

Krista Segermann

Fremdsprachenforschung als Vexierbild: Kritische Anspielungen¹

Ein Blick auf die Fremdsprachenforschung ist - wie der auf jeden anderen Bereich des Geisteslebens - immer auch standortbestimmt. Hier ist bewußt ein Standort gewählt, der den lesenden Betrachter zwar nicht narren und nicht ärgern, aber doch ein wenig 'schütteln', vielleicht gar aufrütteln will.

Es scheint der Zeitpunkt gekommen, wo die Fremdsprachenforscher nicht mehr so sehr mit ihrem Wissenschaftsstatus beschäftigt sind, sondern sich mit ganzer Kraft dem gemeinsamen Hauptziel, der Erforschung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse zwecks Verbesserung der Praxis, zuwenden. Und just in diesem Moment, wo die Wichtigkeit der Verständigung durch Fremdsprachen auch von der Gesellschaft so hoch eingestuft wird wie nie zuvor, müssen wir erfahren, daß unsere Bemühungen in Theorie und Praxis offenbar nicht in dem gleichen Maße Anerkennung finden.

Was ist da passiert? Haben die gesellschaftlichen Realitäten mit ihren Postulaten die Zunft der Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenforscher gar schon hinter sich gelassen? Drohen wir ins Aus zu geraten? Trägt unser pädagogisches und unser wissenschaftliches Tun etwa nicht ausreichend und nicht sichtbar genug dazu bei, eben jene Fähigkeiten zu befördern, die der Staatsbürger von heute und erst recht der von morgen im Bereich der Fremdsprachen benötigt?

Die Bilanz ist nicht schmeichelhaft. Immer noch verlassen viel zu viele junge Leute unsere Schulen, die trotz mehrjährigen Fremdsprachenunterrichts nicht imstande sind (oder es sich zumindest nicht zutrauen), ihre dort erworbenen Kenntnisse zur fremdsprachlichen Verständigung einzusetzen. Statt dessen verlangen sie nach Crash-Kursen, Vorbereitungskursen, Konversationskursen, die ihnen auf welche Weise auch immer endlich die Zunge lösen, die während des Schulunterrichts offenbar - aus welchen Gründen auch immer - von einer seltsamen Lähmung befallen war.

Warum ist die Schere zwischen Theorie und Praxis, zwischen Forschung und Unterricht in den letzten Jahrzehnten immer größer geworden? Warum werfen Studenten und Referendare (von den praktizierenden Lehrern ganz zu schweigen) den universitären Fremdsprachenforschern Praxisferne vor? Warum müssen traditionsreiche Fachzeitschriften, die mit ihren Beiträgen der Wissenschaft und der Praxis gleichermaßen dienen wollen, um ihr Überleben kämpfen? Warum spielen politische und hochschulpolitische Kräfte mit dem Gedanken, die didaktische Lehrerausbildung in die Hände von abgeordneten Praktikern zu legen und damit die Fremdsprachenforschung von ihrer Verantwortung zu entbinden?

Gewiß, die Welt ist komplizierter geworden, doch die Finanzminister schert weder der Topos von der Faktorenkomplexion noch der von der Schwierigkeit, Theorie in Praxis umzusetzen. Und die Gesellschaft gibt ihnen recht.

Resolutionen allein sind nicht genug. Es gibt deren immer schon zuviele, zumindest für die, an die sie appellieren. Was not tut, sind Taten - Taten im Bereich des Unterrichts, Taten im Bereich der Forschung und Taten im Bereich der Verzahnung von Unterricht und Forschung.

Auch hierüber ist schon viel geredet worden. Ganze Herbstkongresse und Frühjahrskonferenzen haben sich diesem Themenbereich gewidmet.

Und die Ergebnisse? Ja so schnell geht das nicht. Und überhaupt: Handfeste Rezepte für die Praxis kann die Forschung heutzutage sowieso nicht mehr geben, es ist alles viel zu ungesi-

¹ Veröffentlicht in *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* Bd. 7/ 1996, Heft 1, S. 96-105.

chert, es fehlen empirische Untersuchungen mit übertragbaren Ergebnissen, es gibt zu viele einander widersprechende Theorien, die Ergebnisse der expandierenden Bezugswissenschaften müssen aufgearbeitet werden, der Schritt zur Anwendung darf auf keinen Fall zu schnell erfolgen, das wäre unverantwortlich, und es gibt dafür böse Beispiele aus der Vergangenheit ...

