

ANTONI DĘBSKI

Uniwersytet Jagielloński, Polen

Glottodidaktik im Zeitalter der Demokratisierung des Schulwesens und der Bildung

Glottodidaktik als eine übergreifende Theorie des Fremdsprachenunterrichts (FSU) ist eine Besonderheit der polnischen Systematik innerhalb der Teilgebiete der angewandten Sprachwissenschaft. Ihre Abgrenzung als eigenständiges Forschungsgebiet geht auf Ludwik Zabrocki (1966, 1977) und Franciszek Gucza (1978, 1983a) zurück. Der das Gebiet bezeichnende Terminus wiederum geht auf die wissenschaftliche Tätigkeit von Gucza (vgl. hierzu Gucza 2007:312) zurück, er wurde auch von ihm geprägt. Sowohl die präzise Abgrenzung der wissenschaftlichen Schwerpunkte dieser Disziplin aus dem ungeordneten, manchmal zufälligen Konglomerat von Problemen um den FSU als auch der Terminus, der auf ein klar umgrenztes, jedoch wegen der Komplexität des „Objekts“ notwendigerweise interdisziplinär angegangenes Forschungsgebiet referierte, führten zur Aufwertung, ja zur Nobilitierung wissenschaftlicher Beschäftigung mit dem FSU und stellten die Weichen für ihre weitere Entwicklung in Polen.

Die theoretisch fundierte Abgrenzung der Glottodidaktik von der traditionellen (Schul-)Methodik veranschaulichte auch, wie komplex und dementsprechend kompliziert Probleme des letzteren Bereiches in Wirklichkeit sind. Die theoriebildende, wissenschaftlich eigenständige Glottodidaktik war ein deutliches Signal, dass die Methodik nicht mehr gänzlich unreflektiert und intuitiv im FSU vorgehen darf, dass ihrem Handeln in der Praxis des FSU vielmehr eine Theorie zugrunde gelegt werden muss, deren Ergebnisse sie für die Praxis einsetzen und in der Praxis umsetzen kann und muss.

Für die Glottodidaktik steht in der polnischen Fachliteratur mitunter auch der Terminus Fremdsprachendidaktik, der von Zabrocki (1966, 1977) geprägt und auch von Szulc (1976) verwendet wurde. In der deutschen Germanistik spricht man dagegen einfach von Deutsch als Fremdsprache, im angelsächsischen

Sprachraum von foreign language teaching bzw. learning. Die letzteren Disziplinen sind aus der Sicht der polnischen angewandten Sprachwissenschaft Beispiele eines wissenschaftlichen Synkretismus, einer theoretisch nicht geordneten Zusammensetzung von theoretischen, linguistischen, psychologischen und methodischen Problemen des FSU.

Obwohl sich die Glottodidaktik mit Problemen des FSU theoretisch und auch metatheoretisch auseinandersetzt, da ja zwischen ihren Ergebnissen und der Praxis des FSU die Methodik vermittelt, erörtert sie den FSU doch nicht im Elfenbeinturm der abstrakten Wissenschaft. Gerade deshalb, weil sich die Glottodidaktik mit dem FSU, einer vom Menschen geschaffenen, objektiv, d.h. ohne sein Wissen und Wollen, nicht existierenden Institution beschäftigt, ergibt sich nolens volens eine Relation zwischen dieser Disziplin und dem im Titel genannten „Zeitalter der Demokratisierung“ des Schulwesens und der Bildung. Die Demokratisierung ist eine sozialpolitische Erscheinung; das Schulwesen ist – wie der FSU selbst – eine zivilisatorische, in ihrer Struktur vom Menschen abhängige Institution. Sein Ergebnis, die Bildung eines vom gegebenen Schulsystem „erfassten“ Individuums ist folgerichtig ein tertiäres Resultat der zuvor genannten Größen: Der Prozess der Demokratisierung gestaltet maßgebend das Schulwesen; das letztere bildet Lerner aller Schulstufen nach vorgegebenen Maßstäben aus und führt idealiter zu vorgegebenen Bildungszielen. Das Schulwesen und in seinem Rahmen auch der FSU sind deshalb sozial sensibel und sozial- sowie bildungspolitisch relevant.

Wissenschaften, die den FSU untersuchen, sind besondere Disziplinen; in Hinsicht auf ihren Gegenstand sind sie sogar einmalig. Den Themenbereichen dieser Disziplinen, v.a. denen der Glottodidaktik, entspricht ein Objekt, der FSU, der in seiner Realität wissenschaftlich aus den oben aufgeführten sozialpolitischen Gründen kaum erfassbar ist und deshalb kein Untersuchungsobjekt sein kann. „Den FSU an und für sich“ gibt es nämlich – etwa im Gegensatz zu den Objekten der Naturwissenschaften – nicht. Die Glottodidaktik gehört zu den Wissenschaften, die einen Gegenstand, aber keine Objekte haben. Der FSU wie alle Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, allen voran die Schule, sind zivilisatorische Leistungen des Menschen und unterliegen dem Einfluss zahlreicher, von Menschen geschaffener und „verursacher“ Faktoren. Viele der Faktoren sind der Gegenstand von Disziplinen, die sich berechtigter-, aber auch unberechtigterweise mit Problemen des FSU beschäftigen. Dies sind: allgemeine Didaktik, Pädagogik, Soziologie, allgemeine Psychologie, Sprachpsychologie, Entwicklungs-, Lern-, Verhaltenspsychologie, Soziolinguistik, Psycholinguistik, Spracherwerbtheorie, angewandte und typologische Sprachwissenschaft, konfrontative und kontrastive Linguistik, deskriptive Grammatik, Phonetik, Interferenz-, Bilinguismus- und Mehrsprachigkeitsforschung, Kompetenz- und Fehler-Linguistik, linguistische Pragmatik, Kommunikationswissenschaft, Linguopädagogik, Kulturwissenschaft(en), interkulturelle Germanistik, Sprachlehr- und Lernforschung usw.

Es dürfte sofort auffallen, dass in der überlangen Aufzählung von FSU-bezogenen Disziplinen offensichtlich die Methodik übergangen worden ist. Nein, die Methodik wurde nicht übergangen, sie wird vielmehr als eine besondere unter den besonderen FSU-bezogenen Disziplinen erörtert: Die Methodik des FSU ist nämlich in praxi primär ein Funktor mehrerer unterschiedlicher sozialer, gesellschaftlicher, schulpolitischer, bildungspolitischer und rein politischer Faktoren, kein Ergebnis – wie die Glottodidaktik – wissenschaftlicher Forschung allein. Trotzdem darf die Methodik und dies muss sie – von aller sozialer Bedingtheit ihrer Funktionen im Schulsystem abgesehen – immer einerseits und primär unter dem Aspekt der Rezeption der glottodidaktischen Theorie und andererseits und sekundär hinsichtlich ihrer fachlichen Adäquatheit analysiert werden. Die Methodik wird wohl mitunter Konzessionen in der Unterrichtspraxis machen, etwa in puncto der speziellen Ziele des FSU, der Wahl von damit verbundenen Unterrichtsmethoden, der organisatorischen Maßnahmen, der Lehrpläne, der Form der Evaluierung u.a.m. Der Methodik, der Unterrichtspraxis und auch allen anderen auf den FSU Einfluss nehmenden Faktoren und Institutionen voran darf das Schulwesen keine Konzessionen machen, in Bereichen, bei denen es sich um grundsätzliche, ja ausschlaggebende Faktoren des FSU handelt, z.B. in puncto Lehrerqualifizierung und -ausbildung, die durch die Theorie von dem FSU, von der Glottodidaktik, fundiert sein müssen (Grucza 2002, 2004). Glottodidaktik als eine Wissenschaft per se, und als die Wissenschaft von dem FSU, darf das nicht. Glottodidaktik erforscht ihren Gegenstand und befasst sich mit der Theoriebildung. Als eine interdisziplinäre Wissenschaft selektiert und synthetisiert sie Ergebnisse von angrenzenden Disziplinen und von Grundlagendisziplinen und verarbeitet die letzteren zu einer einheitlichen, generellen Konzeption des FSU und anderer Formen des Fremdspracherwerbs. Die Methodik hingegen ist keine forschende, sondern eine rein anwendungsbezogene Disziplin.

