

# ELiS\_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte\_elektronisch>

*Franciszek Grucza*

*Dein Deutsch –*

**Äußere (ökologische) Determinanten von  
Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache**

*Faszination  
Sprache*

[elise@uni-essen.de](mailto:elise@uni-essen.de)

<http://www.elise.uni-essen.de>

*Dein Deutsch* –  
**Äußere (ökologische) Determinanten  
von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache**

**Franciszek Gruzca (Warschau, Polen)**

**1.**

Die Geschichte des Lehrwerks *Dein Deutsch* ist aufs Engste mit bestimmten Folgen der politischen Wende verbunden, die in Polen im März 1989 durch den *Runden Tisch*, genauer: durch die an ihm erzielten Ergebnisse der historischen Verhandlungen zwischen Vertretern des damals in Polen herrschenden Regimes und der *Solidarność* unter Führung von Lech Wałęsa, eingeleitet wurde. Das Entstehen des Lehrwerkes ist erst nach den infolge des *Runden Tisches* in Polen eingetretenen politischen Veränderungen sinnvoll und möglich geworden.

Die Wende hat u. a. den polnischen Fremdsprachenmarkt uneingeschränkt für westeuropäische Sprachen, darunter auch für die deutsche Sprache, geöffnet und das Interesse am Erlernen dieser Sprachen in den polnischen Schulen und damit auch die Nachfrage nach entsprechenden Lehrwerken rapide steigen lassen. Ferner: Bald nach der Wende wurden die für die Zulassung von Lehrwerken geltenden Regeln liberalisiert und ihre Wahl dezentralisiert. Gab es bis zur Wende nur ein einziges Lehrwerk, das in den polnischen Schulen für den Deutschunterricht verwendet werden durfte, so konnten nun auch in Polen Lehrwerke konzipiert, entwickelt und in den Schulen eingesetzt werden, die in keiner Weise politisch vorbestimmt wurden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien und/oder Meinungen der Autoren sowie Wünschen der Schule und ihrer Umwelt orientierten. Und nicht zuletzt wurde infolge der Wende die politische Situation in Polen so verändert, dass es nun möglich wurde, ein Lehrwerk für den Deutschunterricht an polnischen Schulen mit einem polnisch-deutschen Team unter Beteiligung nicht zuletzt auch „westdeutscher“ Mitarbeiter zu erarbeiten. Früher wäre dies nicht einmal denkbar gewesen. Jedenfalls hätte ein solches Lehrwerk vor der Wende in den polnischen Schulen nicht benutzt werden können.

Allerdings brachten die Veränderungen, die der *Runde Tisch* hervorrief, nicht überall und auch nicht allen Betroffenen nur Vorteile, sondern bereiteten dem einen oder anderen Bereich der polnischen Gesellschaft mitunter ernsthafte Schwierigkeiten. Die polnische Schule gehörte zweifelsohne zu jenen, die grundsätzlich profitierten, konnte sie doch nun die ideologische Zwangsjacke, die ihr Sozialismus und Kommunismus einst überzogen, endlich abstreifen. Ihr fremdsprachlicher Sektor wurde nun vom obligatorischen Russischunterricht befreit und konnte sein Angebot an westeuropäischen Sprachen auch auf die Grundschule, wo zur Zeit des real existierenden Sozialismus nur Russisch erlaubt war, ausdehnen. Gleichzeitig stellte aber dieser Befreiungsschlag die polnischen Schulen vor neue Probleme: Anfangs fehlte es nämlich sowohl an entsprechend ausgebildeten Lehrern als auch an geeigneten Lehrwerken, um einen qualifizierten Unterricht in westeuropäischen Fremdsprachen, darunter auch dem Deutschen, zu gewährleisten.