Also gilt für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts vorerst die Devise *anything goes*, während sich die wissenschaftliche Disziplin vorerst der fast interesselosen Grundlagenforschung widmen darf?

Ein solcher Lösungsvorschlag bringt uns nicht weiter. Er entspringt einem Denken, das sich in die Polarität flüchtet, anstatt sich der Integrationsaufgabe zu stellen. Dieses Denken in Zweiheiten scheint dem menschlichen Geist und seinem Auffassungsvermögen kongenial zu sein. Polare Begriffe, durch Abstraktion aus der Wirklichkeit gewonnen, stellen den Versuch dar, Ordnung zu bringen in die Fülle der Erscheinungen, sie in den Griff zu bekommen, indem man die diffuse ganzheitliche Wahrnehmung durch Differenzierung und Kategorisierung ordnet und so verständlicher macht. Das ist die eine, die positive Seite der Medaille. Sie vermag neue Wissenshorizonte aufzuschließen und kann dadurch erkenntnisfördernd wirken.

Die andere, die negative Seite besteht jedoch darin, daß hier etwas unterschieden wird, was in der Wirklichkeit stets zusammen vorkommt, wo das eine nicht ohne das andere existiert. Die Welt ist nur solange in Ordnung, wie sich die verschiedenen Kräfte miteinander im Gleichgewicht befinden. Individuum vs. Gesellschaft, im Zeitalter der vernetzten Globalität erweitert um das Begriffspaar kulturelle Identitätsfindung vs. Interkulturalität, männliches vs. weibliches Prinzip, Denken vs. Fühlen oder auch linkshemisphärisch vs. rechtshemisphärisch, Körper vs. Geist/Seele, Allgemeines vs. Besonderes, apriorisches Kategorialsystem vs. Erfahrung, Theorie vs. Praxis, Subjektivität vs. Objektivität usw., hinter all diesen als gegensätzlich erscheinenden Begriffen verbergen sich unterschiedliche Kräfte, die immer wieder neu miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Wenn diese Kräfte jedoch als miteinander unvereinbare Gegensätze kultiviert bzw. gegeneinander ausgespielt oder einseitig bevorzugt werden, so führt dies im schlimmsten Fall zu kriegerischen Auseinandersetzungen bzw. zur Erkrankung der allgemeinen politischen und sozialen wie der individuellen psychischen und physischen Organismen.

Dies gilt für alle Lebensbereiche, also auch für die Wissenschaft. Hier wird der durch Differenzierung gewonnene anfängliche Erkenntnisfortschritt durch Polarisierung und einseitige Präferenzen wieder zunichte gemacht. Alle bisher in der Fremdsprachenforschung diskutierten dichotomischen Begriffe haben sich erst dann als fruchtbar erwiesen, wenn sie als einander ergänzende oder sogar bedingende Faktoren in das Gesamtphänomen integriert wurden. Solange sie als einander ausschließende oder sogar sich gegenseitig störende Faktoren betrachtet wurden, haben sie den Erkenntniszuwachs eher behindert. Die verhältnismäßig junge Geschichte unserer Disziplin ist jetzt schon reich an Beispielen dafür.

Aber diese Beispiele brechen nicht ab, sie reichen bis in die Gegenwart. Sollten wir etwa aus der Geschichte nicht gelernt haben? Sollten wir die epistemologisch bedeutsame Einsicht des Sowohl-als-Auch statt des Entweder-Oder etwa gar nicht nutzen? Was aus der Rückschau wie ein seltsames Vexierspiel anmutet, scheint sich stets nach dem gleichen Muster fortzusetzen. Es wird erst einmal kräftig polarisiert, bevor der Aufruf zur Integration erfolgt - wenn es überhaupt zur Einigung kommt, denn in manchen, nicht unerheblichen Fällen behält eine Seite die Oberhand, was über kurz oder lang einen entgegengesetzten Pendelausschlag provoziert.