Erkenntnisse der Glottodidaktik, die selbst eine angewandte – genauer gesagt eine anwendungsorientierte und daher im Wesentlichen praxisorientierte – Wissenschaft ist, müssten von der und in die Methodik des FSU umgesetzt und erst dann in die FSU-Praxis eingeführt werden. Bestenfalls können Erfahrungen der methodischen Praxis als Anregungen für die Glottodidaktik betrachtet werden und sie können helfen, Theoreme der letzteren zu verifizieren oder zu falsifizieren. Dies sind Prozeduren des „klassischen Weges“ einer wissenschaftlich fundierten FSU-Gestaltung. Die oben in Kürze dargestellten Zusammenhänge werfen die berechnete Frage auf, ob bei dem gegenwärtigen Forschungsstand beider Disziplinen, der Glottodidaktik und der Methodik, vor allen Dingen bei dem gegenwärtigen Stand der Relationen zwischen ihnen und in der aktuellen bildungspolitischen Situation des FSU eine wissenschaftlich fundierte Gestaltung des letzteren überhaupt möglich ist. Wohl eher nur sehr beschränkt. Und nicht etwa deshalb, weil Forschungen zum FSU, v.a. die polnische Schule der Glottodidaktik, zu wenig geleistet hätten, sondern vielmehr, weil heutzutage das soziale Gefüge

sensu largo und nicht die Wissenschaft den entscheidenden Einfluss auf den FSU hat. Und allen Bestandteilen des Gefüges voran die Demokratisierung des Schulwesens. Zu den alten, historisch belegten Wahrheiten über den FSU gehört die aus der Geschichte des FSU resultierende Erkenntnis, dass den entscheidenden Einfluss auf die Formulierung der Ziele des schulischen FSU gesellschaftlich bedingte Erwartungen der Eltern und der Schüler haben, d.h. insgesamt soziale Erwartungen gegenüber der Schule und dem FSU (Szulc 1976: Kap. I und II). Die wichtigsten Faktoren dieser Erwartungen sind heutzutage: eine möglichst breite gesellschaftliche Reichweite vom FSU, keine „Überbürdung“ der Lerner, kein Leistungsdruck, möglichst wenig Evaluation und das utilitäre Element des FSU; die formale Bildung aufgrund und dank der Fremdsprachenkenntnisse spielt hingegen kaum eine erwähnenswerte Rolle. Die Politik des Staates im Bereich des Schulwesens und auch des Hochschulwesens richtet sich nach diesen Erwartungen „des breiteren Publikums“; sie ist explizit sozialpolitisch bedingt und resultiert aus einer sozialpolitischen, nicht auf der Grundlage von Expertenmeinungen konzipierten Bildungs- und Schulpolitik. Und das ist wahrscheinlich auch richtig so: In einer Schule, an der Eltern und Schüler Mitspracherecht haben, wäre z.B. das Pauken von Vokabeln, der Grammatikunterricht, übersteigt er doch die intellektuellen Fähigkeiten der meisten Schüler, und ein Disziplin einforderndes Auftreten der Lehrer nicht möglich, weil gesellschaftlich nicht mehr tragbar (!), und zwar schon wegen der Einstellung der überwiegenden Mehrheit der Wähler. Von den oben aufgezählten sozialen Erwartungen könnte man vom fachlichen Standpunkt aus lediglich dem erwarteten Utilitarismus als dem obersten Ziel des FSU zustimmen, wenn auch mit der Einschränkung, dass das auf diese Art und Weise einseitig, unter Ausschluss von Bildungselementen definierte Unterrichtsziel keinesfalls auch für Absolventen des (neu)philologischen Studiums an Universitäten und Hochschulen gelten kann, geschweige denn für künftige Experten, die meist erst postgradual ausgebildet werden. Die Erwartungen des „breiteren Publikums“ sind gewiss zum Teil auf gravierende Lücken im Grundlagenwissen, zum größten Teil aber auf Bequemlichkeit, Wunschdenken und fehlende Autorität der Schule als Institution und ebenso auf das fehlende Ansehen von Lehrern zurückzuführen (vgl. hierzu Hartman 2011).¹ Die Bildungspolitik des Staates richtet sich in Wirklichkeit außer nach den sozialen Erwartungen auch nach Grundsätzen der politischen Korrektheit. In medialen Diskussionen bemängeln interessanter-

¹ Mit Verweisen auf publizistische Veröffentlichungen in den maßgebenden, meinungsbildenden Printmedien wird beabsichtigt, Meinungen, Stellungnahmen und Kommentare zu Zielen und Folgen von Schul- und Hochschulreformen anzuführen, die in Rahmenprogrammen des Ministeriums und in anderen offiziellen Dokumenten aus selbstverständlichen Gründen nicht enthalten sind. Aus der Unmenge von Presseartikeln wurden fünf ausgewählt, die repräsentativ für grundsätzliche Probleme in der Diskussion erscheinen: Reform (Radziwiłł), Aufgaben der Schule (Radziwiłł), sozialpolitische Komponente des Schulwesens (Lynch), Kreativität vs. Verschulung an Universitäten (Chomsky) und der Stand der Motivation von Lernern (Hartman). Alle Verfasser sind Professoren.

weise gerade Experten, nicht aber Eltern oder Studenten, das ständig sinkende Bildungsniveau (vgl. Hartman, ebd.).

Den entscheidenden Einfluss auf die Wahl der Unterrichtsmethode und somit auf die Anforderungen und das Niveau des FSU, ja auf die Wahl der zu unterrichtenden Fremdsprache, haben daher die gesellschaftlich akzeptierten Unterrichtsziele. (1) Die ständige Verlängerung der Schulzeit (z.Z. steht die Verlängerung der Unterrichtszeit an polnischen Gymnasien um ein Jahr zur Debatte), um noch mehr Zeit zur Bewältigung des schon jetzt bescheidenen Lernstoffes und einer ziemlich sanften „Reife“-Prüfung zu gewinnen, und auch die Verlängerung der Schulpflicht, v.a. aber auch (2) die Erweiterung der sozialen Reichweite des Schulwesens führten dazu, dass die Niveau-Anforderungen im Unterricht an diese zwei Faktoren angepasst werden mussten. Die Schüler sollen – im subjektiven Denken der Schüler und v.a. der Eltern – nicht „überfordert“ werden; die wahre Ursache des Trends zur Senkung der Anforderungen liegt darin, dass sehr viele Schüler aus lernpsychologischen Gründen den „traditionellen“ Anforderungen nicht gewachsen sind. Das oberste Prinzip heißt deshalb: Jeder Schüler hat Anspruch darauf, die Schule zu absolvieren. Offiziell wird der Anspruch nicht als ein sozialpolitisch motivierter Faktor oder als ein Bildungsziel des Schulwesens deklariert, in anspruchsvollen Printmedien wird er jedoch von Psychologen, Soziologen, v.a. aber von Pädagogen als gravierend und erstrebenswert hervorgehoben (vgl. Lynch 2011).

Die Demokratisierung der Schule hat ihre Gründe, Ursachen und Ziele: Die Demokratisierung des Schulwesens ist eine schul- und bildungspolitische Entscheidung des Staates. Bei der ‘Demokratisierung’ geht es nämlich nicht primär darum, dass Eltern und Schüler wie auch Studenten immer mehr Mitspracherecht und dadurch auf die curricula und Anforderungen des Unterricht mehr Einfluss haben wollen (und ihn ja auch bekommen), sondern vor allen Dingen darum, dass die Schule längst nicht mehr elitär ist, dass sie keine Bildungseinrichtung für Auserwählte, Vermögende, nicht einmal mehr für Begabte, ist und sein darf. Denn Demokratisieren heißt ja auch „etw. für immer breitere Gesellschaftsschichten zugänglich [zu] machen“. Ergo muss die demokratisierte Schule einfach alle, die sich angemeldet haben, aufnehmen und unterrichten. Die Schule sollte deshalb für Chancengleichheit für die „weniger begabten“ und die „sozial-kulturell“ benachteiligten Schüler Sorge tragen, die nun einmal zu einer modernen Demokratie gehöre und deshalb von dieser auch gewährleistet werden müsse, auch auf die Gefahr hin, dass das Unterrichtsniveau weiterhin und zum Schaden der lernwilligen und -bewussten Schüler sinkt (vgl. hierzu Lynch 2011). Diesem Defizit an Lehrleistungen der Schule werde „schon immer“ – für manche Experten und Bildungspolitiker: leider Gottes – durch Eltern mit außerschulischen, also nicht mehr demokratischen Bildungsformen (ebd.) nachgeholfen.

Die Richtlinien des polnischen Ministeriums für Nationale Bildung bestimmen über die untergeordneten Schulbehörden nicht nur, welche Sprachen ab

welcher Klasse und in wie vielen Unterrichtsstunden gelehrt werden. Vielmehr entscheiden die Richtlinien auch über die Einzelheiten der Schulprogramme, über die Unterrichtsziele (Rang und Reihenfolge der Fertigkeiten) und auch über die Unterrichtsmethode (!). Unter diesen Umständen, also in einem schul-, sozial-, und kulturpolitisch sowie von den ökonomischen Möglichkeiten der Schule durch den Staat bestimmten Unterrichtsgefüge bleibt nur sehr wenig, wenn überhaupt Platz für eine wissenschaftlich fundierte Methodik: Der Lehrer muss die Richtlinien und Schulprogramme einfach nur noch umsetzen. Hierzu ist aber vom fachlichen Standpunkt aus in aller Deutlichkeit anzumerken: Auch wenn das „Was“ vorbestimmt ist, so ist der Lehrer doch nach wie vor für das „Wie“ der Umsetzung dieser Richtlinien verantwortlich, auch wenn diese teilweise, z.B. in puncto der Methodenwahl und des absoluten Vorrangs der Sprechfertigkeit, offensichtlich im Widerspruch zu Daten der Wissenschaft stehen. Von der fachlichen und der beruflichen Pflicht, nach Grundsätzen der „Kunst des Lehrens“ zu unterrichten, hat niemand den Lehrer entbunden.

