrung entsteht durch Begegnung. Am meisten geschieht die Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur sicherlich durch authentische Texte. In Abbildung 2 werden authentische Texte typologisiert. Der authentische Text garantiert aber noch keine Authentizität, sondern ist erst eine Chance zum authentischen Lernen. Authentische Texte kann die Lehrkraft ohne große Mühe ins Klassenzimmer mitbringen, aber die wirkliche Authentizität entsteht erst durch die Art und Weise und die Bedeutsamkeit, mit der Schüler und Lehrkraft diese Texte bearbeiten (vgl. van Lier 1996).

In diesem Zusammenhang möchte ich insbesondere einen Gesichtspunkt der Textauthentizität hervorheben. Er hängt mit den »maßgeschneiderten« Texten in der Abbildung zusammen. Als die Schüler über den Authentizitätsgrad der in einem Unterrichtsversuch verwendeten Texte befragt wurden, meinten sie mit

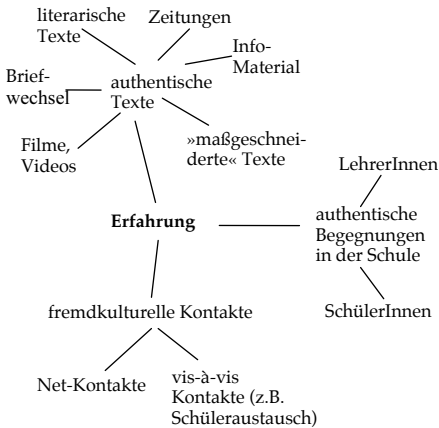


Abb. 2: Authentizität und ihre Elemente im schulischen Fremdsprachenunterricht

großer Mehrheit, daß authentisch sicher und in erster Linie solche Texte sind, die sie selbst geschrieben oder ihre ausländischen Partner auf ihre Fragen verfaßt hatten. Schulbuchtexte, die angeben, authentisch zu sein, seien nach der Meinung der Schüler nicht so authentisch wie die oben genannten »maßgeschneiderten« Texte (vgl. Kaikkonen 1997a, b). Die Tatsache, daß ein Text in einem Kulturkontext authentisch ist, garantiert also noch keine Erfahrung der Authentizität. Van Lier (1996) zweifelt sogar, ob es möglich ist, daß alle Schüler einer Klasse denselben Unterricht authentisch empfinden können.

Die Begegnung mit der Zielsprachkultur wird in der modernen Welt auf viele Weise möglich, so auch im Fremdsprachenunterricht. Abbildung 2 versucht deutlich zu machen, daß eine individuelle und kooperative Fremdbegegnung z. B. durch Studienfahrten oder Schüleraustausch im Ausland stattfinden kann. Für die Begegnung ist es nicht gleichgültig, unter welchen Umständen sie realisiert wird. Sie ist gründlich zu überlegen

und zu planen, damit die Schüler genug qualitative Chancen haben, ihren fremdkulturellen Altersgenossen sinnvoll zu begegnen. Diese Begegnungen sollen dann beide Partnergruppen und Einzelpersonen genug anstrengen, um Lernen den Sichtwechsel zu ermöglichen und ihre Ambiguitätstoleranz zu erweitern. In diesem dialogischen Vorgang wird die Steuerung interkulturellen Fremdsprachenlernens sinnvoll: Der Prozeß der Begegnung wird sichtbar, und die Lernenden können ihre Begegnungen und die daraus gewonnenen Erfahrungen reflektieren und auswerten. Darüber hinaus lernen sie den Doppelcharakter des Fremdsprachenlernens kennen: Lernen verlangt große individuelle und kooperative Anstrengungen und soll sich im Kontext von Begegnungen und Erfahrungen ereignen. Ohne diese Einsicht bleibt auch der Unterricht leicht zu theoretisch und unmotiviert. Sonst bleibt er der unmittelbaren Erfahrungswelt des Lernenden fremd, und die Erkenntnisse werden nicht ausreichend in seinen Wissens- und Erfahrungsbestand transformiert.

Wirklich große Chancen für den interkulturellen schulischen Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen bieten die modernen Informationsnetze und Datenautobahnen, wie z. B. das Internet. Die Netze ermöglichen beinahe eine unbegrenzte Partner- und Kontaktsuche. Gewisse Diskussionsrunden bieten Kontakt- und Gesprächsmöglichkeiten sogar in der Realzeit (z. B. IRC). Traditionelle Informationskanäle bieten nur einen Bruchteil der Information über fremde Länder und Leute an, die im Internet vielförmig und vielsprachig erhältlich sind. Die E-Mail garantiert einen schnellen Informations- und Erfahrungsaustausch. Sie ist dem traditionellen Briefwechsel ähnlich, ist diesem aber dank seiner Schnelligkeit und dem Ver-

zicht auf Förmlichkeit haushoch überlegen. Müller-Hartmann (1999) zeigt überzeugend, welche Möglichkeiten E-Mail-Projekte für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht bieten können, wenn sie lebens- und schülernahe Themen tangieren und langfristig genug durchgeführt werden (vgl. auch Donath/Volkmer 2000).

