

Anna Maria HARBIG

Uniwersytet w Białymstoku

EINFLÜSSE DER LINGUISTIK AUF DEN FREMSPRACHENUNTERRICHT AN POLNISCHEN MITTELSCHULEN IN DEN 60er UND 70er JAHREN

1. EINLEITUNG

In der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts steht die Linguistik als Bezugswissenschaft an zentraler Stelle. Sie beschreibt und erklärt den Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts und ist damit für eine wissenschaftliche Grundlegung des Fremdsprachenunterrichts substantiell. Die verschiedentlichen Disziplinen und Schulen der Linguistik enthalten jedoch mehr als Deskriptionen einzelner Aspekte von Sprache. Insbesondere liefern die Forschungen der Angewandten Linguistik Theorien zu Strukturen und Funktionen von Sprache (Digeser 1983: 6) und übertragen damit eine bestimmte Sicht auf die Sprache, eine Ideologie (Fleck 1935 in Appel 2006).

Dass Umorientierungen in linguistischen Ansätzen auch tatsächlich entsprechende Veränderungen in institutionalisierten fremdsprachendidaktischen Konzeptionen bewirkten, geschah allerdings nie zwingend, sondern in Reaktion auf sich ändernde politische und soziale Realitäten, insbesondere im Zusammenhang mit Innovationen und Paradigmenwechseln als Antworten auf einen veränderten Fremdsprachenbedarf. So bei der Entwicklung des Audiolingualismus in den USA und bei der ab den 70er Jahren einsetzenden kommunikativen Wende (Appel 2004: 17).

In einer Analyse der polnischen Lehrprogramme für den Unterricht westlicher Fremdsprachen verdeutlicht dieser Beitrag die Umsetzung von Konzepten der Angewandten Linguistik der 60er und 70er Jahre an polnischen Mittelschulen. Dabei gingen Erkenntnisse zum Spracherwerb aus

Sprachbeschreibungen linguistischer Strömungen westlicher Herkunft in die polnischen Lehrprogramme ein. In Betracht dessen, die Rezeption sogenannter "bürgerlicher Sprachideologie" in den vormaligen Ostblockstaaten unter den damals restriktiven bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht selbstverständlich war¹ und deren Übernahme bisher meines Erachtens nicht explizit als evident festgestellt wurde, will dieser Beitrag deren Existenz aufzeigen sowie Umstände und bildungspolitische Hintergründe erläutern.

2. DER AMERIKANISCHE STRUKTURALISMUS ALS BEZUGSGRÖßE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Die strukturalistische Sprachbeschreibung wurde in weiten Teilen für Zwecke sprachlicher Ausbildung in der US-Armee entwickelt (Appel 2004: 30), als im Zweiten Weltkrieg eine große Anzahl amerikanischer Militärpersonen in kürzester Zeit Sprachfertigkeiten in europäischen und asiatischen Sprachen erwerben musste (Hüllen 1971: 52, vgl. auch Grucza 2007). Dieser Praxisbezug, verstärkt durch den Umstand, dass die bedeutendsten Vertreter des amerikanischen Strukturalismus wie Sapir, Bloomfield, Fries, Lado und Moulton über Erfahrungen als Fremdsprachenlehrer verfügten (Hüllen 1971: 52; Appel 2004: 30) bewirkte, dass auch im Fremdsprachenunterricht nach dem Kriege die strukturelle Linguistik den Bedürfnissen des institutionellen Fremdsprachenlernens besser entsprach als die traditionellen historischen oder komparatistischen Philologien. Dazu kam, dass sich die Fremdsprachendidaktik der 60er Jahre um eine wissenschaftliche Fundierung bemühte, was mit Bestrebungen des Strukturalismus nach Verwissenschaftlichung korrelierte.

Im Kontrast zur traditionellen Grammatik lassen sich die wesentlichen Positionen des Strukturalismus wie folgt charakterisieren:

¹ vgl. der schnelle Abbruch der anfangs sachlichen Diskussion zur audiolingualen Methode in der ehemaligen DDR. "Verkrampfte Aversion" nennt der ostdeutsche Anglist Walter Apelt rückblickend die Haltung mancher seiner Kollegen, "die *pattern practice* [...] gänzlich aus dem FSU verbannen wollten bzw. als anglo-amerikanisches Methodenkonstrukt verteufelten" (Apelt 1991a: 259 ff.).

Positionen der traditionellen Grammatik	Positionen des Strukturalismus
Präskriptive Haltung	Deskriptivität
Schriftsprache	Mündlichkeit
Vermischung von synchroner und diachroner Sprachbeschreibung	Rein synchrone Betrachtungsweise
Semantische Sprachbetrachtung	Sprachsystemimmanente Kriterien (Sprachbeschreibung vorwiegend nach formalen Aspekten)

(Nickel 1985: 88).

Die Ansprüche auf Wissenschaftlichkeit der strukturellen Linguistik leiteten sich von Prinzipien der Deskriptivität und der Formorientierung ab (Appel 2004: 27). Die Deskriptivität verlangt ein empirisches Verfahren, also die Betrachtung des tatsächlichen Sprachgebrauchs. Dazu erstellten die Strukturalisten aus den Fremdsprachen mit Hilfe von *native speakers* als Informanten eine Sammlung an Mustersätzen. Die Daten dienten kontrastiven Analysen zwischen Mutter- und Fremdsprachen, in deren Folge eine Basis für die Auswahl und Stufung der Mustersätze entstand, die unterrichtet werden sollten (Henrici 1986: 512).