Der fremdsprachliche Sektor an polnischen Schulen brauchte aber nicht nur deswegen schnellstens Beistand. Einmal mehr wurde „befunden“, dass es einzig und allein die Fremdsprachenlehrer zu verantworten haben, dass die Absolventen polnischer Schulen über nur kümmerliche Kenntnisse in den Sprachen verfügen, die in den Schulen unterrichtet werden. Im Zuge einer Totalkritik an der Zeit vor 1989 fingen kurz nach der Wende „heimische Grundsatzreformer“ mit Unterstützung „westlicher Bildungsmissionare“ plötzlich an, sowohl die Ausbildung der Lehrer als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit“ in Frage zu stellen, womit sie natürlich zugleich auch die „frühere“ Arbeit der polnischen akademischen Welt, darunter der polnischen Hochschulgermanistik, in Frage gestellt haben. Und damit waren wir, die Akademiker, in zweifacher Hinsicht gefordert. Unsere Aufgabe war es, uns möglichst bald und gründlich mit der Vorgeschiedenen sowie mit den Konsequenzen der Einbettung der Schule in die „neue“ Welt auseinander zu setzen<sup>1</sup> und vor allem der Frage nachzugehen, wie dem fremdsprachlichen Sektor geholfen und wie dessen Zukunft gesichert werden kann.

Mir war von Anfang an klar, dass der erwähnte rapide Anstieg des Interesses am Erlernen des Deutschen, der nach 1989 eintrat, nicht „ewig“ andauern wird und man sich deshalb frühzeitig Gedanken darüber machen sollte, was zu unternehmen und was zu lassen ist, damit das Fach Deutsch auf der Beliebtheitsskala polnischer Schüler möglichst lange möglichst weit oben rangiert. Die Lösung lag auf der Hand: Es galt u. a. dringend dafür zu sorgen, dass polnische Schulen möglichst bald möglichst gut ausgebildete Lehrer anstellen und auf hochwertige Lehrwerke (Lehrmaterialien) zugreifen können und dass sowohl bei der Ausbildung der Lehrer als auch bei der Erstellung der Lehrwerke die speziellen Bedürfnisse und die besondere Situation polnischer Lehrer und Lerner möglichst systematisch beachtet werden, denn langfristig gesehen würden weder „importierte“ Deutschlehrer noch importierte Lehrwerke in der Lage sein, das Interesse an der deutschen Sprache in polnischen Schulen hoch zu halten.<sup>2</sup>

Mir fiel es nicht schwer, diese Aufgaben aufzugreifen, vertrat ich doch schon früher die Meinung, dass sich die polnische Hochschulgermanistik schon aus ureigenem Interesse heraus sowohl um die praktische Gestaltung als auch die Ausstattung des Deutschunterrichts an polnischen Schulen zu kümmern sowie dem Fach Deutsch zu möglichst hoher und vor allem dauerhafter Attraktivität zu verhelfen hat, denn in dem Augenblick, wo die polnischen Schüler aufhören, Deutsch lernen zu wollen, wird die polnische Germanistik ihre wichtigste Daseinsberechtigung verlieren und mit der Zeit zu einem weiteren Orchideenfach verkümmern, d. h. einem Schicksal entgegensteuern, das derzeit der polnischen Romanistik trotz all der guten und langen „französischen Tradition“ in Polen widerfährt.

Aus dieser Überzeugung heraus habe ich mich bereits lange vor der Wende in mehreren Publikationen recht eingehend u. a. mit Fragen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auseinander gesetzt, sodass ich mir eine ausführliche Stellungnahme zu diesem Thema an dieser Stelle sparen kann.<sup>3</sup> Nachzutragen wäre hier lediglich der Hinweis darauf, dass ich auch auf der Ebene

<sup>1</sup> Mehr dazu in F. Gruzca, *Über die Lage und die Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends*, in: *Kwartalniku Neofilologicznym* XLIX, 1/2002, 3-24); ders. *Germanistik – polnische Germanistik – europäische Integration*, in: F. Gruzca, (Hrsg.), *Polnisch-deutsche und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten: Szczecin/Stettin, 2-4 Mai 2003, Warszawa 2003, 23-57.