Der Widerspruch hat aber seine Ursachen, Gründe und Ziele: Die bereits oben erwähnte ständige Erweiterung der sozialen Reichweite der Verschulung auf Abiturebene ist jetzt auch auf die soziale Reichweite der Hochschulebene ausgeweitet worden, was im Klartext Demokratisierung des Abiturs und hiermit der Zulassung zum Hochschulstudium bei gleichzeitiger Abschaffung der Aufnahmeprüfung bedeutet. Diese Maßnahme, auch Reform des Schulwesens genannt (Radziwiłł in einem Presseinterview 1998: *Gazeta Wyborcza*, 28.12.1998) führte zur Umformulierung der Ziele der schulischen Bildung durch die Schulpolitik des Staates: Die Schule ist von nun an nicht mehr nur Bildungsstätte, primär sogar keine solche mehr, die Schule wird nun als das Mittel zur Erhöhung des zivilisatorischen Niveaus aller Bürger definiert.

Didaktische und pädagogische Konzeptionen über die Aufgaben der Schule haben nun Vorrang vor Konzeptionen über die Bildungsaufgaben der Schule. Die Schule müsse die bereits oben genannte Chancengleichheit für alle Schüler wahren und fördern (Lynch 2011). Die ersteren Konzeptionen führten folgerichtig zur Änderung der Ziele der allgemeinbildenden Schule als Institution und der Ziele des Schulunterrichts: Das oberste Ziel heißt nun Sozialisierung, d.h. Erziehung zur Befähigung, als Bürger und Mitglied der Gesellschaft (bewusster Wähler, Mitarbeiter, Verbraucher, Computerbenutzer usw.) zu funktionieren. In der Sprache von Chomsky (2012) könnte man sagen: Auf diese Art und Weise schützt der Staat die Interessen der Gesellschaft, vordergründig aber seine eigenen. Es handelt sich also ausdrücklich um soziale Fertigkeiten, nicht mehr um Bildungsinhalte. Am deutlichsten hat es die bereits oben erwähnte ehemalige polnische Ministerin für Nationale Bildung Anna Radziwiłł 2008 in einem Presseinterview formuliert: Auf die Frage eines Reporters nach den Ursachen des ständigen Sinkens des Unterrichtsniveaus hin entgegnete sie, die Schule sei heutzutage kein Ort der Förderung von Talenten mehr, vielmehr müsse die Schule so sein, dass jeder

Schüler diese absolvieren könne. Eine in dieser Form definierte Schule bedeutet das endgültige Ende der Ära der formalen Bildung im Schulwesen, weil für diese keine gesellschaftlichen Grundlagen mehr existieren: Man beachte hierzu auch die Demokratisierung der Universitäten, die mit der Einführung des „neuen“ Abiturs erfolgte Abschaffung der Aufnahmeprüfung, das 6-Semesterstudium, die Einflussnahme auf die curricula durch die Studenten, usw. Das Hochschulwesen wurde neu definiert, bekam neue Aufgaben „zugewiesen“, die Bildung für künftige Experten wurde auf höhere Ebenen der Edukation, auf die Zeit nach dem Bachelor-Studium (dem Lizentiat) verschoben. Chomsky (ebd.) spricht sich hingegen für die Befähigung der Schüler und der Studenten aus, nach Schule und Universität selbstständig und autonom weiterlernen zu können und wendet sich zugleich gegen die Indoktrination in der Schule, die dazu führe, sozialen Gehorsam und Akzeptanz für die existierende Ordnung der Dinge, und somit auch die Akzeptanz des offenbaren Wissens anzulernen. Demokratisch sei eine Schule, die zur Kreativität erziehe, an der man lernen könne, Herausforderungen zu begegnen. Eine solche Schule erziehe zur Freiheit und sei eine Schule freier Menschen. Über Chancengleichheit schweigt er sich aus, aber er meint zugleich, dass die Berufsausbildung überschätzt werde, weil sie zum Konformismus erziehe, zudem spricht er sich gegen Tests im Unterricht aus. Dass dieser Text in einem meinungsbildenden Sonntagsmagazin abgedruckt wurde, ist nicht von ungefähr. Es zeigt eindeutig, dass Chomskys Ideen, wie kontrovers und politisch sie auch sein mögen, auch in Polen Anhänger haben.

Die obigen, eher publizistisch als wissenschaftlich anmutenden Ausführungen seien durch ihren Inhalt und durch den Titel dieses Beitrags gerechtfertigt. Sie sollten auf Relationen zwischen gesellschaftlichen Prozessen hinweisen, wie Demokratisierung des Schulwesens, Erwartungen gegenüber dem Schulwesen seitens der Gesellschaft und seitens des Staates, die folgerichtig bildungs- und sozialpolitisch motivierte Wahl der jeweiligen Zielsetzungen der schulischen Bildung und – erst an letzter Stelle – auf die Methodik des Schulunterrichts und der Ausbildung der Lehrkräfte verweisen. In einem solchen Gefüge der vielfältigen Bedingtheit des Schulwesens funktioniert der FSU. Das Gefüge ist ein Equilibrium, in dem der Staat mittels seiner Bildungspolitik das Schulsystem bestimmt, dem gegenüber wiederum die Gesellschaft ihre Erwartungen artikuliert und in dem die Wissenschaft meinungsbildend sein kann, ohne jedoch direkten Einfluss auf dieses Gleichgewicht nehmen zu können.

Halten wir somit fest: Obwohl die Glottodidaktik die Wissenschaft von dem FSU ist, hat sie trotzdem keinen direkten Einfluss auf seine relevanten Parameter, wie Grucza (1983a, 2002, 2004) dies bereits vor geraumer Zeit auch in Bezug auf die Grammatik zu Recht bemängelte und zwar, wie paradox es auch klingen mag, weil sie eine Wissenschaft ist. Weil die Glottodidaktik eine Wissenschaft *sensu stricto* ist und kein Sammelsurium von lose miteinander verbundenen, manchmal widersprüchlichen Anweisungen für die Unterrichtspraxis, wie dies in manchen

Veröffentlichungen zu merken ist, forscht sie an einem Unterrichts-Modell, dessen UMSETZUNG durch bzw. für die Methodik eine separate wissenschaftliche Aufgabe ist und dessen Anwendung in der Praxis – wie obige Ausführungen zu zeigen hatten –, nicht nur durch das Kriterium wissenschaftlicher Wahrheit und Adäquatheit bedingt ist.

Die Glottodidaktik scheint von dieser Entwicklung, vornehmlich jedoch von der übergroßen Bedeutung des sozialen Faktors im FSU, überrascht worden zu sein. Bislang wurden doch typisch soziale Faktoren von der Methodik, latent, unter anderen Begriffen erörtert, die den Anschein erweckten, tatsächlich zu FSU-spezifischen Problemen zu forschen.

(1) Ein Paradebeispiel hierfür ist die Motivation des Lernalers im FSU: Die zuhauf veröffentlichten methodischen Arbeiten zur Motivation des Schülers im FSU vermitteln den Eindruck, als wäre die Motivation von maßgeblicher Bedeutung, und zwar allein im FSU. Da hat die Methodik offensichtlich vergessen, dass die Motivation eine rein psychologische Erscheinung darstellt und in dieser Hinsicht der entscheidende Antrieb des menschlichen Tuns und Lassens in allen Bereichen des Lebens ist, ergo auch in allen Schulfächern.

(2) Ein weiteres Beispiel hierzu: Die Methodik behauptet auch seit langem, den Schüler „in den Mittelpunkt“ des Unterrichtsgeschehens gestellt zu haben. Dies geschieht aber eher deklarativ, denn die Methodik propagiert gleichzeitig „die Autonomie des Schülers“. Die Autonomie des Schülers ist eine Legende. Autonom kann nämlich nur eine Person sein, die frei und bewusst über etwas entscheiden kann. Der Schüler ist dazu nicht in der Lage, denn er weiß ja nicht einmal, was er nicht weiß oder nicht kann, und auch nicht, auf welchem Wege er das notwendige Wissen und die notwendigen Fertigkeiten erwerben könnte. Er ist deshalb nur dann „autonom“, wenn die Methodik die weiße Fahne gehisst hat, d.h. den Schüler endgültig allein gelassen, ja aufgegeben hat. Das Problem ist offensichtlich sozialpolitischer Natur, gehört in den Bereich der Soziologie und Psychologie, auch in die Politwissenschaften, und nur sehr beschränkt in die allgemeine Didaktik: Autonom – oder auch nicht – sind alle Menschen, nicht nur Lernaler. Auch wollen Menschen generell lieber „im Mittelpunkt von etwas stehen“ als „von/aus etwas ausgeschlossen sein“. Das Problem der Autonomie ist genuin eins der Unabhängigkeit, der Selbstständigkeit, eins der Freiheit. Unabhängig davon, dass es auch in der allgemeinen Didaktik eher generell fehlt am Platze ist, gehören Probleme, wie das der Motivation, in die Sozialwissenschaften. Im Übrigen, wenn die Didaktik die Lehre vom Lehren, die Kunst des Lehrens ist, wie kann sie dann ihre Ziele erreichen, wenn gleichzeitig der autonome Schüler, das Objekt ihrer Bemühungen, selbstständig, unabhängig und frei ist? Frei und unabhängig, wovon? Von wem? Wohl von den auf ihn ausgerichteten didaktischen Maßnahmen und von der Kontrolle und Evaluation durch den Lehrer. Schlussfolgerung: Es ist eine *Contradictio in adiecto*.