Für den Fremdsprachenunterricht ergaben sich aus dem Prinzip der Deskriptivität noch weitere Konsequenzen. Die Betrachtung von lebendigen gesprochenen Sprachen brachte die Forderung auf, sie mit ihren Regelmäßigkeiten durch eigene und ihnen angemessene syntaktische Kategorien zu erfassen, statt jegliche Sprache in abendländischer Tradition in (meist) lateinische Kategorien und Termini zu pressen. Darüber hinaus wurde im Strukturalismus postuliert, dass die tatsächlich gesprochene Umgangssprache zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden muss.

Die aus der Deskriptivität der strukturellen Linguistik resultierende Reduktion der Schriftsprache zugunsten des Primats der gesprochenen Sprache hatte ebenso eine gewichtige Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht.

Neue Strategien und Techniken wurden in den Dienst der Erreichung des neuen Lernzieles gestellt: die lebendige gesprochene Sprache als eine Art Fertigkeit ein Stück weit – und besser als früher – zu beherrschen (Diger 1983: 107).

Der Grundsatz der Formbezogenheit erwies sich für den Fremdsprachenunterricht in doppelter Hinsicht als wichtig. Mit der Konzentration auf das Auflisten von Sprachelementen und deren funktionalen und morphologischen Merkmalen wurden Bedeutungs- und Inhaltsfragen weitgehend ausgeschlossen. Die Formbezogenheit der strukturellen Linguistik war für den Fremdsprachenunterricht auch in jenem Sinne bedeutsam, dass es möglich wurde, die formale Sprachbeschreibung direkt in eine Sprachlehrmethode umzusetzen. Die Sprachstruktur wird in *patterns* präsentiert, die zu verstehen sind als "eine Anordnung von Teilen sprachlichen Materials, das über die Summe seiner einzelnen Teile hinaus linguistische Bedeutung hat. Die Teile eines *pattern* bestehen aus Wörtern oder Wortklassen, so dass verschiedene Sätze nach dem gleichen *pattern* angelegt sein können. Sämtliche möglichen Sätze einer Sprache realisieren sich in ihren *patterns*" (Lado 1967: 127 in Hüllen 1971: 91). Nach Vorstellungen der Strukturalisten sollten alle *patterns* einer Sprache eingeübt werden. Die für solchen Zweck entwickelten und als *pattern drill* bekannten Strukturübungen beruhten auf den Analyseprinzipien des Strukturalismus wie Ersetzung, Hinzufügung, Ergänzung, Umformung etc. Bei den *drills* wurde Grammatik induktiv vermittelt, entsprechend der Annahme, dass nicht Regelwissen sondern nur das Einüben durch häufiges Wiederholen der Strukturen der Sprache zur Ausbildung von automatisierten Sprachgewohnheiten in der Fremdsprache führe (Dirven 1976: 64f.).

Die direkte Umsetzung von *patterns* in Übungen und Aufgaben, wie auch die Vereinbarkeit des Strukturalismus mit der damals vorherrschenden behavioristischen Lernpsychologie haben dazu beigetragen, dass "in Hinblick auf ihre Anwendung die Linguistik dem Fremdsprachenunterricht selten näher war als in Zeiten des Strukturalismus" (Appel 2006: 11).

3. DER BRITISCHE KONTEXTUALISMUS

Der Fremdsprachenunterricht wurde auch von einer weiteren Strömung des Strukturalismus, dem britischen Kontextualismus, beeinflusst.² Er bot in seiner kontextuellen und situativen Ausrichtung eine Alternative zu der stark formal-strukturellen Einstellung des Strukturalismus amerikanischer Herkunft.

² Britisch wegen der Herkunft ihrer Hauptvertreter Firth und Hornby.

Der Begriff Kontextualismus reflektiert den Umstand, dass Sprache letztlich immer einen Bezug zu einer Umgebung hat. Hornby und Firth betrachteten den Gebrauch von Sprache vor allem als sozialen Prozess. Firth erläuterte das in Anlehnung an den Situationskontext des Anthropologen Malinowski wie folgt:

Die Anwesenden, die Möbel, Flaschen, Gläser, die Szenerie, das jeweilige Verhalten der Menschen, die sich in Gesellschaft begegnen und die Worte, die fallen – all das sind Teile der Bedingungen aus denen sich der Kontext einer Situation zusammensetzt. (Firth 1964: 10 in Apelt 1991b: 183)

Neben diesem bestimmenden Begriff, dem Kontext einer Situation, der das Sprechen selbst und die Situation in der gesprochen wird, in engster Verknüpfung sieht und diese Verknüpfung als Grundlage sowohl der Bestandsaufnahme der Fremdsprache als auch dem Unterrichten der Fremdsprache sieht, spielt allerdings auch der linguistische Kontextbegriff eine Rolle. Eine sprachliche Form stets nur in bestimmten Beziehungen zu anderen zu verwenden, beispielsweise in einem syntaktisch-funktionalen oder in einem lexikalisch-semantischen Kontext. Die Funktion einer sprachlichen Erscheinung, bzw. die Relevanz von Bedeutung und Funktion in der Sprachbetrachtung und im Sprachgebrauch wird somit stärker betont – im Kontrast zur rein strukturalistischen Position. Von dieser unterscheidet sich der Kontextualismus noch in anderer Hinsicht. Als bestimmende sprachliche Teilsysteme betrachtet er Lexik und Grammatik – nicht Phonologie und Grammatik. Damit werden die Bereiche der linguistischen Untersuchungen um semantische Inhalte erweitert (Apelt 1991).

