

BT 42.5 82.1 II  
UB NOV 1997

# GLOTTODIDACTICA

VOL • XXV (1997)







Vol. 25: 1997 v.

425 821 II

08 MAR 1999

K



Prof. Ludwik Zabrocki

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu

# GLOTTODIDACTICA

AN INTERNATIONAL JOURNAL  
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXV (1997)

Grounding Editor – Ludwik Zabrocki

Editor of honour – Waldemar Pfeiffer

Editor – Izabela Prokop

Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

## Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa

Leon Kaczmarek - Lublin

Aleksander Szulc - Kraków

Weronika Wilczyńska - Poznań

Jacek Fisiak – Poznań

Franciszek Grucza – Warszawa

Waldemar Marton – Poznań

Władysław Woźniewicz – Poznań



Poznań 1998

Okladkę projektowała  
MARIA DOLNA

*Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych*

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1998



Opracowanie redakcyjne  
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny  
JÓZEF MĄDRY

ISBN 83-232-0902-2  
ISSN 0072-4769

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNAŃU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 13,75. Ark. druk. 10,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.  
Podpisano do druku w lipcu 1998 r. Druk ukończono w sierpniu 1998 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

**Bibl UAM**  
99 EO 574

## CONTENTS

EDITORIAL (Waldemar Pfeiffer)	5
I. ARTICLES	
Oskar DOMAS, Die Rolle der Elaboration beim Verstehen und Behalten von fremdsprachigen Texten	9
Paweł HOSTYŃSKI, "Was wäre, wenn ich die Sonne wäre?" Ein Beispiel aus der schulpraxisorientierten Erforschung induktiver Lehrverfahren im (integrierten) Grammatikunterricht	19
Piotr IWAN, Ersatzformen und selten gebrauchte Formen des Imperativs im Deutschen und im Polnischen – Versuch einer konfrontativen Analyse	41
Magdalena JUREWICZ, Ein paar Bemerkungen zur Didaktik des Faches "Grundlagen der Translatork"	49
Beata MIKOŁAJCZYK, Zur Nachfeldbesetzung im Deutschen	63
Eliza PIECIUŁ, Personennamen in der deutsch-polnischen Übersetzung als Teil der Problematik der Magisterarbeit "Übersetzbarkeit im Bereich der Personennamen".	73
Małgorzata PŁOMIŃSKA, Zu Farbbezeichnungen in phraseologischen Wendungen des Deutschen und des Polnischen	87
Robert SCHLAFFKE, Zum österreichischen Deutsch	99
Barbara SKOWRONEK, Epistemische Interpretation glottodidaktischer Theorien der Nachkriegszeit	107
Elżbieta ZAWADZKA, Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren?	121
II. REPORTS	
Beata MIKOŁAJCZYK, "U podstaw struktury i rozwoju języka": Ludwik-Zabrocki-Gedächtniskonferenz an der Adam-Mickiewicz-Universität, Poznań 9-10. 12.1996	135
III. BOOK REVIEWS AND ANNOTATIONS	
J Nuyts, W Vonk 1996 Discourse factors in the use of epistemic expressions in Dutch: An experimental investigation (Magdalena Aleksandrzak)	143
Helmut Bramaerts, David Little (Hrsg), Leitfaden für das Sprachlernen im Tandem über das Internet (Beata Mikołajczyk)	145
Reinhold Schmitt, Gerhard Stickel (Hrsg), Polen und Deutsche im Gespräch (Beata Mikołajczyk)	147

425821 II / 1998

Dirk Siepmann, Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung (Beata Mikołajczyk) . . . . .	151
Waldemar Pfeiffer, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak, 1995, 1996, 1997, "Deutsch mal anders neu" 1,2,3,4 (Kazimiera Myczko) . . . . .	153
Barbara Skowronek, Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien (Maria Sawicka) . . . . .	155
Stephan Stein, Formelhafte Sprache, Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch (Czesława Schatte) . . . . .	156
Anne-Claude Berthoud (ed), Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue, No 64 du Bulletin suisse de linguistique appliquée, organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée, 1996 (Weronika Wilczyńska) . . . . .	159
Zdzisław Wawrzyniak, Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lernbuch für intelligente Leute, 1995 (Grażyna Zenderowska-Korpus) . . . . .	161
Jerzy Żmudzki, Konsektivdolmetschen: Handlungen – Operationen – Strategien (Izabela Prokop) . . . . .	162
Helmut Felber, Gerhard Budin, Teoria i praktyka terminologii (Izabela Prokop) . . . . .	165
IV. PUBLICATIONS RECEIVED . . . . .	169
V. ANNOUNCEMENTS . . . . .	171

## EPISTEMISCHE INTERPRETATION GLOTTODIDAKTISCHER THEORIEN DER NACHKRIEGSZEIT

BARBARA SKOWRONEK

*Adam Mickiewicz University – Poznań*

**ABSTRACT.** The goal of this article is to approach a justification by glottodidactic facts of social theories of language communication competence (Zgółka 1980) as well as the social theory of language acquisition competence (Wl. Zabrocki 1980).

0. Will man glottodidaktische Theorien interpretieren, ist es notwendig, von dem Bezug zwischen Sprachtheorien und glottodidaktischen Theorien auszugehen (da im Fremdsprachenunterricht Sprache mit Hilfe von Sprache unterrichtet wird), um als Rahmen für die Begründung methodologischer (philosophischer) Konzeptionen zu dienen.