<sup>2</sup> Grundsätzlich trifft dies auch auf den Englischunterricht zu. Dass man in seinem Fall zurzeit an derartige „Feinheiten“ nicht denken muss, ergibt sich aus dem derzeitigen Status des Englischen als Weltsprache.

der praktischen Umsetzung verschiedener theoretischer Ansätze im Bereich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der Vergangenheit schon mehrere Versuche unternommen und durchgeführt habe.<sup>4</sup>

Auch über Lehrwerke (Materialien) für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere für den Deutschunterricht an polnischen Schulen habe ich bei verschiedenen Anlässen schon lange vor der Wende nachgedacht. Einige von den dabei erzielten Ergebnissen habe ich auch schon vor der Wende veröffentlicht.<sup>5</sup> Bereits Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich auch schon mitgeholfen, ein Konzept zu entwickeln, auf dessen Grundlage ein Lehrbuch für den Unterricht von *American English* an polnischen Universitäten sowie in Kursen für Erwachsene entstanden ist.<sup>6</sup> Etwas früher habe ich dazu beigetragen, dass ein Konzept für ein alternatives – wie man es damals nannte – Lehrbuch für den Deutschunterricht an polnischen Lyzeen (Oberschulen) erarbeitet und praktisch umgesetzt werden konnte.<sup>7</sup>

Dennoch muss ich gestehen, dass Lehrwerke früher nicht gerade zu den Hauptthemen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit zählten: Wenn ich mich ab und zu mit ihnen auch schon vor der Wende beschäftigte, dann geschah dies grundsätzlich nur auf der Ebene theoretischer Überlegungen. Auch nach der Wende habe ich zunächst nur (wenn auch recht intensiv) darüber nachgedacht, wie die dringend zu entwickelnden Lehrbücher speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen auszusehen haben, welche Kriterien und/oder Faktoren dabei zu berücksichtigen sind. Ich konnte mir sehr gut vorstellen, an der Entwicklung eines theoretischen Konzepts für ein derartiges konkretes Lehrbuch aktiv mitzuwirken, doch hielt ich es zunächst für ausgeschlossen, auch in die praktische Erarbeitung eines solchen Lehrbuches einzusteigen.

Dass es schließlich dann doch so gekommen ist, dass ich mich recht bald nach der Wende auch – und das mit wahrer Hingabe – der praktischen Entwicklung von Lehrbüchern für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zuwandte, verdanke ich meinem langjährigen Freund und Kollegen Karl-Dieter Bünting, dem ich nicht zuletzt gerade deshalb diesen Aufsatz widme. Er war es nämlich, der es verstand, mich umzustimmen und meine anfängliche Abneigung gegenüber der praktischen Entwicklung eines Lehrbuchs ins Gegenteil zu kehren. Dafür schulde ich ihm Dank und Anerkennung, denn während der einschlägigen praktischen Arbeit an Lehrbüchern habe ich auch so manche wesentlichen theoretischen Einsichten gewonnen, in deren Besitz ich ansonsten, d. h. durch konzeptuelle Arbeit allein, nie und nimmer gekommen wäre.

---

<sup>3</sup> Am ausführlichsten habe ich mich in F. Gruzca, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, in: F. Gruzca, H.-J. Krumm, B. Gruzca, (Hrsg.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa 1993, 7-96 mit diesem Thema auseinander gesetzt.

<sup>4</sup> Schon Mitte der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts habe ich am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau ein Fernstudium mit dem Ziel der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern organisiert, das bis zu meinem Ausscheiden aus dem Institut, d. h. bis Mitte der Neunzigerjahre, funktionierte. Vergleiche dazu F. Gruzca, *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, in: K. Koerner und A. Szwedek, (Hrsg.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20th Century*, John Benjamins: Amsterdam 2001, 53-99.

<sup>5</sup> Vgl. beispielsweise F. Gruzca, *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, in: F. Gruzca, (Hrsg.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*, Warszawa 1988, 9-25.

<sup>6</sup> Vgl. *American English for Poles*, 1. und 2. Teil, Warszawa 1984 und 1993.

<sup>7</sup> Vgl. B. Gruzca, H. Hajduk, R.M. Tertel, (Hrsg.), *Der erste Schritt*, Warszawa 1976; dies., *Unser Alltag*, Warszawa 1976; dies., *Es gibt immer Probleme*, Warszawa 1979; dies., *Wir und der Alltag*, Warszawa 1980.