Ja, aber damit folgen wir doch nur dem epistemologisch mindestens ebenso bedeutsamen Gesetz von These, Antithese und Synthese. Selbst diese dialektische Interpretation recht-

fertigt jedoch nicht die Tatsache, daß wir so lange an der Herausarbeitung der beiden Pole (als These und Antithese) festhalten, anstatt uns vermehrt der sehr viel schwierigeren Aufgabe der Integration (als Synthese) zuzuwenden - vor allem dann, wenn wir annehmen, daß nur sie allein der Wirklichkeit gerecht wird.

Unsere Disziplin scheint jedoch im übrigen noch von einem ganz anderen Entwicklungsprinzip gesteuert zu werden. Erliegen wir nicht vor allem deshalb weiterhin der Anziehungskraft dichotomischer Begriffe, weil sie uns von den prestigeträchtigen Bezugswissenschaften in den Mund gelegt werden und wir damit unsere eigene Wissenschaftlichkeit dokumentieren können? Und erfolgt die Überwindung alter Positionen und die Parteinahme für neue Positionen nicht ebenfalls immer im Gefolge der großen Schwestern Psychologie und Linguistik, die uns manchmal vereint, manchmal getrennt in ihrem großen Strom mitnehmen?

Schauen wir uns die Geschichte doch einmal aus diesem Blickwinkel an:

Als wir den Behaviorismus überwandten, diese von heute aus kaum noch nachvollziehbare einseitige, (Mensch und Tier gleichermaßen betreffende) theoretische Festlegung auf Lernen als Verhaltensänderung, die in der unterrichtlichen Praxis als *pattern drill* eine Zeitlang favorisiert wurde, taten wir dies so gründlich, daß wir den Strukturalismus, der das notwendige linguistische Pendant zu dem lernpsychologischen Theorem stellte, gleich mit über Bord warfen. Schließlich mußte diese dem Distributionalismus und dem Strukturprinzip von paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen verpflichtete Theorie dem linguistischen Fortschritt in Gestalt des neuen, nicht mehr statischen, sondern dynamischen Beschreibungsmodells der Generativen Transformationsgrammatik geopfert werden. Und die GTG? Nun ja, deren Anwendungsmöglichkeiten im Schulunterricht haben sich als nicht besonders sinnvoll erwiesen. Das kann ja mal passieren. Einige Verfechter waren wohl auch etwas zu eifrig.

Auf jeden Fall aber war der Wert des Kognitiven erst einmal wieder gesichert. Im Schlepptau der Linguistik ergab sich die Fremdsprachenforschung dem kognitiven Sog, und zwar so ausschließlich, daß darüber die Notwendigkeit, sprachliche Mechanismen aufzubauen, fast in Vergessenheit geriet. Die Forderung nach einem subtilen Gleichgewicht zwischen *habit formation* und *cognitive code learning*, die sich als Erkenntnisfortschritt aus der am Funktionieren der Praxis orientierten fremdsprachendidaktischen Diskussion ergeben hatte, wurde hier fast wieder verspielt.

Aber war das nicht nur eine vorübergehende Etappe, die wir wiederum längst überwunden haben? Und zwar dank einer linguistischen Richtung, die die Sprache nun nicht mehr als in sich funktionierendes autarkes System analysierte, sondern ihre Funktion als Verständigungsmittel in konkreten Kommunikationssituationen in den Vordergrund der Betrachtung rückte?

Für die Fremdsprachenforscher bot sich damit eine Bezugswissenschaft an, die zum wahren Bündnispartner auf der Suche nach der Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu werden versprach. Weg von der Systemlinguistik, hin zur Pragmalinguistik! Und die Arbeiten (vor allem die vom Europarat in Auftrag gegebenen) boomten in den 70er Jahren. Die Europäer bastelten mit vereinten Kräften an neuen Curricula, auf daß nun endlich mit Hilfe von sorgfältig und umfassend aufgestellten Listen von Lernbedürfnissen, Kommunikationssituationen, Intentionen/ Sprechabsichten/ Sprachfunktionen und Notionen die Schwelle zur europäischen Kommunikationsfähigkeit überschritten werden könne.

Die Euphorie hielt jedoch nicht lange an. Zwar haben sich inzwischen in allen Lehrwerken Redemittel eingefunden, die als Sprech- oder Redeabsichten bzw. kommunikative Ziele deklariert werden, doch ist dies - vor allem in seiner unsystematischen Zusammenstellung - nur

ein schwacher Abglanz dessen, was der curriculare Aufbruch mit *Threshold Level* und *Niveau seuil* erwarten ließ.