Das Verhältnis zwischen philosophischen Konzeptionen und Konzeptionen anderer Wissenschaften kann zweierlei sein (vgl. W. Zabrocki 1990:3); uns soll jene Richtung interessieren, die sich zum Ziel setzt, philosophische Konzeptionen mit Hilfe von Theorien bestimmter Wissenschaften zu begründen, d.h. philosophische Grundsätze als Konsequenzen wissenschaftlicher Theorien zu betrachten, so wie es im Rahmen des philosophisch-methodologischen Kreises der Historischen Methodologie in Poznań um Jerzy Kmita, Tadeusz Zgółka und Władysław Zabrocki. Bezüge zwischen Sprachtheorien und glottodidaktischen Theorien sollen als Rahmen für die Begründung der historischen Epistemologie dienen, damit die Relevanz fremdsprachenunterrichtlicher Wirklichkeit und Probleme die historische Epistemologie begründet. Es soll also um die methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien der Nachkriegszeit gehen, und zwar unter dem Aspekt der historischen Epistemologie; mit anderen Worten soll die Begründung der philosophisch-methodologischen Konzeption der historischen Epistemologie vermittels glottodidaktischer Theorien untermauert werden.

1. Das Ziel dieses Artikels soll darin bestehen, mit Hilfe der Sprache der historischen Epistemologie von Kmita, Zgółka und W. Zabrocki, Prozeduren der drei glottodidaktischen Theorien der Nachkriegszeit: des Audiolinguisimus, des Kognitivismus und des Kommunikativismus methodologisch zu rekonstruieren, um so die Bezüge zwischen den einzelnen sprachwissenschaftlichen Richtungen und den

glottodidaktischen Konzeptionen zu erhellen. Somit stellt die historische Epistemologie die methodologische Basis, das Werkzeug, das Instrument zur Diagnose glottodidaktischer Theorien. So wie Zgółka 1980 in seiner Arbeit die Rekonstruktion der generativen Sprachkonzeption darstellt und Władysław Zabrocki 1990 die Analyse der Art und Weise präsentiert, wie die von der historischen Epistemologie beschriebenen Grundsätze in der Untersuchungspraxis der generativen Sprachwissenschaft funktionieren, möchte auch ich dieser Vorgehensweise folgen, um zu veranschaulichen, wie sehr philosophische Grundsätze der historischen Epistemologie auf den Untersuchungsbereich der glottodidaktischen Theorien anwendbar sind. Ich möchte die Konzeption vom gesellschaftlichen Charakter der Kompetenz (Zgółka 1980) sowie die Konzeption des Spracherwerbs (W. Zabrocki 1990) mit Fakten des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts belegen.

Methodologie ist die Lehre, die Theorie der wissenschaftlichen Methoden. Methodologische Rekonstruktion (also Interpretation) beruht darauf, Forschungsprozeduren, die in einer bestimmten Theorie angewandt werden, (also Definieren, Kontrolle der Hypothesen, Klassifizierung, Explikation und/oder Ergänzen wissenschaftlicher Methoden der Formulierung und Bestätigung der rekonstruierten Theorie) zu erfassen.

2. Die historische Epistemologie ist eine methodologische Richtung, die an der Universität Poznań, begründet von Jerzy Kmita, entstanden ist; ihre Grundsätze lassen sich in anderen Wissenschaften wiederfinden, sie dienen der Rekonstruktion anderer Wissenszweige, z.B. der generativen Sprachkonzeption (vgl. Zgółka 1980, W. Zabrocki 1990). Kennzeichnend für die historische Epistemologie ist die Relativierung ihrer Sätze auf (eigene oder fremde) Überzeugungen (d.h. Meinungen, Wissen, Bewußtsein), daher ihr Name *Logik der Überzeugungen* (pol. *logika przekonañ*; engl. *logic of beliefs*; dtsh. *Logik des Wissens und Glaubens, epistemische Logik*, auch *intensionale Logik* genannt, vgl. Speck 1980:387, Bd. 2).

In der historischen Epistemologie wird Sprache als gesellschaftliche Sprachkompetenz aufgefaßt: als kommunikatives Sprachwissen, Sprachbewußtsein (nach Zgółka 1980) sowie als Kompetenz des Spracherwerbs, der Spracherwerbsfähigkeit (W. Zabrocki 1990).

Um Sprache zu interpretieren werden Begriffe wie "gesellschaftliche Praxis", „gesellschaftliches Bewußtsein" und ihre wechselseitigen Bezüge mit Hilfe von zwei Arten von Determinationen verwendet: der funktionalen und der subjektiv-rationalen Determination, Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs und Effektivität des gesellschaftlichen Handelns. Nach Kmita (1973:27-33) wird Sprache als eine Form des gesellschaftlichen Bewußtseins in dem Bereich der symbolischen Kultur (gegenüber der technisch-verwendbaren Kultur) aufgefaßt; sie reguliert nicht nur subjektiv-gesellschaftlich die entsprechende gesellschaftliche Praxis der sprachlichen Kommunikation, sondern sie ermöglicht auch das objektive

Funktionieren der entsprechenden Praxis: sie ist die Bedingung dafür, daß die zu ihr gehörenden Handlungen irgendeinen objektiven gesellschaftlichen Effekt haben (vgl. Kmita 1978:64).