An dieser Stelle überschneidet sich das „den Schüler-in den Mittelpunkt- des FSU-stellen-Prinzip“ mit dem Problem der Motivation und dem der Autonomie des Lerner. Idealerweise müsste doch ein methodisch zu begründender Zusammenhang zwischen dem genannten Prinzip und den beiden Problemen, die ja parallel zueinander erörtert und als Ziele des FSU vorgeschlagen werden, bestehen: Ein motivierter Lerner – und nur ein solcher, denn im Falle eines nicht motivierten Lerner hat es ganz offensichtlich keinen Zweck – wird in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt. Auf diesen Lerner konzentrieren sich die gesamte Aufmerksamkeit und alle didaktischen Handlungen des Lehrers: Alles, was er tut oder lässt, soll dem Lernerfolg des Lerner dienen. Hierdurch, also durch seine fortgeschrittene Kenntnis erlangt der Lerner Autonomie, wird dazu befähigt, selbstständig weiter zu lernen (kritisch hierzu vgl.: Hartman 2011; http://lublin.gazeta.pl/1,35640,15491628,Studentka_prawa_..., [18.02.2014]).

Mit diesen Beispielen, denen man mit Leichtigkeit weitere hinzufügen könnte, kann der Nachweis erbracht werden, dass sich die Methodik bewusst oder unbewusst, reflektiert oder unreflektiert sehr intensiv mit Problemen auseinandersetzt, die aus glottodidaktischer Sicht mit der Spezifik des FSU nur in einem indirekten Zusammenhang stehen, sondern ein Widerhall der oben besprochenen sozial bedingten Demokratisierungsprozesse im Schulwesen sind. Die Frage nach dem Stand der Motivation der Lerner (geschweige denn die Forderung, der Lehrer solle diese, falls notwendig, wecken und aufbauen), die Bekundungen, der Schüler stehe im Mittelpunkt des „Unterrichtsgeschehens“ und sei eine autonome „Persönlichkeit“, dürften mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit in einer autoritären Schule erst einmal überhaupt nicht auftauchen. Anstöße zur Untersuchung dieser quasi spezifisch FSU-bezogenen Fragestellungen kamen aus nicht linguistisch fundierten Theorien über den FSU, die stillschweigend davon ausgehen, der FSU sei keine spezielle Unterrichtsform, ein Unterricht ohne eigene *differentia specifica*, wo nur Wissen vermittelt werden sollte, ein nirgendwo in der einschlägigen Fachliteratur näher definiertes „Wissen“ über eine fremde Sprache, die auch kein spezielles Unterrichtsobjekt darstelle, so dass die Unterrichtsmethode nicht auf dieses zu rekurrieren brauche. Es erübrige sich deswegen eine, wenn auch nur summarische Charakteristik dieses Objekts in die Methode einzubeziehen. Die Verfechter dieser Theorien sind mitnichten nur Didaktiker, Pädagogen und Psychologen. Von ihnen wird meist lediglich das notwendige Fachwissen übernommen, das dann von überwiegend muttersprachlichen, aber auch „ausländischen“ Germanisten für die Zwecke einer FSU-Methode adaptiert wird. Weil diese Methoden gegen linguistisches und glottodidaktisches Wissen absolut immun sind, wird ihr Rezipient mit einer Reihe von Methodenklassifizierungen und -definitionen konfrontiert, die ausschließlich nach dem Kriterium der Unterrichtsform durchgeführt werden. Als ob die Autoren dieser Konzeptionen niemals einen „richtigen FSU“ als Schüler hätten genießen dürfen. Die

Theorien dieser Forschungsrichtungen sind eher den äußeren Bedingungen des FSU als ihm selbst verpflichtet.

Die Flut von außerlinguistisch motivierten Konzeptionen, die von der Methodik auch zum großen Teil rezipiert wurden, musste zwangsläufig dazu führen, dass die ersteren viele von der Glottodidaktik sowie von der kontrastiven Linguistik postulierten, genuin methodische Fragestellungen verdrängt haben, folglich von der Methodik deutlich vernachlässigt wurden. Auch hierzu einige Beispiele:

(3) Das generelle Defizit der Forschung zu den meisten Methoden besteht darin, dass sie zwar deklarativ den Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt, nicht aber die Frage danach, ob er, auch wenn er willens ist, gleichzeitig auch im Stande ist, und zwar aus objektiven Gründen und unabhängig von seinem Wollen, den Anforderungen der gewählten Methode zu genügen.

Trotz Bestrebungen, den FSU zu optimieren, sind Einstellungen und demzufolge auch mögliche Reaktionen der Schüler auf die „Zwänge“ der jeweiligen Methode kein Gegenstand wissenschaftlicher Überlegungen gewesen. So würde etwa die Frage interessieren, ob Schüler – schon aus lernpsychologischen Gründen, von der Motivation abgesehen – dazu fähig sind, auf rein induktivem Wege, anhand von Beispielen, die Grammatik zu erlernen (eigentlich: zu erschließen) oder im Rahmen der „kommunikativen Methode“ Kollokationen auswendig zu pauken und deren Bedeutung auch ohne die Kontrolle des Lehrers, z.B. im Rahmen einer Hausarbeit – und dies wird von vielen Methodikern ausdrücklich empfohlen – zwecks Erlernens lexikalisch zu erschließen. Sehr wenige Lehrer sind sich aufgrund fehlenden Wissens zur Geschichte des FSU bewusst, dass dies mit einigen wenigen Modifizierungen eine Neuauflage der audiolingualen Methode ist, die bekanntlich kläglich versagt hat.

(4) Ein weiteres Beispiel ist das Problem des Wörterbuchs im FSU. Die Technik(en) der Arbeit mit dem Wörterbuch, Zielsetzungen von Wörterbüchern verschiedenen Typs zu unterscheiden, mit ihnen umzugehen lernen, eine kognitiv fundierte, auch kontrastiv aufbereitete Erlernung von Wortbedeutungen im Kontext, all dies sind Probleme, die in der Linguistik und folgerichtig in der Glottodidaktik bereits seit geraumer Zeit Gegenstand der Forschung sind. Die Ergebnisse dieser Forschung scheint die Methodik jedoch nicht wahrzunehmen, geschweige denn zu rezipieren. In vielen Fällen scheint ihre Rezeption des Problemfeldes „Wörterbuch im FSU“, in der ersten Phase der Interferenzforschung und der Entwicklung der konfrontativen Linguistik stehengeblieben zu sein. Beide haben vor dem Gebrauch des Wörterbuchs durch den Lerner, das die konfrontative Linguistik damals noch einseitig als „Quelle der Interferenzfehler“ angesehen hat, ausdrücklich gewarnt. Diese Annahme ist im Lichte der neueren Forschung nicht betrachtet, in einer Zeit der immer größeren Relevanz von Übersetzungsfertigkeiten grundsätzlich falsch, mehr noch, mit dieser Einstellung zum Wörterbuch geht die Methodik an der Realität des FSU vorbei: Lerner greifen im FSU zumeist von Anfang an auf Wörterbücher zurück, auch wenn die

im Unterricht geltende Methode ihren Gebrauch ablehnt, etwa weil sie die Muttersprache des Lerners aus dem FSU verbannen möchte. Weil der Ausschluss der Muttersprache des Lerners nicht möglich ist, im Prinzip auf eine völlig unwissenschaftliche Möchte-Gern-Einschätzung der Rolle der Muttersprache beim Erlernen der Fremdsprache zurückgeht, was psycholinguistische Forschungen zum FSU mehrmals nachgewiesen haben, ist der Lerner objektiv nicht in der Lage, die Fremdsprache unter Ausschluss seiner Muttersprache zu lernen und infolgedessen auf den Gebrauch des Wörterbuchs, wenn auch zu Hause, angewiesen. Weil der Gebrauch von Wörterbüchern in der aktuellen Methodik eine *Tabula rasa* ist, weil sich Methodiker über dieses Problem ausschweigen, macht der Lerner beim Gebrauch Fehler, die dann – wie könnte es anders sein – zu sprachlichen Fehlern führen, was die Methodiker mit ihrer Annahme zum Wörterbuch noch zusätzlich bekräftigen. Die Methodik des FSU schweigt, rät von dem Gebrauch des Wörterbuchs ab oder verbietet den Gebrauch sogar ausdrücklich (vgl. Steinmetz 1995). Diese Maßnahmen sind schon wegen der althergebrachten, auch „in weiten Kreisen“ der Gesellschaft immer noch lebendigen Wörterbuchkultur zum Scheitern verurteilt. Die Ursache der Fehler, die durch Wörterbuchbenutzung verursacht werden, liegt zum (wesentlichen) Teil darin begründet, dass den Lernern jegliche Anweisungen im Umgang mit Wörterbüchern fehlen, zum Teil aber auch in der Qualität einschlägiger Wörterbücher. Die Methodik des FSU braucht dringend eine Wörterbuchdidaktik.