Mit welchem Teufel ist das alles zugegangen? Denn irgendein Diabolos muß doch die Hand im Spiel gehabt haben, daß aus diesem verheißungsvollen Bündnis nicht mehr wurde. Ja, es war wieder der Teufel der Dichotomie! Sprach man nicht von linguistischer und pragmatischer Progression als Alternativen, zwischen denen man sich entscheiden müsse?

Eine Synthese schien nicht möglich. Nach einigen Konkretisierungsversuchen in Gestalt von einseitig kommunikationsorientierten Lehrwerken, vor allem französischer Herkunft, und nach einigen linguistischen Erneuerungsversuchen in Gestalt von sog. kommunikativen Grammatiken scheint sich die Meinung durchgesetzt zu haben, daß sich nach der kommunikativen Progression nicht unterrichten und nicht lernen läßt. Denn wer wollte es schließlich verantworten, die geordnete Welt der formalen Progression der chaotischen Vielfalt der sog. Sprechakte preiszugeben? Verlangen nicht Lehrende und Lernende gleichermaßen nach *law and order* im didaktisch-methodischen Bereich?

Auch am Ende dieses Ringens zwischen zwei unterschiedlichen Kräften steht also nicht etwa die Synthese oder auch nur das Bewußtsein von der Notwendigkeit, beide Kräfte miteinander ins Gleichgewicht zu bringen. Das Kognitive gewinnt auch im zweiten Disputationsgang die Oberhand. Die Ausbildung sprachlicher Mechanismen klingt nach Behaviorismus und ist damit psychologisch nicht mehr salonfähig, die kommunikative Orientierung klingt linguistisch unseriös und utopisch, sobald sie die Herrschaft des formalen Systems antastet.

Aber liegen wir nicht mit der Hochschätzung des Kognitiven genau im wissenschaftlichen Trend? Ja freilich, und wie! Wir liegen im Trend der Bezugswissenschaften, und zwar vornehmlich einer, deren Faszination sich offenbar fast niemand unter den Fremdsprachenforschern entziehen kann.

Die Kognitive Wissenschaft ist geboren. Sie beschäftigt sich glücklicherweise mit dem, was dem Menschen (und eben nicht dem Tier) eigentümlich ist, nämlich dem Denkvermögen. Dies geschieht zwar vorwiegend im Dienst der Künstlichen Intelligenz, und bei der Erarbeitung der Theorien steht vor allem die Funktionsweise von Computern Pate, aber was macht das schon! Die Hauptsache, es geht dynamisch zu, der Prozeßcharakter steht im Mittelpunkt. Warum sollte man nicht auch den Menschen als Informationsverarbeitungsmechanismus ansehen, bei dem *Input* und *Output* gemessen werden können, während der *Intake* ja leider im Dunkel bleibt? Aber nun nicht mehr so vollständig wie in der alten *black box*. Schließlich hat die Kognitive Wissenschaft uns das Wissen von zwei unterschiedlichen Wissensarten beschert, dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen. Das Informationsverarbeitungssystem Mensch verfügt über Strategien (oder kann sie sich aneignen), die ihn befähigen, die Statik in Dynamik zu verwandeln, d.h. etwas anzufangen mit dem Wissen, das er in seinem Speichersystem beherbergt. Wohl gemerkt, es handelt sich in beiden Fällen um Wissen, um *knowledge*.

Fehlt da nicht etwas, nicht bei der Künstlichen Intelligenz, aber doch beim Menschen? Waren da nicht die beschwörenden Stimmen, die von zwei Gehirnhälften sprachen, die beim Menschen zusammenarbeiten, so daß er eben nicht nur vom 'Kopf', sondern auch vom 'Bauch' aus gesteuert wird, wiewohl - das ist wahr - alle Nerven im Gehirn zusammenlaufen? Jaja, Gefühl und Verstand, das alte Paar kennt man. Und das Emotionale (oder Affektive) spielt ja sicher auch irgendwie eine Rolle. Es ist als Thema durchaus hoffähig (schon wegen der besonderen Affinität der Frauen), und in den Alternativen Methoden wird dem ja auch reichlich Raum gegeben.