2.1. Die funktionale Struktur ist eine Ganzheit, deren Aufbau darauf beruht, daß der Zustand ihrer Elemente durch den globalen Zustand determiniert ist, d.h. globale Eigenschaften der funktionalen Struktur als Ganzheit determinieren den Zustand ihrer Elemente. Die globale Eigenschaft ist die Fähigkeit der Struktur als Ganzheit, ihre Elemente zu bestimmen. Die Funktion, die Rolle der globalen Eigenschaft ist das Fortdauern in einem globalen Zustand: durch ständige Erneuerung der Eigenschaft selbst und durch das Einwirken auf die Elemente der ganzen Struktur. Im Rahmen dieses ständig fortdauernden Zustandes erhalten die Relationen zwischen den Elementen der Ganzheit ebenso die sich ständig erneuernde globale Eigenschaft, d.h. die Elemente der Struktur besitzen die globale Eigenschaft und sind ihr instrumental (pragmatisch) untergeordnet. Die Elemente der funktionalen Struktur funktionieren unter dem Aspekt der ständigen Wiederherstellung der globalen Eigenschaft. Das globale Ziel einer bestimmten Ganzheit (der funktionalen Struktur) nennt Kmita die funktionale Berechtigung; es ist das Bestreben der ganzen Struktur (wie ihrer Elemente auch), im Zustand der globalen Eigenschaft fortzudauern. Als Beispiel der funktionalen Determination nennt Kmita die Abhängigkeit zwischen dem Gehalt an sauerstoffreichem Blut im menschlichen Körper (funktionale Determinante) und dem Phänomen des Funktionierens des Herzens im Kontraktions- und Dilatationsrhythmus (funktional determiniertes Phänomen).

Die funktionale Determination ist objektiv, sie verläuft unbewußt, d.h. ohne den Willen und ohne das Wissen des Subjekts, das sich der Determination bewußt ist. Die funktionale Determination als objektive Relation führt dazu, daß das Auftreten der globalen Eigenschaft unumgänglich (*sine qua non*) ist.

Auf die Frage, ob sprachliche Fakten nach der funktionalen Determination rekonstruiert werden, ist nach Zgółka 1976 zu antworten: sprachliche Fakten werden vom Menschen unternommen (und interpretiert, d.h. verstanden), um Sprache gebrauchen zu können; deshalb ist es angebracht, subjektorientierte Termini, wie subjektives Wissen (und Können) des handelnden Menschen, seine Intuitionen, Absichten, Ziele, mitzubersichtigen.

2.2. Eine solche Fragestellung ist mit Hilfe der subjektiv-rationalen Determination zu beantworten möglich. Von der subjektiv-rationalen Determination ist, laut Kmita (1982:26-27) dann die Rede, wenn jemand bewußt und zielgerichtet eine Handlung  $s$  unternimmt, um dadurch (mit oder ohne Erfolg) das Erlangen des Zustandes  $s'$  zu bewirken. Das Erlangen des Zustandes  $s'$  ist das (Vorrangs)Ziel

(der Sinn, das Motiv) des Handelns. Die Grundlage dieser Determination ist die humanistische Struktur, die aus bewußten und zielgerichteten Tätigkeiten besteht. Die subjektiv-rationale Determination sowie die humanistische Struktur sind typisch menschlich, sie beziehen sich nur auf Menschen.

Dabei ist auf die terminologische Unzulänglichkeit von „*humanistisch*“ hinzuweisen. Hier wird „*humanistisch*“ im Sinne von *menschenbezogen, bewußtseinsorientiert* verwendet aus dem Polnischen *struktura humanistyczna*, wie sie von Kmita 1982, Zgółka 1976, 1980, Zabrocki 1990 verwendet wird; es geht also nicht um die traditionelle Bedeutung von „*humanistisch*“, (vgl. Duden 1986 Bd,8, Wahrig 1991, Duden Universalwörterbuch 1996).

Zwischen der gegebenen humanistischen Struktur (die eine zusammengesetzte subjektiv-rationale Tätigkeit ist) und ihren Bestandteilen, Elementen (ebenfalls subjektiv-rationale Tätigkeiten) besteht die Relation der instrumentalen Unterordnung; d.h. die Tätigkeiten sind das Instrument der Struktur als Ganzheit auf so eine Art und Weise, daß die Ziele des Handelns abhängig vom Wissen des handelnden Menschen (der Subjekt des Handelns ist) erreicht werden, bis einschließlich zum Erreichen des Präferenzziels (des Zentralziels, des Hauptziels). Der Sinn der subjektiv-rationale Tätigkeiten sind immer die Hauptziele, die günstigsten Ziele.

Als Beispiel der subjektiv-rationale Determination nennt Kmita den Zusammenhang, der zwischen dem Erhalten einer ständigen Unterordnung der einzelnen Heeresseinheiten gegenüber dem Armeekommando der einzelnen Verkehrseinheiten besteht. Auch das Resultat der subjektiv-rationale Tätigkeit ist eine zusammengesetzte humanistische (zielbewußte) Struktur; Kmita nennt hierfür einige Beispiele: Institutionen, Kunstwerke, wissenschaftliche Abhandlungen. Meines Erachtens lassen sich alle gesellschaftlichen Phänomene, die als Resultat eines zielbewußten Handelns entstehen, zur subjektiv-rationale Determination einordnen, z.B. das Intendieren eines bestimmten Erziehungstyps und eines bestimmten Unterrichtstyps. Nach Kmita ist eine Tätigkeit zweifach subjektiv-rationale:

- (i) vom Gesichtspunkt des Wertes, welchen für das handelnde Subjekt der Sinn des Handelns darstellt und
- (ii) vom Gesichtspunkt des Wissens des handelnden Subjekts, durch welches die Tätigkeit so ausgeführt wird, daß sie zum Hauptziel führt.

Die subjektiv-rationale Determination ist auf die gedankliche Realität begrenzt, das bedeutet die Übereinstimmung von Handeln und Wissen im gedanklichen Sinne (nur die Absicht zählt, nicht der tatsächlich erreichte Erfolg); dagegen unterscheidet sich das Funktionieren des Resultats vom Sinn des Handelns. Das bedeutet, das Erzeugnis der rationalen Tätigkeit wird un-

abhängig von der Tätigkeit selbst, das Funktionieren dieses Erzeugnisses unterscheidet sich vom Präferenzziel (Sinn der Handlung).