4. DIE GENERATIVE GRAMMATIK

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurde der Strukturalismus durch Chomskys Theorie der Generativen Transformationsgrammatik abgelöst. Zwar verstand sich die neue Theorie selbst als der Tradition des taxonomischen Strukturalismus zugehörend, „führte aber sehr bald über ihn hinaus und stellte sich in einen deutlichen Gegensatz zu ihm“ (Helbig 2001: 180). Dem behavioristischen Verständnis von Sprache als verbalem Verhalten wurde ein kreativer Sprachbegriff gegenübergestellt. Dazu unterscheidet Chomsky zwischen der Sprachkompetenz und der

Sprachperformanz. Die Sprachkompetenz wird von ihm als die abstrakte, überindividuelle Kenntnis eines idealisierten Sprechers-Hörers von seiner Sprache definiert, während Performanz die praktische Sprachverwendung, den aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen bedeutet (Skowronek 1997: 155). Dank seiner Sprachkompetenz sei der Muttersprachler imstande, mit einem endlichen Inventar an Regeln eine prinzipiell unendliche Menge von Sätzen zu erzeugen, formale und semantische Ähnlichkeiten wahrzunehmen sowie Ambiguität zu erkennen und grammatische Sätze von ungrammatischen zu unterscheiden (Nickel 1985: 116). Mit der Betonung der Sprachkompetenz, der Hervorhebung der Potentialität des Sprachsystems, dem Abzielen auf Ökonomie – damit grenzt sich die Theorie der Generativen Transformationsgrammatik vom Strukturalismus ab (Appel 2006: 12).

Sie ist psychologisch, rationalistisch, individuell-universell, sie basiert auf den universellen Sprachmerkmalen, welche dem einzelnen Menschen in seinem Spracherwerbsmechanismus angeboren sind. (Skowronek 1997: 156)

In diesem Sinne stellt sie den Strukturalismus in Frage und führt auf Kritik an seiner Rolle als sprach- und lerntheoretische Basis des Fremdsprachenunterrichts (Bister-Broosen 2006: 2377).

Eine direkte Auswirkung der Generativen Grammatik auf den fremdsprachlichen Unterrichtsalltag war eher gering, zumal sie – im Gegensatz zum taxonomischen Strukturalismus – “nicht mit der begleitenden Reflexion auf ihre Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht entwickelt worden ist” (Hüllen 1971: 103). Dennoch beeinflusste die Theorie der Generativen Grammatik den fremdsprachlichen Unterricht indirekt. Das zeigte sich darin, dass die Bewertung des Sprechens als schöpferische Leistung kognitive Formen der Vermittlung in den Vordergrund der fremdsprachendidaktischen Diskussion rückte. Die Kritik, die sich an Chomsky’s Begriff der Kompetenz entfaltete, sorgte für eine Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht (Appel 2006: 2; Bister-Broosen 2006: 2377).

5. PRAGMALINGUISTIK

1972 erschien Hymes “On Communicative Competence”, wo ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass der Begriff der Sprachkompetenz von Chomsky innerhalb der an konkreten Sprachbenutzern und ih-

ren sprachlichen Problemen orientierten Forschung nicht angenommen werden kann. Denn in Wirklichkeit gibt es die Idealisierungen der Generativen Grammatik nicht. Die Hauptthese von Hymes lautet: ein normaler Sprecher-Hörer kennt nicht nur die Kriterien der grammatischen Akzeptabilität, sondern auch die Kriterien der soziokulturellen Angemessenheit von Sätzen (Grucza 1988: 311f.). Bei seinen Überlegungen stützte sich Hymes auf die Ergebnisse ethnologisch ausgerichteter und soziolinguistischer Forschungen sowie auf Erkenntnisse der Sprechakttheorie (Zimmermann 1984: 98), die dann ins Konzept des kommunikativen Ansatzes eingeflossen sind. Die Sprache wird im neuen Konzept pragmatisch betrachtet, d. h. sie wird im Zusammenhang mit kommunikativem und gesellschaftlichem Handeln gesehen. Die linguistische Pragmatik ist bemüht,

über die Beschreibung und Erklärung von Strukturen und Regelsystemen hinauszugehen und Funktionalität und Intentionalität von Sprache und Kultur in konkreten Kommunikationssituationen mit in ihre Analyse einzubeziehen (Henrici 1986: 517).

Der Begriffsapparat der Pragmatik stammt von den Sprachphilosophen Austin und Searle, die mit ihren Arbeiten zur Sprechakttheorie beweisen wollten, dass das Wesen der Bedeutung nicht über den Wahrheitswert von Sätzen zu bestimmen sei, sondern über deren Gebrauch im Kontext (Appel 2006).