Bereits bevor der Lerner zum ersten Mal einen Fremdsprachenunterricht besucht, besitzt er in seinem Bewusstsein ein, seinem Alter entsprechendes, sprachliches Abbild der Welt. Dieses Abbild wird im Zuge der mentalen Entwicklung kontinuierlich versprachlicht, es folgt immer dem sich ständig erweiternden Deuten und Verstehen der Welt. Die Versprachlichung erfolgt in der Erstsprache des Menschen, die wir meist, nicht völlig gerechtfertigt, „Muttersprache“ nennen. Die erkannten Elemente der Welt werden zu Bedeutungseinheiten (Konzepten) verarbeitet. Den letzteren erst werden Wörter zugeordnet, und es sind selbstverständlich muttersprachliche Wörter. Der mentale Prozess der Versprachlichung ist also, genaugenommen, ein Prozess der „Vermuttersprachlichung“ der Welt. Deshalb ist die Erst- bzw. Muttersprache des Lerners aus dem FSU nicht wegzudenken, deshalb lässt sie sich mit keiner Methode aus dem FSU eliminieren. Bereits zum Zeitpunkt der Konfrontation des Lerners mit den ersten Wörtern der Fremdsprache ist er auf Übersetzung angewiesen: Die Muttersprache vermittelt beim Lernen, in seinem Sprachdenken zwischen der Welt und seiner Erkenntnis einerseits und den Wörtern der Fremdsprache andererseits. Es ist ein klarer Fall von Übersetzung, unabhängig davon, ob sich der Prozess beim Sprechen, Hören, Schreiben oder Lesen vollzieht, geht er immer im Denken voran. Der Prozess des „stillen“ Übersetzens wird des Öfteren eine philologische Übersetzung genannt. Zum Ziel eines höheren Grades an Adäquatheit wird an dieser Stelle die Bezeichnung „innere Übersetzung“ vorgeschlagen.

(5) Damit sind wir gleich bei einem gravierenden Manko in der aktuellen Methodik des FSU angelangt. Dieses Manko heißt Übersetzung.

Die Beispiele zeigen unmissverständlich, dass die wissenschaftliche Kommunikation zwischen Methodik und Glottodidaktik viel zu wünschen übrig lässt. Die durchaus notwendige Rezeption glottodidaktischer Erkenntnisse durch die Methodik, die ja, wie eingangs erwähnt, eine genuin eher anwendungsbezogene als eine forschende Disziplin ist, wurde deutlich von der sozial determinierten Komponente der Problematik um den FSU dominiert; die Methodik hat sich „demokratisieren lassen“. Sie rezipiert offensichtlich Ergebnisse ihrer Grundlagenwissenschaften nicht zum Zweck einer vorher durchdachten ganzheitlichen Konzeption des Unterrichts; sie ist vielmehr sehr eklektisch, und zwar im negativen Sinne des Wortes, weil sie dem Druck der demokratisierten Schule auch in Fällen stattgibt, wo es nicht opportun und nicht zwingend ist. Beispiele hierfür sind Unterrichtsformen wie: kaum definierter Kulturunterricht, kulturkundlicher bzw. landeskundlicher Unterricht, interkulturelles Lernen, Partnerlernen, Tandemlernen, Projekt-Methode, Lernen durch Spiel und Bewegungs-Unterricht, u.a.m. Als ein Bestandteil des FSU sind die o.g. Ansätze wertvoll. Doch steht in der einschlägigen Literatur nirgendwo, dass sie lediglich Bestandteile des FSU (mit Ausnahme von Partner- und Tandemlernen) wären. Diese werden ausdrücklich als alleinige Methoden deklariert oder zumindest als solche betrachtet. Von den hier aufgezählten Methoden sind lediglich die beiden letzten „Lernen durch Spiel“ und „Bewegungs-Unterricht“, aus glottodidaktischer Sicht, im Unterricht für Kinder uneingeschränkt sinnvoll und methodisch plausibel. In diesen Fällen ist es kein Nachteil, dass diese Methoden nicht FSU-spezifisch sind (hierzu vgl. oben). Sie sind vielmehr in universeller Weise für das Alter der „Lerner“ spezifisch und an dieses in jeder Hinsicht gebunden. Methoden, die (auch kaum definierte) Kultur und Landeskunde als Unterrichtsgegenstand miteinbeziehen, sind bildungs- und kulturpolitisch überaus relevant, aber nur dann sprachlich produktiv, wenn der Unterricht auch tatsächlich in der Fremdsprache stattfindet.

Die Realität der Unterrichtspraxis war, ist und kann selbstverständlich nicht alleiniger Gegenstand der Untersuchung, wohl aber einer der Ausgangspunkte der glottodidaktischen Theoriebildung sein. Auch haben soziale Faktoren sowie Richtlinien und Verordnungen des Ministeriums für Nationale Bildung (Rahmenprogramme für den Unterricht) mehr Einfluss auf die Unterrichtspraxis als die Glottodidaktik und Methodik zusammen. Jedoch verhält es sich nicht so, dass die genannten Faktoren bestimmte Methoden erzwingen und die Richtlinien diese verordnen würden. Erzwungen bzw. verordnet werden Ziele des FSU, die dann sekundär die Methodenwahl bestimmen. Trotzdem mehren sich, und zwar – wenn man auch nur auszugsweise in neueren Veröffentlichungen zur Methodik recherchiert – sehr intensiv, Ansätze für den FSU, die in der Praxis anstelle des eigentlichen Sprachunterrichts (!) umgesetzt werden und oft in der Muttersprache des Lerners gehalten sind (vgl. hierzu Bsp. oben). Diese psychologisierenden und

allgemeindidaktisch, kulturpolitisch und sozialpolitisch (weil „lernerfreundlich“) motivierten Konzeptionen werden von vielen Praktikern und sogar Methodikern allen Ernstes mangels anderweitiger Vorschläge als glottodidaktische Ansätze wahrgenommen; mehr, sie werden als die aktuelle Stimme der Glottodidaktik rezipiert (vgl. Diplom- und Magisterarbeiten sowie Dissertationen zur Methodik in der polnischen Germanistik). Die oben genannten Konzeptionen betrachten den FSU wiederum wie jeden anderen Unterricht und vermitteln – fern von jedem glottodidaktischen und linguistischen Wissen – Plattitüden, im besten Fall Binsenweisheiten, die im Prinzip zum Unterricht in jedem Fach passen, die sie dann mit einer komplizierten, manchmal nicht nachvollziehbaren Argumentation und einer ebensolchen Terminologie verschleiern.

Da die sozialen Bedürfnisse – wie bereits mehrmals betont – der wichtigste Faktor zur Bestimmung des Unterrichtszieles und hiermit zur Methodenwahl sind, erscheint das Prinzip des Utilitarismus im FSU, d.h. die Befähigung zur Kommunikation als oberstes Unterrichtsziel, das auf dem Weg induktiver Methoden ohne Grammatik als folgerichtig sozial- und schulpolitisch völlig gerechtfertigt – da dem sozialen Kontext des FSU adäquat – erscheint. In den sozialen Erwartungen rangiert eben die Kommunikationsfähigkeit unbestritten an erster Stelle. Erklärend muss noch hinzugefügt werden: Der höchste Rang der Kommunikationsfähigkeit ist ausschließlich sozial- und schulpolitisch, nicht aber z.B. bildungs- und kulturpolitisch hinreichend gerechtfertigt. Die genannte Zielsetzung und die Methodenwahl sind Beispiele für Konzessionen an die Praxis seitens der Methodik, die in dem oben erörterten realen sozialen Gefüge aus Erwartungen der Gesellschaft, organisatorischen Gegebenheiten und infolge beschränkter finanzieller Möglichkeiten des Staates, gemacht werden müssen (vgl. oben).

Die Methodenwahl muss diesem Faktor Rechnung tragen, ja untergeordnet werden, sonst geht der FSU an der Realität vorbei und ist von vornherein zum Scheitern verurteilt, zumal davon ausgegangen werden muss, dass das soziale Gefüge des FSU einen eher negativen Einfluss auf sein Niveau ausüben wird. Der Begriff „Kommunikationsbefähigung“ ist noch nicht hinreichend definiert, geschweige denn methodisch aufbereitet. Deshalb wird auch der „kommunikativ orientierte Unterricht“ an Schulen meist intuitiv praktiziert, weil ihm anwendungsorientierte theoretische Grundlagen fehlen, die reif für die methodische Aufbereitung wären. Die einschlägige methodische Fachliteratur überrascht den Leser mit einem Wirrwarr von nicht definierten, ergo unreflektiert und intuitiv verwendeten Termini (hierzu Morciniec/Cirko/Ziobro 1995), wie „Kommunikativität“, „Kommunikationsfähigkeit und auch -befähigung“, „kommunikative Fertigkeiten“, ebensolche „Strategien“, „Verständlichkeit einer sprachlichen Äußerung“, „kommunikative Korrektheit einer Äußerung“, „kommunikativ orientiert“, „kommunikative Intention“, „kommunikative Verwendbarkeit“ u.a.m. Ein Hinweis darauf, dass der „kommunikative FSU“ mangels eines definierten Be-

griffsapparates und einer eindeutigen Terminologie in methodischer Hinsicht weitgehend seine Zielsetzung verfehlt.