Die subjektiv-rationale Determination ist ein zielbewußtes, intendiertes, hierarchisiertes Handeln des Menschen, es ist das Bestreben des handelnden Menschen, seine Vorhaben, Absichten zielbewußt zu realisieren, um zum Präferenzziel gelangen zu wollen. Individuelle Ziele des Menschen werden unter dem Aspekt des Hauptziels, entsprechend dem Wissen des handelnden Menschen, und unter der Respektanz gesellschaftlicher Normen und Direktiven angestrebt. Die subjektiv-rationale Determination ist humanistisch, menschenbezogen, d.h. sie wird von Menschen unternommen und durch Bezug auf deren subjektive Überzeugungen. Nach Zgółka 1976 muß die humanistische Interpretation der Sprache folgendes berücksichtigen:

- (i) die Überzeugungen des handelnden Menschen (sein Wissen, sein Bewußtsein), die ihm verhelfen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen;
- (ii) die Normen des Handelns, die ihm verhelfen, die Ergebnisse des Handelns zu bewerten;
- (iii) den lehrsatz von der Rationalität, wonach der handelnde Mensch bei Einhalten von (i) und (ii) in stande ist, Tätigkeiten zu unternehmen, die ihm das günstigste Ergebnis zu erreichen ermöglichen.

Demnach muß die humanistische Interpretation der Sprache prinzipiell subjektorientierte Termini wie Wissen, Absichten, Intuitionen des handelnden Menschen beinhalten.

3.1. Aus der Präsentation der beiden Arten von Determination, der funktionalen und der subjektiv-rationalen, ist nun die Frage zu stellen, wie sprachliche Fakten zu interpretieren sind: funktional oder subjektiv-rationale. Die Antwort ergibt sich aus der Interpretation von Zgółka (1976:44-53): sprachliche Fakten, verstanden als Tätigkeiten der individuellen Sprachbenutzer, lassen sich nicht (nur) mit Hilfe des synchronisch-funktionalen Erklärens erörtern, da dieses Erklären nicht subjektorientierte Merkmale des menschlichen Handelns mitberücksichtigt wie Wissen, Bewußtsein, Überzeugungen, Ziel und Absichten des Handelns. Dies ist mit Hilfe der modifizierten Version der erklärenden Voraussetzungen, mit Hilfe der subjektorientierten Interpretation möglich. Diese Interpretation der Sprache liegt der epistemischen Interpretation zugrunde, und basiert auf Bezügen zwischen gesellschaftlicher Sprachpraxis, gesellschaftlichem Sprachwissen (in Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs existent) und gesellschaftlicher Effektivität des Sprachhandelns.

3.2. Sprache wird epistemisch verstanden als Form gesellschaftlichen Bewußtseins aus dem Bereich der symbolischen Kultur; ihr Ziel ist es, die entsprechende gesellschaftliche Praxis der sprachlichen Kommunikation subjektiv zu regulieren sowie

objektiv funktionieren zu lassen (dadurch, daß die Resultate dieser gesellschaftlichen Praxis objektiv effektiv sind) (Kmita 1973:27-33, Kmita 1978:64).

Aus dieser Definition der Sprache deutet Zgółka 1980 auf Abhängigkeiten zwischen der gesellschaftlichen sprachlichen Praxis, dem sprachlichen gesellschaftlichen Bewußtsein und der kommunikativen Effektivität hin. Mit Hilfe des Begriffsapparates der epistemischen Logik beschreibt Zgółka zwei Ebenen der sprachlichen Fakten:

- (i) die sprachliche Kompetenz (als sprachliches Bewußtsein, das Wissen über die Sprache)
- (ii) und die sprachliche Performanz (als den Sprachgebrauch, die Sprachpraxis, als den Bereich des Handelns, d.h. sprachlicher Tätigkeiten).

Nach der epistemischen Interpretation der sprachlichen Praxis von Zgółka (1980:15-16) gehören zur sprachlichen Praxis nur jene menschliche Tätigkeiten, die bewußt unternommen werden (Kmita 1971 nennt sie rationale Tätigkeiten), also solche, die zielgerichtet sind und auf der Grundlage eines bestimmten Wissens und bestimmter Normen und Direktiven unternommen wurden, mit der Absicht, ein bestimmtes subjektives Ziel zu erreichen. Zgółka unterscheidet individuelle Tätigkeiten (von den einzelnen Menschen unternommen) und gesellschaftliche Tätigkeiten. Die gesellschaftliche Tätigkeit wird gesellschaftlich (objektiv) reguliert, d.h. der ihr zugeordnete Sinn wird nicht so sehr auf das individuelle Bewußtsein einzelner Menschen (Kommunikationsteilnehmer), sondern auf das gesellschaftlich verpflichtende Bewußtsein (gesellschaftlich relevant) bezogen.

Die sprachliche Kompetenz ist nach Zgółka (1980:52-55) das gesellschaftliche Wissen (Bewußtsein) über die Sprache der Sprachbenutzer einer natürlichen Sprache; es ist der Bestand an Überzeugungen (Meinungen) des Senders und des Empfängers, die in epistemischen Sätzen beschrieben werden. Dieses Wissen ist überindividuell, abstrakt verbindlich und notwendig für die Effektivität der unternommenen sprachlichen Tätigkeiten, aus denen sich das sprachliche Handeln, die Sprachpraxis zusammensetzt. Es ist jener Bestand an gesellschaftlichen Wissenseinheiten der Menschen, die erforderlich sind, um bestimmte kommunikative Absichten zu realisieren (fügen wir hinzu, um Sprache zu lernen und zu unterrichten, B.S.)