Die linguistische Pragmatik wurde in der Fremdsprachendidaktik zum Bezugspunkt für die Lernzielbestimmung. Ein äußerer Impuls zu Erarbeitung neuer Lernzielkatalogen kam von Seiten des Europarates, in dessen Auftrag ein Kern-Curriculum für mehrere europäische Sprachen erstellt wurde. Bei dessen Entwicklung mussten Auswahlkriterien und Zusammensetzung von sprachlichen Mitteln anders als in traditionellen, strukturbezogenen Lehrplänen konzipiert werden. Ein solches sprachübergreifendes Curriculum, durfte sich nicht an Strukturen einzelner Sprachen orientieren. Man stützte sich auf inhaltsbezogene Kriterien (Appel 2006). Das entsprechende Verfahren wurde von Wilkins 1972 und nochmals 1976 vorgeschlagen. Der Ausgangspunkt waren Bedeutungskategorien, die "notional categories" (Zeit, Raum, Quantität usw.) und die Kategorien der "communicative function" (Fragen, Bitten, Befehlen, Beklagen usw.), denen dann in einem zweiten Schritt jeweils sprachliche Mittel zugeordnet wurden (Knapp-Potthoff/Knapp 1982).

Im weiteren soll nun der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit sich in den polnischen Lehrplänen der 60er und 70er Jahre die didaktische Umsetzung der dargestellten linguistischen Theorien verfolgen lässt.

6. DIE WECHSEL DER LEHRPLÄNE VON 1964 UND 1966

6.1. BEMERKUNGEN ZUR VORGESCHICHTE

Mit dem Gesetz vom 15. Juli 1961 wurde in Polen eine Schulreform eingeleitet, die Auswirkungen auf Stunden- und Lehrpläne für den Unterricht in den westlichen Fremdsprachen hatte. 1962 erarbeiteten Lehrplan-Kommissionen die grundlegenden Ausgangsthesen, die in der Zeitschrift für Methodik „*Języki Obce w Szkole*“³ publiziert und auf Tagungen wie auch in Schulungen für Lehrer referiert und diskutiert wurden. 1964 erschienen Lehrpläne für Englisch, Deutsch und Französisch für den Schultyp Lyzeum, die während der Umsetzungsphase der Reform galten. Zwei Jahre später wurden erweiterte Versionen dieser Lehrpläne veröffentlicht, wobei besonders der Abschnitt „*Uwagi o relizacji programu*“ (dt. Bemerkungen zur Umsetzung des Lehrplans) ausgebaut wurde.

Die neuen Lehrpläne entstanden zu jener Zeit, als sich die polnische Fremdsprachendidaktik aus einer schweren Krise, der Stalinisierung des polnischen Schulwesens während der Jahre 1948–56, zu erheben versuchte.⁴ Die durch die politischen Verhältnisse aufgezwungene sogenannte „marxistische Sprachwissenschaft“ als Bezugsdisziplin führte zur Umwidmung bisheriger Methoden des Fremdsprachenunterrichts. „Der Vergleich von sprachlichen Phaenomenen zwischen der Mutter- und der Fremdsprache ist die Konsequenz der marxistischen Sprachlehre.“ (Iwańczak/Prejbisz 1955: 7) In der Praxis des Unterrichts führte das zurück auf die Grammatik-Übersetzungsmethode. Dazu kam, dass das auf der Literaturwissenschaft basierende kulturkundliche Prinzip der Fremdsprachendidaktik der 30er Jahre unter den neuen bildungspolitischen Bedin-

³ In den Ausgaben 2 und 3 des Jahres 1962. Vergleiche Prejbisz 1962 a und b.

⁴ Auch wenn direkt nach dem Krieg der Rückschritt noch nicht zu erkennen war – denn laut Lehrplan für Grundschulen von 1947 (der auch als Ausdruck des Bewahrens von Bewährtem galt) schien der Unterricht in den westlichen Sprachen zunächst noch für alle Schüler möglich zu sein – kam schon im Jahr 1948 der harte Rückschlag. Die Schulkurse in Deutsch, Englisch und Französisch wurden erheblich verkürzt und zudem sehr stark ideologisiert.

gungen zu einem politischen Mittel der Indoktrination von Schülern pervertiert wurde. Die Lehrpläne von 1948 bis 1956 lassen sich somit nicht anders werten als ein Missbrauch der kulturvermittelnden Funktion des Fremdsprachenunterrichts und als Bruch mit der direkten Methode der Vorkriegszeit, die einem natürlichen Spracherwerb zu folgen versuchte. Die erste Hälfte der 50er Jahre wird deshalb als Zeit des Niedergangs der polnischen Fremdsprachendidaktik empfunden (Prejbisz 1969).