Aus den oben skizzierten Relationen zwischen Glottodidaktik, Methodik und der Praxis des FSU ergibt sich, dass die fehlende wissenschaftliche Kommunikation zwischen Glottodidaktik und Methodik, der Mangel am Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse der Glottodidaktik in die Methodik das gravierendste Problem der Relationen zwischen den beiden Disziplinen darstellt. Demgegenüber sind Relationen zwischen der Methodik und der Praxis des FUS in theoretischer Hinsicht von sekundärem Belang, weil sie sich viel weniger problematisch gestalten, da beide Bereiche naturgemäß auf der gleichen Ebene agieren, in direkter Weise auf denselben Gegenstand Bezug nehmen.

Im Übrigen erörtert man „Probleme des FSU“ meist ohne Untermauerung durch eine zugrunde liegende Theorie der Fremdsprachendidaktik. In solchen, im Ganzen sehr wertvollen methodisch orientierten Untersuchungen, werden in der Regel Einzelprobleme anvisiert. Wegen der fehlenden Bezugnahme auf eine übergeordnete Konzeption müssen ihre Ergebnisse zum Ziel der Theoriebildung glottodidaktisch ausgewertet werden. Und dies ist eine genuine Aufgabe der Glottodidaktik. Die Meinung, der Anstoß zur Auswertung, ergo zu einer Umsetzung der Einzelergebnisse in eine übergreifende Theorie des FSU könne aus der Methodik kommen, oder gar von der Methodik durchgeführt werden, ist deshalb eine wissenschaftliche Illusion.

Das Problem der Umsetzung der Ergebnisse ihrer Grundlagendisziplinen, vor allen Dingen der grammatischen und der lexikalischen Beschreibungen in methodisch verwertbare Beschreibungen erscheint in dem hier diskutierten Zusammenhang ausschlaggebend. Eine solche Beschreibung kann an Anwendbarkeit gewinnen, indem die Frage nach dem Sprachwissen beantwortet wird, welches notwendig ist, um die beabsichtigte Wirkung auf das kommunikative Funktionieren von Sprechern respektive Hörern zu erzielen, nach dem Wissen also, das diese sich aneignen müssen, um zur Erfüllung kommunikativer Funktionen fähig zu sein, die zu erfüllen sie bis dahin nicht im Stande waren (Grucza 1983:410f.).

Die Zeit der Reformen in gesamtem Schulwesen, die v.a. in dessen Demokratisierung im oben ausgeführten Sinne resultieren, stellt die Glottodidaktik vor neu zu definierende Aufgaben. Mit dieser Bemerkung will ich nicht etwa behaupten, dass sich die Glottodidaktik, die ja eine wissenschaftliche Disziplin *sensu stricto* ist (vgl. oben), sich auch „reformieren“ sollte, etwa im Sinne von größerer Nähe zur Praxis. Eine Anpassung der Wissenschaft an die Praxis ist unmöglich. Schon von der Bedeutung des Attributs „wissenschaftlich“ aus gesehen, wäre es ein Fall von *contradictio in adiecto*. Jedoch, und dies ist hier gemeint, muss sie *stricte* wissenschaftlich, aber zeitgemäß auf Veränderungen im sozialen und wissenschaftlichen Umfeld des FSU reagieren. Auf die Reformen und die Demokratisierung kann sie nur antworten, indem sie sich „selbst im Sinne der Methodik umsetzt“.

Die Demokratisierung hat sich leider auch im Hochschulwesen bemerkbar gemacht, und das nicht nur im Niveau der Studienanwärter und infolgedessen der Studenten, sie ist auch in der fachlichen Qualifizierung von „akademischen Lehrern“, „in der Tendenz zur notorischer Senkung des Niveaus fachlicher Anforderungen, die von Kandidaten für akademische Funktionen bzw. Ämter zu erfüllen bzw. nachzuweisen sind [...]“ (Grucza 2002:19), deutlich sichtbar.

Auf die bildungspolitische Situation um den FSU sollte die Glottodidaktik mit einer effizienteren Präsenz in der Diskussion über den FSU reagieren, zumal es nicht an offenen Problemen ihrer Lemmata mangelt. In der Diskussion dominieren jedoch die der allgemeinen Didaktik verpflichteten, die psychologisierenden und auch die kontralinguistisch ausgerichteten Ansätze, schon allein, was die Veröffentlichungszahlen angeht. Es müsste klargestellt werden, dass die allgemeine Didaktik und die Lernpsychologie neben der Linguistik zwar anerkanntermaßen zu den Grundlagenwissenschaften der Glottodidaktik gehören, dass sie aber doch die letztere nicht ersetzen können. Ansätze zur Theorie des FSU, die die Fremdsprache als Objekt des Unterrichts ignorieren, sind wissenschaftlich nicht adäquat, ja nicht sinnvoll, weil sie zwar den Anschein erwecken, „wirklichkeitsfreundlich“ zu sein, trotzdem aber in methodischer Hinsicht irreführend sind, weil sie sich auf das Unterrichtsniveau erwiesenermaßen eher leistungsneutral als fördernd auswirken. Die Vertreter der genannten Ansätze sind offensichtlich davon überzeugt, relevante glottodidaktische Fragestellungen zu erörtern, ihre Rezipienten dagegen scheinen zu glauben, diese Ansätze würden die aktuellen, einzig richtigen Positionen der Glottodidaktik repräsentieren. Dies erkennt man bereits an den Titeln von Dissertationen und einer rechten Flut von Magisterarbeiten, in denen der Fremdsprache als Objektsprache auch nur ein Kapitel gewidmet wäre.

Dieser Stand der Relationen zwischen Methodik und Glottodidaktik zeigt, dass letztere Disziplin genauso wie die angewandte Linguistik, und hier insbesondere die kontrastiven Studien, wenn überhaupt sehr wenig Einfluss auf die Methodik ausübt. Der fehlende Einfluss dieser Theorien auf die Methodik und hiermit auf die Praxis ist ein Hinweis darauf, dass sie aneinander vorbei sprechen und veröffentlichen. Die linguistisch orientierten theoretischen Disziplinen erwarten, dass die Methodik ihre Forschungen und Erkenntnisse rezipiert und in praktische Hinweise für Autoren von Lehrmaterialien und für Unterrichtspraktiker umsetzt. Die Methodik hingegen reagiert auf die Forschungsergebnisse der genannten Disziplinen nicht, sie scheint diese nicht zu kennen bzw. sie sogar zu ignorieren. Die Diagnose liegt nahe, dass sogar die Methodik jedweden Einfluss auf die Praxis verloren hat, dass sich die letztere nur noch nach bildungspolitisch, nicht primär fachgemäß konzipierten Rahmenprogrammen des Ministeriums (und auch nach EILC und ISCED der EU) zu richten scheint. Dieser Zustand lässt nach der unter Forschern recht verbreiteten Meinung jedwede Diskussion „rein akademisch“ erscheinen. Viele von ihnen gehen in ihrer Beurteilung noch weiter und vertreten den Standpunkt, in der Praxis werde überhaupt methodisch unreflektiert unter-

richtet, die meisten Praktiker hielten sich nicht einmal an die Rahmenprogramme, vielmehr völlig intuitiv „daran“, wie sie selbst als Lerner unterrichtet worden wären. Dieser Meinungen ist zu entgegenen, dass (1) Rahmenprogramme aus der Feder von berufenen Experten stammen und den bildungspolitischen Zielen des Staates, folgerichtig nicht dem Forschungsstand entsprechen und auch nicht entsprechen sollten, weil sie das Ergebnis einer Umsetzung des Forschungsstandes darstellen, der zufolge (2) die Relationen zwischen Methodik und Praxis nicht mehr zum Interessengebiet der Glottodidaktik gehören und (3) dass das Stichwort „rein akademisch“, im Sinne von „nicht realistisch“ bzw. „auf reinem Wunsdenken basierend“, lediglich in der Mediensprache eine negative Konnotation hat. In Bezug auf die Forschung in den Naturwissenschaften und in den theoretischen Wissenschaften, zu denen die Glottodidaktik gehört (vgl. oben), bedeutet es eher „die Wahrheit erforschend“. Rein akademische Forschung ist ein Privileg und die Pflicht der Glottodidaktik. Die Argumente (1), (2) und (3) veranschaulichen, dass die oben angesprochene Umsetzung der Forschungsergebnisse über mehrere Stufen hinweg erfolgen sollte und dass die Erkenntnisse der Glottodidaktik grundsätzlich von der Methodik rezipiert und umgesetzt werden sollten. Wie bereits oben festgestellt, ist diese Annahme eine Illusion.