Vom Emotionalen ist es nur ein kleiner Schritt zum Subjektiven. Daß die beiden eng miteinander zusammenhängen, gilt als ausgemacht. Wie aber steht es mit dem Denken und der subjektiven Erfahrung, der subjektiven Konstituiertheit, den subjektiven Präferenzen und Neigungen der Fremdsprachenforscher? Hier tut sich ein weiterer (Ab)Grund für die Entwicklungstendenzen unserer Disziplin auf.

Wer vermöchte die zwei Seelen in seiner Brust so zum Ausgleich zu bringen, daß sie sich miteinander vertragen? Und schon gar nicht auf Dauer. Doch wird dies überhaupt als Aufgabe angesehen? In der Psychoanalyse vielleicht, in der Wissenschaft sehr viel weniger. Und doch schlagen sich gerade auch bei den Fremdsprachenforschern oft die eigenen Sprachlernerfahrungen und Präferenzen, die in der eigenen Subjektivität angelegt sind, in wissenschaftlichen Positionen nieder.

Ist jemand so konstituiert, daß er (seiner Meinung nach) gute Erfahrungen gemacht hat mit dem bewußten, kognitivierenden, formal-regelgeleiteten, schriftgestützten, muttersprachlich gestützten, von sicheren Sprachdaten ausgehenden Lernen, so wird er geneigt sein, dieser Art des Lernens den Vorzug zu geben vor dem als entgegengesetzt deklarierten unbewußten, habitualisierenden, kommunikativen, mündlichen, einsprachigen, Unsicherheiten in Kauf nehmenden Lernen, und er wird seine Präferenzen wissenschaftlich zu untermauern suchen. Der entgegengesetzt gepolte Fremdsprachenforscher wird umgekehrt verfahren. Wer extrem schlechte Erfahrungen mit dem schulischen, vom linguistischen Systemdenken geprägten Fremdsprachenunterricht gemacht hat, mag dann wohl gar auf die Idee kommen, diesen Unterricht in seiner Gesamtheit unter dem Begriff *learning* abzulehnen und diesem Popanz unter dem Begriff *acquisition* den sog. natürlichen, einseitig am Muttersprachenerwerb orientierten Fremdsprachenerwerb als Allheilmittel gegenüberzustellen.

Lernen und *Erwerben* (die begriffliche Zuweisung ist so willkürlich, daß sie sogar austauschbar erscheint) ist das vorläufig letzte Gegensatzpaar in der langen Reihe seiner Vorgänger, das sich jedoch durch eine besonders rigide Polarisierung auszeichnet. Darüberhinaus erscheint das Allheilmittel nun im Gewand einer konsistenten Globaltheorie, die - wen wundert's im Zeitalter des Computerparadigmas - als Monitor-Theorie firmiert. Ihre erstaunliche Resonanz verdankt diese Theorie allerdings vor allem dem Umstand, daß sich zur gleichen Zeit eine aus der Psycholinguistik hervorgegangene Richtung etablierte, die als Zweitspracherwerbsforschung die Hypothese vom *language acquisition device*, vom angeborenen Spracherwerbsmechanismus und den in ihm angelegten natürlichen Erwerbssequenzen vom Muttersprachenerwerb auf den Zweitspracherwerb übertrug.

Muß es nicht bedenklich stimmen, wenn die Entwicklung einer Disziplin in einer Richtung verläuft, in der die Positionen immer extremer werden? Sollte dies ein Zeichen dafür sein, daß die Verpflichtung auf das in der Praxis Machbare zurücktritt hinter dem Wunsch nach wissenschaftlicher Profilierung durch sog. Spracherwerbstheorien mit volltönenden Namen?

In der universitären Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung (das Schrägstrichpaar führt hier eine Art Zwangsehe) scheint jedenfalls die Erörterung und Klassifizierung dieser gegenwärtig vor allem aus angloamerikanischen Quellen reichlich sprudelnden Theorieentwürfe eo ipso als Pluspunkt in dem immer noch andauernden Ringen um wissenschaftliche Anerkennung zu gelten.