Um so energischer wurden dann die Bemühungen dem katastrophalen Zustand des Fremdsprachenunterrichts entgegenzuwirken, als mit dem polnischen Oktober im Jahr 1956 auch in der Bildungspolitik eine gewisse Liberalisierung aufkam. Schon der neue Lehrplan von 1959 zeigte die Richtung der Reform der 60er Jahre: Straffung des Lehrstoffes mit der Konsequenz die Lehrwerke von langen ideologischen Texten zu befreien und als Lernziel wieder wie vormals praktische Sprachbeherrschung zu bestimmen, was ohnehin den Bedürfnisse jener Zeit entsprach mit zunehmenden Kontakten auch außerhalb des Ostblocks und dem Aufkommen neuer Technik.⁵

Für den neuen Lehrplan wurden zwar höhere Stundenzahlen für die westlichen Fremdsprachen vorgesehen, aber längst nicht ausreichend verglichen mit denen in den 20er und 30er Jahre, so dass eine Adaption der als bewährt erachteten Inhalte jener Epoche nicht möglich war. Die geringen Stundenzahlen erforderten den Lehrstoff zu kürzen, eine rationelle Auswahl der zu unterrichtenden Sprachstrukturen war zu treffen (Prejbisz 1962).

Auf der Suche nach Konzepten zur Straffung und Effektivierung des FU stießen unter den polnischen Didaktikern die Werke der amerikanischen und britischen Strukturalisten auf Interesse.⁶ Denn sie versprachen eine Eingrenzung zu vermittelnder Strukturen in der Fremdsprachenvermittlung. Darüber hinaus war den polnischen Didaktikern der Anspruch der strukturellen Linguistik auf Wissenschaftlichkeit wichtig. Nicht nur zur Glaubhaftmachung der in Aussicht gestellten Sicherung der erhofften Effektivität der neuen Methoden, sondern auch, weil sich die dama-

⁵ Charakteristisch für die Diskussionen um den Fremdsprachenunterricht in der zweiten Hälfte der 50er Jahre waren Bezugnahmen auf den Weltkongress der Jugend 1956 in Warschau und die dort offenbarten schlechten Fremdsprachenkenntnisse großer Teile der polnischen Jugend, die durch die Parteipresse bemängelt wurden.

⁶ Dass die Rezeption der Werke westlicher Wissenschaft in Polen überhaupt möglich war, geschah ebenfalls in Folge der politischen Veränderungen nach 1956, die seither Kontakte ins westliche Ausland wieder möglich machten.

ligen Entscheidungsträger in ihrem permanenten Bekenntnis zur "wissenschaftlichen Weltanschauung" einer Berufung auf Wissenschaftlichkeit kaum entziehen konnten. Des weiteren passte die strukturalistische Sprachanalyse den polnischen Didaktikern auch deswegen ins Konzept, insofern sie nach ideologiefreier Sprachbetrachtung strebten. Ein Unterricht mit Schwerpunkt auf der Vermittlung neutraler Sprachfertigkeiten schien nicht nur bessere Chancen für Erfolg zu bieten, sondern konnte auch propagandistische Inhalte mit großvolumigen Texten meiden. Eine weitere Motivation, die strukturelle Linguistik in polnische Lehrpläne zu übernehmen, war die, dass sie als Grundlage des Audiolinguisimus in der Tradition der direkten Methode steht, die im polnischen Schulwesen der Zwischenkriegszeit eingesetzt wurde und unter der polnischen Lehrerschaft und den Didaktikern hohe Akzeptanz genoss. Man argumentierte also für den Strukturalismus mit Wissenschaftlichkeit und Effektivität und war dabei erfolgreich.

6.2. ANALYSE DER LEHRPLÄNE DER 60er: LINGUISTIK UND SPRACHUNTERRICHT

Es dürfte kaum verwundern, dass in den Lehrplänen des damaligen als sozialistisch deklarierten polnischen Bildungswesens keine Schlüsselbegriffe westlicher Wissenschaft auftauchen. Die Übernahme des amerikanischen und britischen Strukturalismus ist aber dennoch deutlich zu erkennen, wie im weiteren gezeigt werden wird.

In den Lehrplänen sowohl für Englisch wie auch für Französisch und für Deutsch wird betont, dass in die konzeptionelle Vorarbeit Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft eingeflossen sind. Der Begriff "Strukturalismus" selbst wird zwar nicht genannt, doch werden Bezüge sehr deutlich. Das betrifft nicht nur die Auswahl des zu unterrichtenden Stoffes, die "in Anlehnung an die sprachwissenschaftliche Beschreibung des modernen Englisch unter Verwendung von Arbeiten führender Sprachwissenschaftler und Methodiker" (Program 1966: 29) getroffen wurde, sondern zeigt sich vor allem auch im Vorrang der zu hörenden und gesprochenen Sprache gegenüber der Schriftsprache.

Auch in der Textwahl treten literarische Texte zugunsten von Gebrauchstexten in den Hintergrund. Als typisch strukturalistisch erkennbar ist im Lehrplan vor allem die Präferenz der Vermittlung von Fertigkeiten zum Hören und Sprechen gegenüber jenen zum Schreiben und

Lesen. Dazu findet sich im Lehrplan eine Beschreibung des eigentlichen Prinzips der Anwendung des Strukturalismus im Fremdsprachenunterricht "dass das Satzmuster, nach dem eine ganze Reihe von Sätzen mit derselben Konstruktion gebildet werden kann, die Grundlage des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist" (Program 1966: 28).