Die erste Frage, die an die Glottodidaktiker gerichtet ist, ist die nach den Ursachen der fehlenden Rezeption seitens der Methodik, die zweite, die sich auch direkt an die Glottodidaktiker richtet, ist die, ob nicht auch die Umsetzung glottodidaktischer Theorien in methodisch anwendbare Postulate an den FSU eine der genuinen Aufgaben der Glottodidaktik wäre. Im vorliegenden Rahmen wird davon ausgegangen, dass auch eine Umsetzung linguistischer Beschreibungen in eine praxisorientierte Beschreibung als auch die Anfertigung der letztgenannten *sui generis* (angewandt-)linguistische Aufgaben sind.

Der hauptsächliche Grund für die Schwierigkeit, linguistisches Wissen zu rezipieren, besteht darin, dass dazu Kenntnisse von mindestens zwei Disziplinen, der rezipierten (der theoretischen Linguistik) und der rezipierenden (der Methodik) unumgängliche Voraussetzung sind. Die Umsetzung glottodidaktischer und linguistischer Forschungsergebnisse ist umso komplizierter, als dass gegenwärtige linguistische Entwicklungstrends zur Folge haben, dass die Linguistik immer hermetischer wird.

Auf die Richtigkeit der obigen Annahme verweist vor allem die Tatsache, dass sich die Praxis des FSU, der ja in diesem Zusammenhang eine Schlüsselposition zukommt, nach wie vor „einer Linguistisierung“ des FSU widersetzt. Die oben erwähnten Gründe für diese ablehnende Einstellung, die angesichts intensiver Bemühungen seitens der Linguistik, den Unterricht zu modernisieren und effektiver zu gestalten, nicht ohne Weiteres einzusehen sind, sollte der Linguist um die folgende Hypothese erweitern: Einer der Hauptgründe waren und sind – die oben bereits genannten – Schwierigkeiten der Praktiker, abstrakte Modelle und linguistische Beschreibungen zu rezipieren. Der weitere Grund für die ab-

lehrende Haltung der Praktiker sind „angewandte“ Beschreibungen, die als „für die Praxis des FSU“ bzw. als direkt „für die Lerner bestimmt“ deklariert wurden (Beispiel: Valenzwörterbücher), die aber wegen ihrer unzulänglichen Umsetzung in tatsächlich anwendbare Beschreibungen, de facto für den FSU nicht geeignet sind. Weitere Beispiele sind die immer rarer gewordenen Veröffentlichungen zur interlingualen Interferenz (vgl. hierzu Dębski bereits 1999). In den vergangenen fünfzehn Jahren hat sich auf diesem Interessengebiet der angewandten Linguistik nichts geändert. Kontrastive Studien erfreuen sich hingegen weiterhin großen Interesses, die meisten eignen sich jedoch nur nach einer didaktischen Aufbereitung für didaktische Zwecke, die jedoch nach wie vor von ihren Autoren deklariert werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass auch „angewandte Linguisten“ des Öfteren nicht die Bedürfnisse der Praxis kennen. Die Ursache dieses Sachverhalts wird immer noch diskutiert. Das Ergebnis der Diskussion wird sich für die anwendungsbezogenen Disziplinen wegen der evidenten Relevanz (hier lediglich als Beispiel genannter) didaktisierter Valenzbeschreibungen, der kontrastiven Linguistik und der praktischen Lexikographie für FSU-Zwecke als ausschlaggebend erweisen. Unabhängig vom Ergebnis der Diskussion, in der aus der Sicht der Glottodidaktik die Relevanz der Beschreibung der Kombinierbarkeit von Wörtern hervorgehoben wird, bleiben doch Zielsetzungen und Ergebnisse rein linguistischer Deskriptionen von diesem Ergebnis unberührt. Dies wird von Vertretern theoretischer Disziplinen nur selten eingesehen; sie betrachten Zugeständnisse an praktische Zwecke und Modifizierungen in der Methodologie der Beschreibung als Fehler und Verstöße gegen die linguistische Theorie. Dies macht die Diskussion noch schwieriger, zumal sie sich für Glottodidaktik wissenschaftlich nicht interessieren, mehr noch, sie sehen die deutsche Sprache zumeist ausschließlich „durch die Brille“ eines Muttersprachlers und sind nicht bereit, den „ausländischen“ Germanisten einen anderen „spezifischen“ Blickwinkel zu gewähren. Um bei dem Beispiel der zweisprachigen Valenzwörterbücher zu bleiben: Die Methodologie ihrer ja kontrastiven Beschreibung darf sich nicht allein nach strukturellen Daten der Grammatik richten, sie muss unbedingt auf die „kommunikativen Bedürfnisse“ des potentiellen Benutzers, d.h. darauf, „was er wird ausdrücken wollen oder müssen“, rekurrieren. Denn je höher das Sprachniveau des Wörterbuchbenutzers, je komplizierter seine kommunikativen Intentionen, d.h. das von ihm Gemeinte sind, desto häufiger sucht er nach Angaben zu deren Ausdruck. Aus dem Grunde kann und soll die kontrastive, kombinatorische Beschreibung von Verben auch Adverbialbestimmungen, abgesehen von ihrem grammatischen Valenzstatus miteinbeziehen. Sie sind nämlich in der realen sprachlichen Kommunikation, schon rein frequentativ gesehen, in gravierender Weise an der Bildung von Aussagen beteiligt, von ihrer, wenn auch nur intuitiv verstandenen, kommunikativen Verwendbarkeit, d.h. von dem praktischen Nutzen für den Wörterbuchbenutzer vorübergehend abgesehen. Den ersten Schritt machte das Wörterbuch von Morciniec/Cirko/Ziobro (1995), in dem die „valenz-freien“, jedoch

kombinatorisch relevanten, da hochfrequenten Adverbialbestimmungen regelmäßig angegeben werden. Valenzwörterbücher können nur dann tatsächlich Informationen zur Kombinierbarkeit von Wörtern liefern, wenn sie grammatische, aber auch lexikalische Informationen enthalten, die ihre Benutzer brauchen, um ihre kommunikativen Intentionen, grammatisch und lexikalisch korrekt auszudrücken, die aber anderswo, z.B. in allgemeinsprachlichen Wörterbüchern oder Grammatiken nicht nachzuschlagen sind.

Es steht außer Frage, dass zumindest bei der Antwort auf die Frage nach dem fehlenden Interesse der Praxis an Produkten der angewandten Linguistik, wie am oben bereits erwähnten Valenzwörterbuch, an vielen allgemeinsprachlichen Wörterbüchern, sowie bei der Antwort auf die Frage nach der Ursache des fehlenden Einflusses kontrastiver Beschreibungen auf den FSU, neben anderen Ursachen auch die Tatsache berücksichtigt werden sollte, dass ihr applikabler Charakter in den meisten Fällen leider nur ein deklarativer ist. In der Tat basieren diese lexikographischen Produkte gänzlich auf der Methodologie der strukturellen Beschreibung, oder aber sie dienen, wie auch allgemeinsprachlichen Wörterbücher, der Kodifizierung sprachlicher Erscheinungen (Dębski 2000). Ziele und Methoden dieser Beschreibungen sind der Situation im FSU nicht explizit opportun, und deshalb auch nicht anwendbar und verfehlen in toto den Zweck anwendungsorientierter Disziplinen. Das ausbleibende Interesse an oben genannten Produkten scheint also vorprogrammiert zu sein, denn es bedarf keines besonderen Scharfsinns, das folgende Prinzip zu erkennen: Je linguistisch reiner, d.h. gleichzeitig abstrakter die Form einer Beschreibung ist, desto geringer ist ihr Echo in der Glottodidaktik, der Translatologie und der Lexikographie, desto geringerer ist auch ihr Einfluss auf den FSU. Das Postulat, diese de facto abstrakten Beschreibungen in der Praxis anzuwenden, setzt nämlich den Willen und die Fähigkeit der Praktiker (Methodiker, Lehrbuchautoren, Lehrer) voraus, sie aufzunehmen und zu didaktisieren. Daraus resultieren auch ungewöhnlich hohe, objektiv schwer zu erfüllende Anforderungen an die zuletztgenannten, gleichzeitig sowohl linguistisch als auch glottodidaktisch und methodisch auf ihre Rezeption vorbereitet zu sein. Es ist darüber hinaus auch so, dass man immer noch die Anwendung von linguistischen Beschreibungen in anwendungsbezogenen Disziplinen versucht oder aber empfiehlt, ohne das Problem ihres Anwendbarkeitsgrades, oft auch die Existenz eines solchen Beschreibungsmerkmals überhaupt zu analysieren. Dabei wird meist die Anwendungsmethodologie verschwiegen, welche man zur Bestimmung des Merkmals der „Anwendbarkeit“ oder ihres Fehlens als Ausgangspunkt für Anwendungsüberlegungen hätte annehmen sollen. Dennoch wird fast jede Beschreibung, jede kontrastive Arbeit, aber auch mehrere deskriptive, einsprachige Arbeiten mit einem geradezu obligatorischen Hinweis auf ihre Bedeutung für die Theorie und/oder Praxis des Fremdsprachenunterrichts eingeleitet. Wörterbücher dagegen, die sich von den „gewöhnlichen“, also den kodifizierenden in nichts unterscheiden und genauso wie die zuletzt genannten Arbeiten linguistisch-