Heute weiß ich sehr wohl, dass auf der theoretischen Ebene an Lehrbuchautoren sehr oft Forderungen gestellt werden, die sich auf der praktischen Ebene nicht so ohne weiteres – ja manchmal überhaupt nicht – umsetzen lassen, dass theoretische Ansätze, so fundiert sie auch immer sein mögen, in der Praxis auf unüberwindliche Grenzen stoßen und daran scheitern können. Durch diese Erfahrung bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass solche Fächer wie Angewandte Linguistik, Angewandte Glottodidaktik und/oder Sprachlehr- und -lernforschung nicht bloß auf Forschung und Lehre beschränkt bleiben dürfen, sondern ebenso wie etwa verschiedene Bereiche der Medizin grundsätzlich dazu zu verpflichten sind, ihr Wissen und Können praktisch unter Beweis zu stellen.

## 2.

Gleich nach der Wende griffen die polnischen Schulen und Lehrer auf importierte – globale oder regionale – Lehrbücher für den Unterricht in den westeuropäischen Sprachen zurück, obwohl wissenschaftliche Befunde schon zu jener Zeit keinen Raum für Zweifel daran ließen, dass dies keine optimale Lösung ist, dass die Effizienz des schulischen (formalen) Fremdsprachenunterrichts in hohem Maße davon abhängt, ob und inwieweit die Lehrwerke, die im Unterricht eingesetzt werden und mit denen Lehrer und Schüler gemeinsam arbeiten, ganz bestimmte Voraussetzungen erfüllen; und dabei vor allem, ob und inwiefern sie (a) die primäre sprachlich-kulturelle Ausstattung sowohl der einen als auch der anderen, d. h. sowohl der Lehrer als auch der Schüler berücksichtigen, ob und inwieweit sie (b) die heimische Bildungstradition, in unserem Falle die polnische glottodidaktische Tradition, achten und respektieren, ob und inwieweit sie (c) dem gesellschaftlichen und materiellen Rahmen, in den Lehrer und Schüler eingebettet sind, Rechnung tragen und schließlich (d) ob und inwieweit sie an die in den aktuellen schulischen Lehrplänen für den fremdsprachlichen Unterricht, in unserem Falle für den Deutschunterricht, vorgesehene Stundenzahl angepasst sind.

Es steht außer Frage, dass die importierten Lehrbücher nicht einmal annähernd imstande waren, den speziellen Bedingungen der polnischen Schule gerecht zu werden, hat man doch bei ihrer theoretischen Konzeption und praktischen Erstellung weder die Bedürfnisse noch die Möglichkeiten der polnischen Schule (der polnischen Schüler und Lehrer) als Gradmesser genommen, sondern den Maßstab aller Schulen (und damit aller Schüler und Lehrer) weltweit zugleich oder bestenfalls den einer bestimmten Region angelegt, wobei auch die letzteren sich grundsätzlich auf ganz Europa erstrecken und damit kontinentale, bisweilen sogar globale Ausmaße annehmen. Mit einem Wort: Diese Lehrbücher nehmen nur allgemeine Parameter der Angehörigen ihrer jeweiligen Zielgruppe in Augenschein und vernachlässigen prinzipiell alle spezifischen, ethnisch relevanten Parameter, die in der jeweiligen Region bzw. auf dem jeweiligen Kontinent, den man mit dem Lehrbuch „versorgen“ will, in Erscheinung treten.

Dies bedeutet aber keineswegs, dass man über diese Lehrbücher den Stab brechen und sie grundsätzlich negativ beurteilen sollte. Es geht lediglich darum, sie aus zweierlei Perspektive unterschiedlich zu bewerten – nämlich aus der Sicht einmal der Autoren (oder Herausgeber), die mit ihnen ganz bestimmte Ziele und Absichten verfolgen, und einmal dieser oder jener „nationalen“ (in unserem Falle der polnischen) Schule mit ihren ganz speziellen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Und genau hier liegt der Hund begraben: Auf der einen Seite kann man den Autoren wohl kaum einen Strick daraus drehen, dass sie in ihren Lehrbüchern die speziellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule außer Acht lassen, auf der anderen Seite lässt sich aber

gerade daraus vom Standpunkt der Interessen der Schule aus betrachtet ein ernstes glottodidaktisches Defizit ableiten.