Dem Unterrichten von Syntax wurde daher eine besondere Bedeutung beigemessen, so dass im Lehrplan diesem Bereich der Grammatik viel Platz eingeräumt wurde. Obschon der Wendung hin zu einer strukturellen Sprachbeschreibung wurde (entgegen den Gepflogenheiten strukturalistischer Gesinnung) keine neue bzw. keine zielsprachlich orientierte grammatische Terminologie eingeführt: "man [hat] sich bemüht, traditionelle Termini mit neuen Inhalten zu füllen" (Program 1966: 28).

Die Schulung von Sprechfertigkeiten und -gewohnheiten wurde zum Hauptziel des Unterrichts. Das sollte durch Übungen wie Imitation, Substitution, Transformation und Ergänzung erreicht werden. Ausdrücklich wurden strukturelle Übungen in Form von *pattern drill* als beste Methode zur Aneignung grammatischer Sprachstrukturen erachtet.

Festzustellen im Lehrplan von 1966 sind allerdings auch methodische Empfehlungen zur Einbettung lexikalischer Mittel und grammatischer Strukturen in einen Situations- und Handlungsrahmen. Durch situative Elemente sollten in Übungen reale Alltagssituationen nachgeahmt werden, in denen den Schülern die syntaktischen und morphologischen Merkmale der fremden Sprache zu präsentieren waren.

Dieser aus dem britischen Kontextualismus stammende situative Ansatz war den polnischen Didaktikern besonders wichtig. Er bot den Vorteil die fremden Sprachelemente in ihrer Funktion zu erfahren und wurde damit dem zentralen Anliegen des Lehrplans gerecht, nämlich den Schüler zu befähigen, sich der Zielsprache als Kommunikationsmittel zu bedienen.

7. DER ENTWURF DES LEHRPLANS VON 1977

7.1. BEMERKUNGEN ZUR VORGESCHICHTE

Anfang der 70er Jahre begannen in Polen Vorbereitungen zur nächsten großen Schulreform, deren Kern die Schaffung einer zehnjährigen Mittelschule für alle sein sollte. In diesem Zusammenhang wurden im Institut für Schullehrpläne (1972 gegründet) allgemeine Richtlinien und

neue Lehrpläne erstellt. In der projektierten Schulform sollten alle Schüler obligatorisch zwei Fremdsprachen lernen: neben Russisch auch eine westliche Fremdsprache.

Einflüsse aus der Linguistik der westlichen Zielsprachenländer lassen sich in der Gestaltung von Lehrplänen für die neue Schulform in mehrfacher Hinsicht feststellen. Insbesondere die "notional curricula" von Wilkins, die in die Erarbeitung der funktional-begrifflichen Curricula für den Fremdsprachenunterricht durch den Europarat einfließen, wurden in den neu gegründeten Kommissionen für die Erstellung von Lehrplänen rezipiert (Komorowska 2007: 131). Die Feststellungen und Thesen der westlichen Linguisten wurden in der Fachzeitschrift für den Fremdsprachenunterricht "Języki Obce w Szkole" besprochen.

Die erste Version der neuen Lehrpläne erschien schon 1976 in "Języki Obce w Szkole" zur Diskussion und zur Anregung für Verbesserungsvorschläge. Ein Jahr darauf wurde ebenda eine modifizierte Vorlage veröffentlicht, die dann ab 1981 in ausgewählten Schulen erprobt werden sollte, wozu es jedoch nicht kam. Wie allgemein bekannt, eskalierte der Konflikt zwischen der regierenden Partei und der Bevölkerung in den Streikbewegungen des Sommers 1980. Der Widerstand gegen die Anmaßungen der alleinherrschenden Partei und deren Unvermögen die wirtschaftliche Krise zu bewältigen, machten zunächst die Ausführung einer Schulreform unmöglich. Mit dem Beschluss des Sejms im Jahr 1982 wurde die strukturelle Schulreform dann endgültig aufgegeben. Für den Fremdsprachenunterricht zumindest blieben die Pläne der verhinderten Reform auch nach der Außerkraftsetzung von Bedeutung und beeinflussten spätere Entwicklungen von Lehrplänen.

7.2. EINFUSS DER PRAGMALINGUISTIK AUF DEN ENTWURF DES LEHRPLANS VON 1977

Die wesentlichen Punkte des strukturell-situativen Ansatzes fanden Fortsetzung im Lehrplan von 1977, der zur bevorstehenden Schulreform entworfen wurde. Unter dem Einfluss der Pragmalinguistik wurden Teile des strukturell-situativen Ansatzes modifiziert und weiterentwickelt. Gemäß der pragmatischen Orientierung werden Fragen des zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs zur Ausformulierung von Unterrichtszielen und -verfahren berücksichtigt.

Im Vergleich zum Lehrplan von 1966 wurde zwar nicht auf die Selektion und Graduierung des Stoffes innerhalb von grammatischen Strukturen verzichtet, die im vierjährigen linearen Kurs zu beherrschen waren. Um jedoch der kommunikativen Ausrichtung gerecht zu werden, und die Auswahl des Lehrstoffes nicht ausschließlich unter formalsprachlich-syntaktischen Gesichtspunkten zu treffen, wurde von den Lehrplanautoren eine Liste von 15 wesentlichen semantischen Kategorien und Sprechakten für einen Schulkurs zusammengestellt. In Anlehnung an Wilkins' Arbeiten enthielt sie solche Bedeutungskategorien wie: Kontaktaufnahme und -pflege, Äußerungen von Bitten, Vorschlägen, Vermutungen und Meinungen, Korrekturen von Missverständnissen, Erfragung und Erteilung von Informationen und Bewertungen von positiven und negativen Verhaltensweisen. Diese Intentionen sollten von Schülern in jedem Unterrichtsjahr mit Hilfe von entsprechenden Mitteln aus der Syntaxstrukturliste, die die Grundlage des Lehrplans bildete, versprachlicht werden (Komorowska 1984: 34f.).