theoretisch ausgerichtet sind, werden als zu Unterrichtszwecken des Deutschen als Fremdsprache bearbeitet erklärt. Nichtsdestotrotz sei angemerkt, dass sich auf dem Gebiet der einprachigen Lexikographie ein deutlicher Fortschritt (Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt), doch sicher noch nicht eine Wende erkennen lässt. Folglich wurden jene Beschreibungen bald „direkt“ angewandt, d.h. in den Unterricht als metasprachliches Wissen ohne Aufbereitungs- und Didaktisierungsphase eingeführt; bald, und dies geschah am häufigsten, wurden sie gar nicht angewandt. Nachdrücklich sollte dagegen betont werden, dass die anwendungsbezogene Beschreibung genau dieselbe Beschreibungskraft, denselben Adäquatheitsgrad wie die reine Beschreibung besitzen muss (vgl. Grucza 1986:266). Diverse Versimplifizierungen wie Unvollständigkeit, Oberflächlichkeit oder Vereinfachungen, welche die linguistischen Daten verfälschen, sind unzulässig. Über die Zulässigkeit eventueller Reduktionen und Vereinfachungen sollte im Hinblick auf die anwendungsorientierte Disziplin erst in der Aufbereitungsphase entschieden werden. Auf der Stufe der linguistischen Beschreibung sind sie dagegen unzulässig. Der Linguist ist verpflichtet, die Frage zu beantworten, ob es richtig ist, zu behaupten, dass sich eine linguistische Beschreibung einzig und allein als Fertigungsbasis einer anwendbaren einsetzen lässt, nicht aber als „etwas Fertiges“, das in den praktischen Disziplinen direkt anwendbar wäre; ob es richtig ist zu behaupten, dass die anwendbare Beschreibung die Aufgabe eines Linguisten, nicht aber eines Methodikers ist, d.h. dass sowohl die Umsetzung einer linguistischen Beschreibung in eine anwendbare als auch die Anfertigung der Letztgenannten *sui generis* ein linguistisches Problem sind.

Auf das so in den linguistischen Grundlagen des FSU entstandene Manko wurde mit konkurrierenden Theorien (z.B. durch die Sprachlehr- und lernforschung) reagiert, die – mit Recht oder zu Unrecht – den Standpunkt vertreten, dass die Linguistik als eine für den FSU grundlegende Disziplin versagt hätte. Übrigens hat die Sprach- und Lehrforschung als die erste Forschungsrichtung Mut zur Lücke in puncto „Fremdsprache als Objekt des Unterrichts“ gezeigt. Sie lehnte linguistisch motivierte Konzeptionen des FSU ab und beurteilte die Bilanz ihrer Ergebnisse in der Praxis eindeutig negativ. Der einzige Weg, dieser sehr verbreiteten Meinung zu begegnen und die Effizienz der Linguistik auf dem Gebiet der praktischen Anwendung zu stärken, ist die „Didaktisierung“ linguistischer Beschreibungen (in erster Linie also ihre „Anwendbarmachung“) oder die Anfertigung von primär zu Praxiszwecken vorgesehenen Beschreibungen.

Fazit

Die Demokratisierung der Schule ist primär eine schulpolitische Entscheidung des Staates. Diese hat folgende gravierende Erscheinungen zur Folge: den Widerspruch zwischen Schule als zivilisierender (sozialisierender) Institution und

Schule als Bildungsstätte für künftige Experten, den Widerspruch zwischen dem angestrebten Bildungsniveau und den ökonomischen Möglichkeiten des Staates, den dialektischen Widerspruch zwischen dem sozialen Umfang der Verschulung und der Qualität des Unterrichts, d.h. den dialektischen Widerspruch zwischen den sozial-politischen Zielen der Schule und der Anpassung an die Lernfähigkeit des durchschnittlichen („eines weniger begabten“) Schülers einerseits und seiner allgemeinen Bildung andererseits, z.B. dem Stand seiner Kenntnisse in der Muttersprache, die im schulischen Unterricht für die Erlernung der Fremdsprache sensibilisieren. Zudem besteht ein Widerspruch zwischen dem Wissensquantum, das insgesamt von einem durchschnittlichen Schüler beherrschbar ist und für den FSU, idealiter, notwendig wäre, und dem tatsächlichen Kenntnisstand (Welt- und Realienwissen, Grammatik der Muttersprache) sowie dem Stand der Motivation des Lernalters. Auf diese Erscheinungen haben weder Glottodidaktik noch Methodik Einfluss. Beide Disziplinen haben sich, gezwungenermaßen anzupassen, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Eine „Umkehrung des FSU“, die der Vietorschen ähnlich wäre, ist kaum mehr möglich.

Alte Wahrheiten in der neuen Realität sind die folgenden:

Der Utilitarismus der Erwartungen manifestiert sich in den Gesellschaften unserer Zeit unvergleichbar häufiger als das alte Postulat der formalen Bildung. Wenn die utilitaristische Einstellung mit Motivation korrespondierte, die leider das größte, obwohl nicht das fachspezifische Defizit im FSU darstellt, könnten die beiden Faktoren den Lernprozess erfolgreich fördern. Unter den herrschenden schulischen Bedingungen sind die Motivationsquellen eher äußerer, außerschulischer Natur, was offensichtlich eine negative Erscheinung ist. Das Postulat der formalen Schulbildung ist heutzutage rezessiv. Diese Tatsache betrifft aber nicht nur den FSU, sondern generell das gesamte Schulwesen. Wie bereits oben angemerkt, existiert heutzutage keine soziale Basis für die formale Bildung mehr. In Zeiten der Demokratisierung muss man die Tatsache zur Kenntnis nehmen, dass nicht jeder Schüler im Stande ist, eine Fremdsprache zu erlernen. Das muss offen gesagt werden, ganz bestimmt nicht in der Schulklasse, wohl aber in der wissenschaftlichen Diskussion. In der Wissenschaft ist politische Korrektheit fehl am Platze. Diese bittere Erkenntnis betrifft jedoch alle Schulfächer.

Literatur

- CHOMSKY Noam, 2012, Szkoła ludzi wolnych [Schule freier Menschen], in: Gazeta Wyborcza 07.04.2012, poln. Übers. von: The Purpose of Education, Konferenz: Learning without Frontiers, 01.02.2012, London.
- DĘBSKI Antoni, 1999, Wechselwirkungen. Noch einmal zur interlingualen Interferenz in offenen und geschlossenen Subsystemen der Sprache, in: Kłańska M./Wiesinger P. (Hrsg.), Vielfalt der Sprachen, Festschrift für Aleksander Szulc zum 75. Geburtstag, Wien, S. 365–390.

- DĘBSKI Antoni, 2000, Problem stosowalności opisu lingwistycznego, in: Kielar B.Z./Krzyszowski T.P./Lukszyn J./Namowicz T. (Hrsg.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Profesorowi Franciszkowi Gruczy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin*, Warszawa, S. 35–66.
- GRUCZA Franciszek, 1978, Glottodydaktyka – jej zakres i problemy, in: *Przegląd Glottodydaktyczny I*, S. 29–44.
- GRUCZA Franciszek, 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA Franciszek, 1983a, Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik (Sprachdidaktik), in: *Kwartalnik Neofilologiczny XXX*, 3, S. 217–234.
- GRUCZA Franciszek, 1986, Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik, Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen, in: *Kwartalnik Neofilologiczny XXXIII*, 3, S. 257–270.
- GRUCZA Franciszek, 2002, Die polnische Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends, in: *Kwartalnik Neofilologiczny XLIX*, 1, S. 61–72.
- GRUCZA Franciszek, 2004, Über die Lage und Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends, in: Dębski A./Lipiński K. (Hrsg.), *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft*, Kraków, S. 31–59.
- GRUCZA Franciszek, 2007, *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.
- GRUCZA Franciszek, 2008, *Glottodydaktyka – jej przedmiot i zadania*, Warszawa.
- HARTMAN Jan, 2011, Godne, bo wygodne [Würdig, weil bequem], in: *Tygodnik Powszechny*, 15.03.2011.
- LYNCH Kathleen, 2011, Jaka szkoła? Mitologia równych szans [Welche Schule? Mythologie gleicher Chancen], in: *Gazeta Wyborcza*, 16.05.2011.
- MORCINIEC Norbert / CIRKO Lesław / ZIOBRO Ryszard, 1995, *Słownik walencyjny czasowników niemieckich i polskich*, Wrocław.
- RADZIWIŁŁ Anna, 2008, Szkoła obowiązków i praw [Schule mit Pflichten und Rechten], in: *Tygodnik Powszechny*, 24.02.2008.
- STEINMETZ Christine, 1995, Wörterbuch? – Nein, danke! Über den Umgang mit diesem Medium im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“, in: *Handwerker B.* (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*, Tübingen.
- SZULC Aleksander, 1976, *Die Fremdsprachendidaktik. Methoden – Konzeptionen – Theorien*, Warszawa.
- ZABROCKI Ludwik, 1966, *Językoznawcze podstawy nauczania języków obcych*, Warszawa.
- ZABROCKI Ludwik, 1977, *Grundlagen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung*, Warszawa.

Internetseite

http://lublin.gazeta.pl/1,35640,15491628,Studentka_prawa_..., [18.02.2014].