**3.3. Die Effektivität des sprachlichen Handelns besteht nach Zgółka (1980:80-81) auf der Übereinstimmung des vom Sender unternommenen Sinns des Handelns mit dem Sinn des Handelns, der dem Empfänger der sprachlichen Aussage zugesprochen wird (wobei Sender und Empfänger als Repräsentanten einer bestimm-**

ten abstrakt-gesellschaftlichen Sprachkompetenz zu verstehen sind, nicht als konkrete Personen). Es geht hier vielmehr um die Konzeption der gesellschaftlichen, abstrakten, überindividuellen Effektivität der sprachlichen Kompetenz; somit ist der konkrete Mensch gar nicht notwendig für die gesellschaftliche Effektivität der einzelnen Aussagen. Aussagen können nur in bezug auf die sprachliche Kompetenz, die dem idealen Muttersprachler einer natürlichen Sprache eigen ist, effektiv sein, als „Spiel“ zwischen dem Sender und der abstrakt-gesellschaftlichen sprachlichen Kompetenz. So gesehen beruht der gesellschaftliche Charakter der sprachlichen Praxis darauf, daß die Praxis regulativ-gesellschaftlich ist: reguliert durch die abstrakt-gesellschaftliche Kompetenz, d.h. bezüglich ihrer gesellschaftlichen (nicht: individuellen) Effektivität. Da die sprachliche (abstrakt-gesellschaftliche) Kompetenz die regulative Rolle gegenüber der sprachlichen Praxis ausübt, sei es angebracht, eigentlich von der Effektivität der sprachlichen Praxis zu sprechen, meint Zgółka: die Effektivität beginne in der Praxis, wo sie eigentlich zustande komme. In der gesellschaftlichen Praxis aktualisiere sich sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Effektivität.

Das gesellschaftliche Bewußtsein vermerkt lediglich die subjektive Widerspiegelung der Zugehörigkeit der gegebenen Tätigkeit zur gesellschaftlichen Praxis, indem sie auf bestimmte Normen und Direktiven hinweist, d.h. die gesellschaftliche Effektivität wird in der gesellschaftlichen Praxis dadurch realisiert, daß in den aktuellen, individuellen Tätigkeiten gesellschaftliche (und abstrakte) Normen und Direktiven respektiert werden.

3.4. Die Norm ist die subjektive Repräsentanz des funktionalen Bedarfs der gesellschaftlichen Praxis. Sie beschreibt (vgl. Kmita 1976:5-33, Zgółka 1988:5-7):

- (i) entweder die globale Eigenschaft (unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Praxis als funktionaler Struktur),
- (ii) oder den Sinn des Handelns (unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Praxis als humanistischer Struktur).

Die Norm muß die Beschreibung des Wissens umfassen, welches für die gesellschaftliche Praxis erforderlich ist; sie ist eine axiologische Dimension, sie entscheidet über Wahrheit/Nicht-Wahrheit, Korrektheit/Nicht-Korrektheit (was muß ich wissen, um gesellschaftlich effektiv zu handeln, was ist richtig oder falsch für das Erreichen einer beabsichtigten Effektivität).

3.5. Die Direktive ist nach Kmita (1976:5-33) die Beschreibung der Handlungsweise, des Verfahrens, sie ist sozusagen die Gebrauchsanweisung der gesamten Struktur und ihrer Elemente, das *Know-how* der Anwendung unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Effektivität. Sprachlich-kommunikative Direktiven be-

schreiben die Art und Weise bestimmter Bedingungen, die respektiert werden müssen, um bestimmte kommunikative Absichten verwirklichen zu können, z.B. wie spricht man mit kleinen Kindern (nicht), wie kann man eine fremde Sprache gesellschaftlich wirksam schnell, mühelos, ohne großen Kosten- und Zeitaufwand lernen, wie verwendet man die fremde Sprache am günstigsten: indem man den Muttersprachler „spielt“ oder „fremd“ bleibt usw.

Die Direktive bestimmt den Zusammenhang zwischen dem Handeln und dem Effekt des Handelns, sie stellt die subjektive Art der Beschreibung der Antwort auf den Bedarf des Funktionierens der gesellschaftlichen Praxis dar, die in der Norm enthalten ist. Vielleicht ist es die Beschreibung der Verwendung eines bestimmten gesellschaftlichen Bewußtseins, das erforderlich ist, um die gesellschaftliche Praxis effektiv zu realisieren.

Die abstrakt-gesellschaftliche Effektivität wird durch das Befolgen bestimmten Wissens in Form von Normen und Direktiven des Sprachgebrauchs erreicht, damit die Sprachpraxis nicht nur individuell-pragmatisch (subjektiv) effektiv, sondern auch gesellschaftlich (objektiv) effektiv ausgewertet und ausgeführt wird. Das Sprachhandeln darf als Zeichen betrachtet werden, wenn zwischen der kommunikativen individuell-pragmatischen (subjektiven) Absicht des Senders und den gesellschaftlichen (objektiven) Erwartungen des Empfängers Übereinstimmung besteht. Mit anderen Worten, die Sprachpraxis (innerhalb der Kulturpraxis) trägt nur dann Zeichencharakter, wenn sie gesellschaftlich (objektiv) effektiv ist.