Es mag wohl sein, dass es Länder gibt, deren schulische Welt viel zu klein und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht viel zu gering ist, als dass es sich lohnen würde, spezielle Lehrwerke für sie zu entwickeln, aber Polen gehört gewiss nicht dazu. Im Gegenteil: Die Welt der polnischen Schule ist so umfangreich und die Nachfrage binnen dieser Welt nach Deutschunterricht ist seit 1989 so stark gestiegen, dass es sich lohnt, ja mehr noch, dass es – will man dieser Nachfrage fach- und sachgemäß Rechnung tragen – absolut notwendig ist, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, nicht nur die allgemeinen, sondern auch und gerade die spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten dieser Welt zu befriedigen. Immerhin lernen an polnischen Schulen gegenwärtig insgesamt etwa 2 Millionen Schüler Deutsch.

Es ist richtig, dass man weder die polnischen Schulen, die gleich nach der Wende verstärkt auf importierte Lehrbücher zurückgriffen, noch die Entscheidungsträger im Kultusministerium, die diese Lehrbücher für den Unterricht freigaben, für ihr damaliges Verhalten rügen kann, denn ihnen blieb im Grunde genommen gar nichts anderes übrig, da zu jener Zeit speziell auf die neuen Bedürfnisse und Möglichkeiten der polnischen Schule zugeschnittene Lehrbücher noch gar nicht existierten. Diese Sachlage änderte sich aber schlagartig in dem Augenblick, als Lehrbücher erarbeitet und zugänglich wurden, die den besonderen Erfordernissen der polnischen Schule Rechnung trugen. Nun ließ es sich nicht mehr unter Verweis auf die Marktlage rechtfertigen, wenn sich Schulen, Lehrer und bildungspolitisch Verantwortliche bei Beurteilung und Auswahl von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht über die oben erwähnten Kriterien hinwegsetzten und es dabei vor allem versäumten, der Frage nachzugehen, ob und inwieweit in ihnen die spezifischen sprachlich-kulturellen Bedingungen, denen die polnischen Schüler ausgesetzt sind, systematisch Berücksichtigung finden. Herausreden konnten sich nun nicht einmal diejenigen, die sich aus mangelndem Wissen um die glottodidaktische Wichtigkeit der angesprochenen Kriterien weiterhin für Importware entschieden, denn bekanntlich soll man von den Dingen, von denen man keine Ahnung hat, überhaupt die Finger lassen!

Die Gründe dafür, weshalb es unmöglich ist, ein Lehrwerk für den Unterricht in einer Fremdsprache zu schaffen, das gleich gut für alle Lerner wäre, unabhängig davon, in welchem Land sie leben, unter welchen Bedingungen sie zu lernen haben usw., und warum man sich bemühen sollte, Lehrwerke speziell für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zu konzipieren und praktisch umzusetzen, liegen zum einen darin, dass die Ausführung eines jeden schulischen Sprachunterrichts von verschiedenen Faktoren der schulischen Welt, binnen der er realisiert wird, und die gesamte Welt der Schule ihrerseits wiederum, vor allem aber ihre Subjekte – ihre Lehr- und/oder Lernaktivitäten – von der jeweiligen außerschulischen (Um)Welt abhängt, zum anderen darin, dass die jeweils zu erlernende Fremdsprache bekanntlich vor dem Hintergrund der schon zuvor erworbenen Muttersprache gelernt wird, was sich auf den Erwerbsprozess der Fremdsprache sowohl negativ als auch positiv auswirken kann.

Doch obwohl es sich dabei eigentlich um offensichtliche und auf der Ebene der Wissenschaft wohl bekannte Tatsachen handelt, werden sie in der Praxis sehr oft ignoriert oder bagatellisiert. Entweder werden sie in den Konzeptionen von Lehrwerken einfach „verschwiegen“, oder es wird behauptet, sie stünden hintan und müssten dem Kriterium der Authentizität von Kommunikationsakten und dabei vor allem von Texten weichen. Während sich die Autoren der ersten Art von Konzepten den Vorwurf der Ignoranz gefallen lassen müssen und sich damit eigentlich

selbst disqualifizieren, fehlt es den Verfechtern des zweiten Standpunkts ganz offensichtlich an der notwendigen Einsicht, dass es sich in beiden Fällen um verschiedene, aber gleichwertige Eigenschaften von Lehrwerken handelt, die sich keineswegs gegenseitig ausschließen, sondern im Gegenteil einander ergänzen.