Wie im vorausgehenden Lehrplan wurde der situative Ansatz stark betont (als "obligatorisch" und als "unentbehrlich" bezeichnet). Darüber hinaus sollte – unter dem pragmalinguistischen Einfluss – zur Aufgabe des Lehrers nicht nur die Inszenierung von Situationen werden, in denen die Schüler versuchen, den angeeigneten Lehrstoff zu kommunikativen Zwecken anzuwenden, sondern auch der Verweis auf Sprachregister, auf die Angemessenheit der Äußerung im Zusammenhang mit der Sprecherrolle. Der Begriff "kommunikative Kompetenz" taucht zwar selbst nicht auf, wird aber als Zielvorstellung schon sichtbar, wie in folgender dem Lehrplan entnommener Formulierung:

Als vollständige und produktive Beherrschung des Lehrstoffes wird eine solche erachtet, in der der Schüler eine richtige Auswahl und Verbindung ihm bekannter sprachlicher Elemente treffen kann, um beabsichtigte Inhalte weiterzugeben oder etwas nach eigenen Intentionen zu verkünden, der Situation entsprechend (Program 1977: 244).

Die Berücksichtigung pragmalinguistischer Befunde kam auch zum Ausdruck in einer neuen Sicht auf die Problematik der Fehlerkorrektur. Aus der zugrunde des Lehrplans liegenden Unterscheidung zwischen der linguistischen und kommunikativen Kompetenz ergab sich die Forderung, Schüler beim freien Sprechen nur noch dann sofort zu verbessern, wenn Fehler auftauchen, die die sprachliche Kommunikation blockieren oder erschweren.

Aus der Analyse des Lehrplans von 1977 wird ersichtlich, dass die Pragmalinguistik in der polnischen Didaktik rezipiert wurde, ohne dass es zu einem Bruch mit den vorausgehenden Konzeptionen der Lehrpläne kam. Vielmehr ist festzustellen, dass die Autoren eine vorsichtige Haltung zeigten und gute Kompromisse fanden.

8. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Zusammenfassend soll bemerkt werden, dass die polnische Didaktik die linguistischen Theorien der 60er und 70er Jahre im Schulbetrieb umgesetzt hat. Vergleicht man dabei die Entwicklung, die das polnische Bildungswesen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts in jener Zeit gemacht hat, mit der Entwicklung in anderen Ostblockstaaten, wird klar, dass zumindest die Adaption strukturalistischer Linguistik schon in den 60er Jahren eine Leistung der polnischen Glottodidaktik darstellt. Die folgende Bemerkung des polnischen Anglisten Rusiecki, die er rückblickend auf die Entwicklung der englischen Methodik in der Nachkriegszeit formuliert hat, lässt sich auf den gesamten Bereich der polnischen Didaktik für westliche Sprachen übertragen:

Poland has never been quite cut from contact with the outside world.

In this respect the Polish intelligentsia were in a much better position than their counterparts in, say, Czechoslovakia. Polish teachers, teacher trainers, and – later – researchers in the field of language teaching methodology were familiar with the theoretical concepts and practical solutions current in Britain, the U.S.A., and Western Europe. Some developed them and some enriched them with ideas and experience of their own (Rusiecki 2000: 7).

BIBLIOGRAFIE

- Apelt, W. 1991a. "Nachdenken über" "Ost-Methodik" und "West-Didaktik". In: *Fremdsprachenunterricht* 5. 257–260.
- Apelt, W. 1991b. *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Appel, J. 2006. "Sucht nach Wissenschaft: Linguistik und Fremdsprachendidaktik". In: Doff, S., Wegner, A. (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*. München [u.a.]: Langenscheidt. 9–18.