4. Bis jetzt wurde die epistemische Konzeption vom gesellschaftlichen Charakter der kommunikativen Sprachkompetenz von T. Zgółka präsentiert. Mit Hilfe dieser Konzeption erklärt der Autor auch den Erstspracherwerb des Kleinkindes, welcher nach Zgółka (1980:94ff) in der gesellschaftlichen Sprachpraxis unter Einflußnahme des Angeborenen (des Universellen, des Genotyps) und des Umgebungsbedingten (des Gesellschaftlichen, des Phänotyps) verläuft. Ebenso gesellschaftlich orientiert, zwischen Genotyp und Phänotyp angesiedelt, sieht W. Zabrocki 1990 den Erstspracherwerb. Nach Zabrocki läßt sich das Erwerbswissen (die Kompetenz des Spracherwerbs) nur in Kategorien des Respektierens der Überzeugungen und Meinungen erklären, die der gesellschaftlichen Sprachpraxis dienen müssen.

Die Konzeption der Sprache von Władysław Zabrocki ist eine gesellschaftliche Konzeption des Spracherwerbs. Sie bezieht sich auf das Spracherwerbswissen und die Spracherwerbspraxis, die dank der Spracherwerbsfähigkeit funktional und subjektiv-rational miteinander verbunden sind, um eine intendierte (hauptsächlich gesellschaftliche) Effektivität zu erbringen.

4.1. Das Spracherwerbswissen (innerhalb des Kulturerwerbswissens) ist nach Zabrocki universell (angeboren) und gesellschaftlich zugleich: es ist ein idealisiertes, überindividuelles Spracherwerbsebewußtsein, das als System abstrakter Regeln zur Generierung der Sprache für die Spracherwerbspraxis dient. Es ist eine

funktionale Struktur als Ganzheit und eine humanistische Struktur in den Bestandteilen.

4.2. Die Spracherwerbspraxis ist zwar auf allen Ebenen einer beliebigen Kulturgemeinschaft erklärbar, sie trägt jedoch stets gesellschaftlichen Charakter, meint Zabrocki. Individuelle Spracherwerbstätigkeiten werden durch das universell-gesellschaftliche Spracherwerbswissen determiniert: sie verlaufen individuell (denn jeder Mensch muß die Sprache persönlich lernen), aber nur dank der Spracherwerbsfähigkeit, d.h. dank der Spracherwerbsuniversalien.

4.3. Mit Spracherwerbsfähigkeit meint W. Zabrocki universelle Merkmale des Spracherwerbs, d.h. Merkmale beliebiger natürlicher Sprachen auf der abstraktesten Ebene der Analyse der Sprachpraxis. Es ist die Rahmeneigenschaft der Sprache als funktionaler Struktur, sie ist mit dem Respektieren solchen Spracherwerbswissens verbunden, welches die intendierte gesellschaftliche Effektivität des Spracherwerbs ermöglicht. Umgekehrt heißt es, das universelle Spracherwerbswissen muß als Möglichkeit für den (hauptsächlich) gesellschaftlich effektiven Erwerb einer jeden natürlichen Sprache respektiert werden, als Bedingung für die universelle (allgemeinmenschliche, übergesellschaftliche) Effektivität. W. Zabrocki sieht Spracherwerbsuniversalien übergesellschaftlich und gesellschaftlich zugleich determiniert: die gesellschaftliche Effektivität erlaubt und erfordert, das Rahmenhafte der Sprache mit Elementen syntaktischer und semantischer Parameter (also einzelsprachenspezifisch) und situationsadäquat (also individuell-pragmatisch) zu füllen.

In seiner epistemischen Rekonstruktion der Sprache als universell-gesellschaftlich-individuelles Sprachwissen und als gesellschaftlich-individueller Sprachpraxis für das Erreichen einer (hauptsächlich) gesellschaftlichen Effektivität des Sprachhandelns konzentriert sich Zabrocki auf den Spracherwerb, der durch die universell-gesellschaftlich-individuelle Spracherwerbsfähigkeit überhaupt erst möglich ist.

5. Versuchen wir die beiden gesellschaftlichen Konzeptionen: des Spracherwerbs von Zabrocki und der Sprachkommunikation von Zgółka auf die glottodidaktische Wirklichkeit zu übertragen, dann ist davon auszugehen, daß Sprache sowie der gesamte Fremdsprachenunterricht sowohl funktional als auch subjektiv-rational betrachtet werden können, mit dem Ziel, eine gesellschaftliche (und/oder individuell-pragmatische) Effektivität des Sprachgebrauchs der Muttersprachler anzustreben.

Einerseits lassen sich Sprache und Fremdsprachenunterricht als funktionale Struktur betrachten (als Ganzheit): als universelles, gesellschaftliches und individuelles Sprachwissen, Sprachbewußtsein (in Normen und Direktiven für den effektiven Sprachgebrauch respektierbar) sowie als individuelle und (hauptsächlich)

gesellschaftliche Sprachpraxis, die durch die globale Eigenschaft, eine jede natürliche Sprache als Fremdsprache zu erlernen, Fähigkeit zur Erlernbarkeit irgendeiner Fremdsprache, möglich ist.

Andererseits lassen sich Sprache und Fremdsprachenunterricht als humanistische Struktur betrachten (in den einzelnen Tätigkeiten des Fremdsprachenunterrichts), deren Sinn es ist, die (gesellschaftlich und individuell-pragmatisch) günstigste Effektivität des potentiellen Sprachgebrauchs anzustreben.

Diese ausdrücklich gesellschaftliche Konzeption der Sprache (d.h. des Sprachwissens und des Sprachgebrauchs) und des gesamten Fremdsprachenunterrichts bedeutet, daß Sprache nicht als Eigenschaft einzelner Menschen aufgefaßt wird, sondern als Merkmale, die sich (universell, angeboren) auf bestimmte Ganzheiten (Kommunikationsgemeinschaften, Kulturgemeinschaften), abstrakt-gesellschaftlich beziehen, und individuell-pragmatisch (situationsadäquat) realisiert, aktualisiert werden. Die fremde Sprache im Fremdsprachenunterricht zu erlernen soll demnach bedeuten, individuell (auf der Basis einer universellen Spracherlernbarkeit) die gesellschaftlich effektivste Sprachpraxis anzustreben, indem erkannt wird, welches Sprachwissen gesellschaftlich respektiert werden muß, um (hauptsächlich) gesellschaftlich effektiv akzeptiert werden zu können.