Unsere Lehramtsstudenten - das ist sicher - sind zunächst sprachlos angesichts des Ausmaßes an theoretischem Scharfsinn, der da zusammenkommt. Spätestens nach ihrem ersten Kontakt mit der Wirklichkeit des Klassenzimmers im Praktikum dämmert ihnen dann die ketzerische Frage, was diese Theorien denn für die Praxis leisten. Tragen sie dazu bei, Licht in das Dickicht der Faktorenkomplexion zu bringen? Sind sie geeignet, Erkenntnisse darüber anzubahnen, was 'im Kopf des Lerner' vor sich geht? Irgendwie vielleicht schon. Wer jedoch penet-

rant und hartnäckig bei seiner Frage nach der Praxisrelevanz bleibt, der wird zur Geduld ermahnt. All diese verschiedenen Theoreme müßten erst noch weiterer empirischer Prüfung unterzogen werden, bevor konkrete Handlungsanweisungen gegeben werden könnten. Man wolle doch nicht in die vorwissenschaftliche Periode der 'Rezeptologie' abgleiten. Was diese Argumentation - abgesehen von der zum Topos gewordenen pharmazeutischen Drohgebärde - so verdächtig macht, ist die Tatsache, daß sie zum Dauerbrenner wird, daß bis jetzt im Fortgang der wissenschaftlichen Forschung so gut wie nie das Gegenteil erfolgt, also eine relativ abgesicherte Handlungsempfehlung ausgesprochen wird oder auch nur der Vorschlag gemacht wird, verschiedene methodische Maßnahmen bzw. verschiedene Kombinationsmuster auszuprobieren.

Wie kommt es zu diesem fast sinnlos erscheinenden wissenschaftlichen Kreisverkehr ohne Aussicht auf eine Ausfahrt zu einem erfolgversprechenden Ziel?

Man mag es kaum glauben, aber die meisten dieser Theorien bemühen sich erst gar nicht darum, allen (bekannten) Aspekten des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens gerecht zu werden. Sie picken sich lieber einen plötzlich interessant erscheinenden und vielleicht bisher vernachlässigten Aspekt heraus, der mit ihrem methodologischen Instrumentarium (das von den Bezugswissenschaften meist zu anderen Zwecken entwickelt wurde) gut zu untersuchen ist, und rechtfertigen das Ganze dann damit, daß hier ein "modulares" Modell vorgelegt werde, denn das Ganze zu erfassen, sei wissenschaftlich utopisch.

Das mag ja noch angehen, wenn es denn so wäre, daß man all diese Einzeltheorien wie Bausteine zu einem homogenen Ganzen zusammensetzen könnte. Doch gerade dies wird durch die Theoriekonzeptionen selbst vereitelt. Sie verstehen sich fast alle als ausschließende Alternativentwürfe, ob sie nun die Kontrasthypothese, die Identitätshypothese, die *Interlanguage*-Hypothese, die Hypothese der linguistischen Universalien, die Monitor-Hypothese, die *Discourse*-Hypothese, die *Acculturation*-Hypothese oder - als vorläufig letztes Glied in der Kette - die erkenntnistheoretisch unterfütterte Konstruktivismus-Hypothese zugrundelegen.

Alle diese Hypothesen enthalten einen Aspekt, der beim Fremdsprachenlernen mit Sicherheit eine Rolle spielt. Aber er spielt diese Rolle nie allein, nie losgelöst von all den anderen. Der Forschungsauftrag läge eigentlich darin, das mögliche Zusammenspiel der verschiedenen Kräfte auszuloten. Wenn man dann noch bedenkt, daß diese Kräfte wahrscheinlich in einem dynamischen Beziehungsverhältnis stehen, das nicht ein- für allemal festgelegt ist, sondern das sich wandelt, und zwar nicht nur je nach Lehr- und Lernsubjekten oder Lernstoffen, sondern auch je nach Lernsituationen und subjektiven Befindlichkeiten - dann läßt sich die schier unlösbare Aufgabe ermesen, vor der eine Fremdsprachenforschung steht, die ihren Praxisbezug ernstnimmt.

Wenn der Weg über eine vorwiegend hypothesengeleitete Globaltheorie nicht gangbar erscheint, warum fangen wir dann nicht bei den Problembereichen an, die die Praxis selbst als solche ausweist, nach dem Motto: "Aus der Praxis für die Praxis"?