Authentische Sprach- und Kulturtexte sowie Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten gibt es also heute in Hülle und Fülle. Man denke nur an die vielen EU-Programme für Schüler und Lehrkräfte. Können die Fremdsprachenlehrer diese Chance nutzen, oder verhindern die Unterrichtstraditionen z. B. den vollen Gebrauch der Informationsnetze? Sind die Lehrkräfte fähig, durch Kontakte und Netze errungene Erfahrungen und Kenntnisse ins Lernpotential der Schüler für interkulturelles Fremdsprachenlernen umzuwandeln? Die letzte Frage ist besonders relevant, wenn von Authentizität die Rede ist.

Interkulturelles Lernen und Lehren hängen also mit Authentizität eng zusammen. Diese Begriffe schließen sich mit persönlichen Erfahrungen und Bedeutung der Lerninhalte zusammen. Der fremdsprachliche Unterricht ist erst dann interkulturell, wenn er auf authentischen Erfahrungen aufbaut, die dann im Dialog weiter verarbeitet werden. Begegnungen machen Erfahrungserhebungen möglich. Erwartungen vor der Fremdbegegnung wiederum lassen dem fremden Verhalten gegenüber Hypothesen erstellen, die dann in oder nach der Begegnungssituation ausgewertet werden können. Authentisches Lehrverfahren bindet Erfahrung, Begegnung und dialogische Zusammenarbeit zusammen, was Sensibilisierung dem Fremden und Eigenen gegenüber, kulturbedingte Wahrnehmung sowie Bedeutungsentwicklung des

Fremdsprachenlernenden ermöglicht. Eigenes und fremdes Verhalten – sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich –, kognitives und sozio-emotionales Lernen stehen dann im Spannungsfeld. Die Grundelemente interkulturellen Lernens sind vorhanden.

Literatur

- Arnold, Jane (Hrsg.): *Affect in language learning*. Cambridge: CUP, 1999.
- Bauman, Zygmunt: *Thinking Sociologically*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999.
- Byram, Michael: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael: »Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 358–380.
- Cohen, Elizabeth: *Designing group work. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press, 1994.
- Christ, Herbert: »Nachdenken über eine dritte Sprache und eine dritte Kultur«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 290–311.
- Donath, Reinhard; Volkmer, Ingrid (Hrsg.): *Das Transatlantische Klassenzimmer. Tipps und Ideen für Online-Projekte in der Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 2000 (1. Auflage 1997).
- Edmondson, Willis; House, Juliane: »Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 2 (1998), 161–188.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdsprachen erlernen – ein individueller, kulturbezogener Prozeß. Einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches«, *Unterrichtswissenschaft* 21, 1 (1993), 2–20.
- Kaikkonen, Pauli: »Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht. Einige Aspekte zum interkulturellen Lernen« *Info DaF* 1 (1997a), 78–86.

- Kaikkonen, Pauli: »Learning a Culture and a Foreign Language at School. Aspects of Intercultural Learning«, *Language Learning Journal* 15 (1997b), 47–51.
- Kaikkonen, Pauli: »Intercultural learning through foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Rütto; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jarma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 61–105.
- Kohonen, Viljo: »Towards experiential foreign language education«. In: Kohonen, Viljo; Jaatinen, Rütto; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jarma: *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 2001, 8–60.
- Kolb, David: *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1984.
- Kramer, Jürgen: »Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 46–64.
- Kramsch, Claire: »Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur«. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmayer, 1995, 51–66.
- Larcher, Dietmar: »Henne oder Ei? Über Wechselwirkung beim Erwerb einer linguistischen und einer sozialen Grammatik«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 32–45.
- Lehtonen, Mikko: *Merkitysten maailma* [Die Welt der Bedeutungen]. Tampere: Vastapaino 1998 (in Finnisch).
- Leitch, Ruth; Day, Christopher: *Reflective processes in action: mapping personal and professional contexts for learning and change*. Paper presented at the annual conference of the European Conference on Educational Research, Ljubljana 1998.
- Lier, Leo von: *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy, and authenticity*. London; New York: Longman, 1996.
- Müller-Hartmann, Andreas: »Auf der Suche nach dem ›dritten Ort‹: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte«. In: Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 1999, 160–182.
- Sharan, Shlomo (Hrsg.): *Handbook of cooperative learning methods*. London: Greenwood Press, 1994.
- Stevick, Earl: *Memory, Meaning & Method* (2. Auflage). Boston: Heinle & Heine, 1996.