Da ich selbst dezidiert die Meinung vertrete, dass es sich in beiden Fällen um Faktoren handelt, deren glottodidaktische Implikationen sowohl bei der Erstellung von entsprechenden Konzepten für fremdsprachliche Lehrwerke als auch bei ihrer praktischen Umsetzung unbedingt zu beachten sind, werde ich im Folgenden kurz auf sie eingehen. Doch bevor ich dies tue, will ich das Lehrwerk *Dein Deutsch* in groben Umrissen vorstellen, indem ich in einigen wenigen Sätzen die Ergebnisse der bisher im Rahmen dieses Projekts geleisteten Arbeit zusammenfasse und einen kurzen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Dinge vermittele.

### 3.

Das Lehrwerk *Dein Deutsch* wird von Anfang an von einem Team erstellt und weiterentwickelt, dem gezielt sowohl polnische als auch deutsche Muttersprachler und Fachleute angehören, die zusätzlich jeweils über besondere Kenntnisse (beispielsweise auf dem Gebiet der kontrastiven Phonetik oder Grammatik, der Glottodidaktik, der Landeskunde etc.) verfügen und/oder bestimmte Fähigkeiten bzw. Erfahrungen (etwa auf dem Gebiet der Herstellung von Texten, Dialogen oder Übungen) mitbringen. Die Tatsache, dass das Lehrwerk von einem derart zusammengesetzten Team entwickelt wird, bildet eine seiner wesentlichen „genetischen Eigenschaften“.

Das Lehrwerk ist von vornherein so konzipiert, dass es den spezifischen Erfordernissen des Deutschunterrichts an polnischen Schulen nachkommt und den in diesen Schulen vorherrschenden Verhältnissen Rechnung trägt. Mit anderen Worten: Einen der Pfeiler, auf die sich das Konzept des Lehrwerkes stützt, bilden die glottodidaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus der Analyse der polnischen inner- und außerschulischen Welt – vor allem der Eigenart der polnischen Lehrer und Schüler – ergeben.<sup>8</sup> Dabei wird sowohl das Konzept des Lehrwerkes als auch das Lehrwerk selbst dynamisch behandelt, was so viel bedeutet, dass sich seine Autoren von Anfang an quasi verpflichtet haben, auch alle späteren Veränderungen, denen die Welt der polnischen Schule in der Zeit nach der Wende ausgesetzt war, in ihre Planung einzubeziehen. Das Ergebnis: Zurzeit erstellen und publizieren wir schon die dritte Generation des Lehrwerkes.<sup>9</sup>

Die Arbeit an der ersten Generation des Lehrwerks *Dein Deutsch* nahmen wir Anfang der Neunzigerjahre auf, und zwar gleich im Anschluss an den in Polen eingeleiteten Reformprozess, der die bereits erwähnten Veränderungen mit sich brachte, in deren Zuge die polnische Außenpolitik eine 180-Grad-Wende von Ost nach West vollführte und dadurch den westlichen Spra-

<sup>8</sup> Der zentrale Pfeiler, der das Lehrwerk *Dein Deutsch* konzeptuell trägt, besteht in den applikativen Konsequenzen, die aus einer Reihe fundamentaler (ausdrücklich formulierter) linguistischer und/oder glottodidaktischer Feststellungen gezogen wurden, die einerseits Antworten liefern zu Fragen über die Natur von Phänomenen und/oder Prozessen, die sich hinter solchen Ausdrücke wie „Sprache“, „Grammatik“, „Text“ oder „Spracherwerb“, „Sprachvermittlung“, „Sprachunterricht“ etc. verbergen, liefern und andererseits Schlussfolgerungen darstellen, die infolge von Überlegungen zu solchen Fragen wie die gewonnen wurden, was binnen der für den Deutschunterricht an polnischen Schulen zur Verfügung stehenden Zeit im Durchschnitt wirklich erreicht werden kann und welche Mittel sowie Methoden bei seiner Realisierung einzusetzen sind, damit möglichst gute Resultate erzielt werden können. In den weiteren Teilen dieses Beitrags werde ich mich – wie schon angedeutet – hauptsächlich mit den Faktoren beschäftigen, die dem ersten Pfeiler zugrunde liegen. Den zentralen Pfeiler werde ich in einem Beitrag darlegen, der in der Zeitschrift *Przegląd Glottodydaktyczny* erscheinen wird.