Wollte man manchen programmatischen Manifesten Glauben schenken, so ist dieser Weg längst beschritten. Der Realisierung dieses guten Vorsatzes stellen sich jedoch wieder schwerwiegende Hindernisse entgegen. Um die tatsächlich relevanten Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts zu erkennen, braucht man Gespür für den Unterricht und Erfahrung mit dem Unterricht. Hier gilt der alte hermeneutische Grundsatz, daß ich nur das erkenne, was sich in mein Vorverständnis einordnen läßt. Das beginnt mit der simplen Forderung, die relevanten Fragestellungen von den nicht relevanten zu unterscheiden.

Es gäbe also so etwas wie 'entbehrliche' Forschung? Ist das nicht ein Eingriff in die Freiheit des Forschers? Freiheit wozu, läßt sich dagegenfragen. Wenn die Gesellschaft unsere Exis-

tenz mit einer an den Bedürfnissen der Praxis orientierten Funktion verbindet, werden solche Freiheitsappelle müßig. Im übrigen könnte diese Funktion ja auch in eigener ethischer Verantwortung übernommen werden.

Ob es denn tatsächlich irrelevante Fragestellungen gibt, möchten Sie wissen? Jeder erfahrene und reflektierende Praktiker wird sich an den Kopf fassen, wenn er z.B. erfährt, daß an der Hochschule wissenschaftliche Untersuchungen mit mehr oder weniger großem Aufwand an Zeit und Geld durchgeführt werden mit dem Ziel, empirisch zu prüfen, ob kontextuelle Semantisierungsverfahren den nicht-kontextuellen überlegen sind oder nicht. Gerade das ist für ihn kein Problem. Er weiß, daß man die Unterrichtswirklichkeit nicht in solch ein abstraktes Schema pressen kann. Er weiß, daß je nach Sprachmaterial, je nach Schülergruppe, je nach Unterrichtssituation mal das eine, mal das andere Verfahren und vor allem auch weitere, nicht in diese Dichotomie passende Verfahren Erfolg versprechen. Er erwartet von der Wissenschaft auch keine diesbezüglichen Aufschlüsse, denn er weiß, daß die 'Kunst' des Unterrichtens da anfängt, wo die Wissenschaft mangels methodologischer Möglichkeiten aufhört.

Zu dem unentbehrlichen hermeneutischen Rüstzeug müßte jedoch beim Fremdsprachenforscher eigentlich noch etwas hinzutreten, soll seine Forschung eine innovative Stoßkraft besitzen, die den Fremdsprachenunterricht seinem Ziel näherbringt. Gefragt sind vorwegdenkende Wirklichkeitsentwürfe für das Klassenzimmer statt akribisches Protokollieren von *classroom*-Gegebenheiten, zukunftsweisende Kreativität statt den Besitzstand registrierende Buchhaltermentalität.

Eine solche kreative Denkhaltung geht nicht von eindimensionalen Theorieentwürfen aus. Sie weiß um das Geheimnis des vielfältig verschlungenen Kräfteverhältnisses, bei dem im konkreten Unterricht die stoffliche, die personale, die fachliche, die pädagogische, die psychosoziale Komponente ineinandergreifen. Warum konzentrieren wir uns bei unseren Hypothesen nicht auf verschiedene Steuerungsmöglichkeiten für das Zusammenspiel der Kräfte, anstatt sie wie Konkurrenten zu behandeln? Bei der fremdsprachlichen Kommunikation sind sie ja immer alle irgendwie beteiligt: Grammatik und Wortschatz, Grammatik und Pragmatik, muttersprachliche und fremdsprachliche Strukturen, mündliches und schriftliches Medium, Form und Inhalt, Denken und Fühlen, Denken und Tun, Wissen und Können usw. usw.

Da sich die Wirklichkeit nun erwiesenermaßen nicht nach der Theorie richtet, so tun wir vielleicht gut daran, unsere tradierten Schemata starrer Phasenabläufe und additiver Faktorenklassifizierung aufzugeben zugunsten von Hypothesen, die dem lebendigen Zusammenhang, in dem die psychischen Lernabläufe sich vollziehen, eher gerecht werden. Die durch die Polarisierung geschaffenen Gräben müßten zugeschüttet werden, auf daß die durch einseitige Konstrukte zerklüftete Landschaft des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens wieder als einheitliche Gestalt sichtbar und als solche theoretisch aufgearbeitet werden kann.