6. Glottodidaktische Theorien/Konzeptionen werden als Ausdruck empirisch begründeter Verallgemeinerungen der Stellungnahmen bezüglich der glottodidaktischen Wirklichkeit aufgefaßt. In der Nachkriegszeit haben sich drei glottodidaktische Theorien/Konzeptionen entwickelt: der Audiolinguisimus, der Kognitivismus und der Kommunikativismus, aus denen sich konzeptuelle Ansätze für die einzelnen Methoden des fremdsprachenunterrichtlichen Alltags ergeben. Allerdings scheint es berechtigt, eher von einem komplementären, sich selektiv-integrativ ergänzenden Methodenaufbau zu sprechen (vgl. Pfeiffer 1987), in dem je nach Bedarf einzelne Charakteristika der genannten Haupttheorien ihren Niederschlag finden, als von einer allumfassenden Methode.

Der Mensch ist als denkendes Wesen bewußtseinsvorgeprägt, d.h. verschiedene Handlungen (darunter auch sprachliche) übt er kognitiv aus, nachdenkend, bewußt (eben humanistisch: subjektiv-rational nach dem günstigsten Ziel strebend); auf der anderen Seite handelt er oft automatisch, mechanisch, geübt, intuitiv, erfahrungsmäßig, tätigkeitsorientiert (eben funktional, also natürlich zum Gleichgewicht strebend).

Daraus lassen sich drei Komplexe glottodidaktisch relevanter Fragestellungen ablesen:

- (1) Was ist wichtiger im Fremdsprachenunterricht: die Bewußtseinskomponente der Sprache (Sprachwissen) oder die Tätigkeitskomponente der Sprache (die Sprachpraxis, der Sprachgebrauch), oder beides?

- (ii) Wie sind Fremdsprachenunterrichtsprozesse determiniert: funktional oder subjektiv-rational? Ist der Fremdsprachenunterricht eine funktionale (objektive) Struktur oder eine humanistische (subjektiv-rationale Struktur)? Oder beides?
- (iii) Welche Effektivität wird im Fremdsprachenunterricht angestrebt: die universelle, die gesellschaftliche oder die individuell-pragmatische? Oder hat die eine oder die andere Art von Effektivität Vorrang?

Die Antworten auf diesen Fragenkatalog soll nun die einzelnen glottodidaktischen Theorien epistemisch charakterisieren.

7. Der audiolinguale Fremdsprachenunterricht ist, wie jeder Sprachunterricht auch *in principii* gesellschaftlich: Menschen unterrichten eine fremde Sprache mit Hilfe einer anderen Sprache an Menschen für potentiell menschliches Sprachhandeln. Daher sollte zu erwarten sein, daß er partnerbezogen, daher humanistisch ist. Allerdings steht im Vordergrund dieses Unterrichts die Tätigkeitskomponente der Sprache: dieser Unterricht wird, gemeinsam mit der unterrichteten Fremdsprache funktional aufgefaßt: als funktionale Struktur, die dank der globalen Eigenschaft „Fähigkeit zum Spracherlernen“ (Spracherlernbarkeit) und „Fähigkeit zur Kommunikation“ stets automatisch, sich selbstregelnd, mechanisch, zum Gleichgewicht strebend, d.h. zur ständigen Wiedererneuerung ihrer selbst, funktioniert. Dies geschieht durch mechanisches sprachliches Drillhandeln (unterrichtliches Sprachhandeln), labor-steriles Nachahmen vorprogrammierter Mustersätze in Serien (bis zum Überlernen), ohne subjektorientierte Termini wie Wille, Absicht, Wissen, Bewußtsein (auch Fehler) der Lerner mitzuberechnen. Erreicht werden soll eine labor-sterile gesellschaftliche Effektivität des Sprachhandelns einer genau vorprogrammierten, begrenzten Kommunikationsgemeinschaft. Das Sprachwissen wird nur als Zusatz betrachtet. Auch der Lerner wird nur als bloßer Unterrichtsempfänger (als reaktives Wesen) betrachtet, der wenig Einfluß auf den Unterrichtsprozeß haben darf.

Die audiolinguale Konzeption des Fremdsprachenunterrichts ist also funktional, daher tätigkeitsorientiert, tätigkeitsbezogen und objektiv zu beurteilen. Ihr fehlt die Wissenskomponekte und die Subjektbezogenheit (Lernerzentriertheit). Die erreichte Effektivität konzentriert sich auf die Kommunikation eines ausgewählten, begrenzten Ausschnitts einer (Muster)Kommunikationsgemeinschaft. Dieser Unterricht ist stets vorprogrammiert (nicht spontan und kreativ), auch die Effekte (so wird angenommen) sind voraussehbar.

8. Der kognitive Fremdsprachenunterricht (das verstehende Lernen) stellt die Bewußtseinskomponente der Sprache und des Sprachunterrichts in den Vordergrund. Dieser Unterricht verläuft lernerzentriert unter dem Aspekt der subjektiv-rationalen Determination des Bestrebens nach dem Präferenzziel, d.h. nach dem

Erreichen einer breiten Auswahl potentieller Prinzipien, Regeln (Normen und Direktiven) für den möglichen, gesellschaftlich akzeptierten Sprachgebrauch. Dieser Sprachunterricht ist partnerbezogen (lernerzentriert) und subjektorientiert, es werden also Absichten, Wille, Wissen, Bewußtsein (auch Fehler) der künftigen Kommunikationsteilnehmer mitberücksichtigt.