- Appel, J. 2004. "Die Englischdidaktik der 60er Jahre". In: Appel, J. (Hrsg.). *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*. München [u.a.]: Langenscheidt. 11–40.
- Bister-Broosen, H. 2006. "Soziolinguistik und Fremdsprachenunterricht". In: Ammon, U. et al. (Hrsg.). *Soziolinguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Bd. 3. Berlin [u.a.] de Gruyter. 2376–2384.
- Digeser, A. 1983. *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften*. Stuttgart: Klett.
- Dirven, R. et al. 1976. *Die Leistung der Linguistik für den Englischunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Grucza, F. 2007. *Ligwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.
- Grucza, F. 1988. "Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz". In: Honsza, N., Roloff, H. G., (Hrsg.). *Dass eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam: Editions Rodopi Bd. V. 309–331.
- Hüllen, W. 1971. *Linguistik und Englischunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Helbig, G. 2001. "Arten und Typen von Grammatiken". In: Helbig, G. et al. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin [u.a.] de Gruyter. 175–186.
- Henrici, G. 1986. *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Iwańczak, E., Prejbisz, A. 1955. *Uwagi metodyczne do nauczania języków zachodnioeuropejskich w kursie czteroletnim*. Warszawa: PZWSZ.
- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Komorowska, H. 1984. *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. 1982. *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerstwo Oświaty. 1966. Program nauczania liceum ekonomicznego (tymczasowy) – język angielski. Klasy I–IV. Warszawa: PWSZ.
- Ministerstwo Oświaty. 1964. *Program nauczania liceum ogólnokształcącego (klasy VIII–XI) – język angielski, francuski, niemiecki i łaciński*. Warszawa: PZWSZ.
- Nickel, G. 1985. *Einführung in die Linguistik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Prejbisz, A. 1969. "Programy nauczania języków obcych w dwudziestopięcioleciu – 1944–1969". In: *Języki Obce w Szkole* 4. 185–193.
- Prejbisz, A. 1962a. "Z prac Komisji Programowej Języków Zachodnioeuropejskich". In: *Języki Obce w Szkole* 3. 159–165.
- Prejbisz, A. 1962b. "O nowe i lepsze programy". In: *Języki Obce w Szkole* 2. 106–107.

- “Program dziesięcioletniej szkoły średniej – języki zachodnioeuropejskie”. 1977. In: *Języki Obce w Szkole* 4. 195–256.
- Rusiecki, J. 2000. “The Teaching of English in Postwar Poland: the First 35 Years (1945–1980). A Personal View”. In: *Języki Obce w Szkole* 1. 2–7.
- Skowronek, B. 1997. *Methodologische Rekonstruktionen glottodidaktischer Theorien*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wstępna wersja programu języków zachodnioeuropejskich dziesięcioletniej szkoły średniej. 1976. In: *Języki Obce w Szkole* 2. 67–101.
- Zimmermann, R. 1984. *Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

WPLYW TEORII LINGWISTYCZNYCH NA NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH W POLSKICH SZKOŁACH ŚREDNICH LAT 60. I 70.

Streszczenie

Artykuł przedstawia lingwistyczne teorie lat 60. i 70. w USA i Europie Zachodniej w kontekście nauczania języków obcych oraz bada ich recepcję w polskiej glottodydaktyce. Za przedmiot badań obrano programy języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego dla szkół średnich.

Na podstawie analizy programów z roku 1964 i 1966 można wyciągnąć wnioski, że nauczanie języków zachodnioeuropejskich znajdowało się pod wpływem strukturalizmu, a w szczególności brytyjskiego kontekstualizmu. Programy cechowało podejście strukturalno-sytuacyjne wyrażające się w primacie języka mówionego, sytuacyjności i autentyczności wzorców językowych (dialogi w sytuacjach życia codziennego), uprzywilejowanej pozycji składni oraz w zastosowaniu *pattern drill*.

Analiza programu z roku 1977 wykazuje w dużej mierze kontynuację wcześniejszych założeń teoretycznych. Natomiast wpływowi pragmalinguistyki należy przypisać uwzględnienie kwestii potrzeb uczących się, ukierunkowanie materiału językowego na wyrażanie intencji czy zwrócenie uwagi na rejestr językowy i adekwatność wypowiedzi, zwłaszcza w kontekście oceny błędów językowych. Sam program nie wszedł w życie z powodu zaniechania reformy oświaty, stanowiąc jednak oparcie dla prac programowych w latach 80.

Podsumowując, można stwierdzić, że polska glottodydaktyka – wbrew mało sprzyjającym politycznym uwarunkowaniom lat 60. i 70. – dążyła do utrzymania kontaktu z zachodnim językoznawstwem i starała się o transfer teorii lingwistycznych powstałych na jego gruncie do nauczania języków obcych w polskich szkołach.

**THE INFLUENCE OF LINGUISTIC THEORIES UPON
FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN POLISH SECONDARY SCHOOLS
IN THE 1960S AND 1970S**

Summary

The article presents linguistic theories of the 1960s and 1970s in the USA and Western Europe in the context of foreign language teaching and investigates their reception in Polish glottodidactics. The selected research subject are secondary school curricula for teaching English, French and German.

A conclusion drawn on the basis of the analysis of the 1964 and 1966 curricula is that teaching West European languages was influenced by structuralism, British contextualism in particular. The curricula were characterized by a structural-situational approach expressed by the predominance of a spoken language, linguistic models' situationalism and authenticity (dialogues in everyday life situations), a privileged position of syntax and the use of pattern drill.

The analysis of the 1977 curriculum reveals a continuation of previous theoretical assumptions to a great extent. On the other hand, the impact of pragmalinguistics helped to include such issues as learner's needs, focusing linguistic material on expressing intentions, or paying attention to language register and utterance adequacy, particularly in the context of linguistic errors' evaluation. Even though the curriculum itself was not implemented into practice due to abandonment of the educational system reform, it formed the basis for works on curriculum in the 1980s.

To sum up, it may be claimed that in spite of mostly unfavourable political conditions of the 1960s and 1970s, Polish glottodidactics aimed to maintain a contact with Western linguistics and attempted to transfer linguistic theories formed on its basis into foreign language teaching in Polish schools.