Im kognitiven Fremdsprachenunterricht scheint die Sprachpraxis (das Sprachhandeln, der Sprachgebrauch) der Bewußtseinskomponente der Sprache untergeordnet zu sein: die Sprachpraxis beruht hauptsächlich auf einer Art Rätsellösen mit Hilfe des Sprachwissens. Die angestrebte Effektivität bezieht sich v.a. auf die abstrakt-gesellschaftliche (breit mögliche) Sprachpraxis, gemessen in der korrekten Grammatikalität, d.h. ohne so sehr auf die situationsadäquat Angemessenheit zu achten.

9. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist eine Art des kognitiven Unterrichts, genauer gesagt ist es eine kommunikative Ergänzung des kognitiven Fremdsprachenunterrichts. Daß soll bedeuten, daß Kognition durch Handeln unterstützt und ergänzt werden soll, Sprachwissen soll der Sprachpraxis dienen und in der Sprachpraxis begründet sein.

Dieser Sprachunterricht soll einerseits subjektiv-rational verlaufen (in den einzelnen Tätigkeiten des Fremdsprachenunterrichtsprozesses), um zielbewußt zur gesellschaftlich respektierten, situationsadäquaten Effektivität zu gelangen; andererseits soll er auch funktional verlaufen können (als Ganzheit), dank der universellen (angeborenen) Fähigkeit der Spracherlernbarkeit. Unterrichtet werden soll die kommunikative Sprachkompetenz als gesellschaftliches und situationsadäquates Sprachwissen (ausgedrückt in Normen und Direktiven für den gesellschaftlich respektierten Sprachgebrauch).

10. Als Zusammenfassung ergeben sich folgende glottodidaktisch relevante abschließende Überlegungen:

- Im Fremdsprachenunterricht sind beide Komponenten der (fremden) Sprache und des (Sprach)Unterrichts wichtig: die Tätigkeitskomponente und die Bewußtseinskomponente. Beide Komponenten sind gleichberechtigt, sie überlappen sich, man soll die Kognition nicht gegen das Handeln ausspielen, sondern gleichberechtigt ergänzend ausnutzen und im Unterricht einsetzen. (Im Vergleich dazu spielt die Tätigkeitskomponente im Erst- und Zweitspracherwerb am Anfang eine wichtigere Rolle; allmählich erkennt das Kind, daß es ständig neues Sprachwissen zu respektieren lernen muß, um seine außersprachlichen Absichten gesellschaftlich akzeptiert zu erreichen, d.h. um von seiner Sprachgemeinschaft entsprechend höher bewertet zu sein).
- Der Fremdsprachenunterricht, der institutionell gesteuert ist, scheint hauptsächlich subjektiv-rational zu verlaufen; die einzelnen didaktischen Unter-

richtshandlungen werden so gelenkt, daß ein bestimmtes Unterrichtsziel humanistisch, d.h. zielbewußt erreicht werden kann. In seiner Ganzheit scheint der Fremdsprachenunterricht funktional (objektiv, mechanisch) zu verlaufen: auf der Basis der universellen Fähigkeit zur Spracherlernbarkeit und zur sprachlichen Kommunikation. (Im Vergleich dazu ist der Spracherwerb hauptsächlich eine funktionale Struktur, geleitet von der globalen Eigenschaft, Spracherwerbsfähigkeit und Fähigkeit zur sprachlichen Kommunikation).

- Im Fremdsprachenunterricht wird jeweils die gesellschaftliche Effektivität angestrebt: entweder eine (bis ins Detail vorprogrammierte) labor-sterile und/oder eine abstrakt-gesellschaftliche und/oder eine situations-gesellschaftliche Effektivität. Dies wird erreicht entweder durch Sprachtätigkeiten-Training oder durch Sprachwissen-Erlernen oder durch ergänzendes Zusammenwirken von Sprachwissen und Sprachhandeln. (Im Vergleich dazu wird im Spracherwerb hauptsächlich die situationsadäquate gesellschaftliche Effektivität einer Sprachgemeinschaft angestrebt).
- Die Sprache ist für den Fremdsprachenunterricht hauptsächlich Sprachkompetenz: Sprachwissen, Sprachbewußtsein für das (und in dem) Sprachhandeln.

#### BIBLIOGRAPHIE

- KMITA, J., 1971, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa: PWN.
- KMITA, J., 1973, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa: PWN.
- KMITA, J., 1978, O teoretycznym ujęciu kultury symbolicznej. Kmita, J. (red.) *Zagadnienia przelomu antypozytywistycznego w humanistyce*. Warszawa: PWN.
- KMITA, J., 1982, *O kulturze symbolicznej*. Warszawa: Centrum Metodyki, Ośrodek Upowszechnienia Kultury.
- PFEIFFER, W. 1987, Zur Methodologie der Methodiken. Lörcher, Schulze (Hg.) *Perspectives on Language and Performance*. Tübingen: Narr.
- SKOWRONEK, B., 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Poznań: UAM.
- SPECK, J. (Hg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*. I - III. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- ZABROCKI, W., 1990, *Czy język jest wrodzony?; Językoznawstwo Chomsky'ego a hipoteza natywizmu*. Poznań: UAM.
- ZGÓLKA, T. 1976, *O strukturalnym wyjaśnianiu faktów językowych*. Warszawa-Poznań: PWN.
- ZGÓLKA, T. 1980, *Język. Kompetencja. Gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań-Warszawa: PWN.