<sup>9</sup> Über das Konzept des Lehrwerks sowie über seine praktische Umsetzung wurden inzwischen an verschiedenen polnischen Universitäten schon mehrere Diplomarbeiten und Dissertationen geschrieben.

chen, darunter auch dem Deutschen, einen gewaltigen Schub verlieh. Zu dieser Tätigkeit angeregt wurden wir durch die Erkenntnis, dass die polnischen Schulen nicht in der Lage sind, aufgrund des spürbaren Mangels an qualifizierten Lehrern und brauchbarem, d. h. an die – begrenzten – Möglichkeiten von Lehrern und Schülern gleichermaßen angepasstem Unterrichtsmaterial mit dem stetig steigenden Interesse am Erlernen einer westlichen Fremdsprache Schritt zu halten und die enorme Nachfrage in diesem Bereich durch ein entsprechendes Angebot zu befriedigen. Uns ging es vor allem darum, die polnischen Schulen in ihrem Bemühen um eine möglichst positive Reaktion auf die beschriebene Situation tatkräftig zu unterstützen und die zutage getretenen Defizite schnellstens zu beseitigen.

Die zweite Generation unserer Lehrbücher entstand infolge des 1999 eingeleiteten Strukturwandels an polnischen Schulen gewissermaßen als Anpassung der bereits vorliegenden ersten Version an die neuen Verhältnisse. Diese sehen so aus, dass der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule generell erst in der vierten Klasse einsetzt und bis zum Ende, d. h. bis zum Ablauf von drei Jahren, anhält, während er sich in Gymnasien und Lyzeen über die gesamte Zeitdauer hinweg erstreckt, wobei es hier allerdings den Schülern und Lehrern offen steht, eine auf der zurückliegenden Stufe bereits begonnene Fremdsprache fortzuführen oder eine weitere zusätzliche Fremdsprache anzufangen. Angesichts dieser Wahlmöglichkeit brauchte es nun Lehrwerke, die so beschaffen waren, dass sie den Schülern erlaubten, sich auf alle Eventualitäten einzustellen. Wir Lehrbuchautoren standen damit vor der Aufgabe, verschiedene Serien von *Dein Deutsch* herauszubringen, um das gesamte Bedarfsspektrum abzudecken. Dabei galt es folgende Zielgruppen zu berücksichtigen: (a) diejenigen, die in der vierten Grundschulklasse mit Deutsch anfangen und es über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur beibehielten, (b) diejenigen, die mit dem Eintritt ins Gymnasium anfangen Deutsch zu lernen und bis zum Ende des Lyzeums daran festhielten, und schließlich (c) diejenigen, die in der ersten Klasse des Lyzeums in den Deutschunterricht einstiegen und ihn bis zum Abitur fortführten. In der Zwischenzeit haben wir es geschafft, das schier Unmögliche wahr zu machen<sup>10</sup> und all die aufgeführten Zielgruppen auf allen Stufen mit unseren Lehrbüchern termingerecht zu versorgen.

Die dritte und bislang letzte Generation des Lehrwerkes *Dein Deutsch* steht ganz im Zeichen des polnischen EU-Beitritts. Wir gelangten zu der Überzeugung, dass auch wir die Pflicht haben, diesem außergewöhnlichen Ereignis, ungeachtet dessen, inwieweit die Rezipienten in der Lage sind, seine Bedeutung für unser Land zu begreifen, die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken, denn mit der Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union erfährt der gesamte bisherige Rahmen, in den die Arbeit an polnischen Schulen eingebettet war, Veränderungen, die mit Voranschreiten der inneren Integration der Europäischen Union immer tiefer greifen werden. Und mit dem Rahmen werden sich auch die Inhalte verändern. So wird man nicht umhinkommen, die bisherige Philosophie – nicht zu verwechseln mit der Methodik! – des Fremdsprachenlernens zu überdenken, und das nicht nur in Polen, sondern in ganz Europa. In unseren neuesten Lehrbüchern haben wir versucht zumindest einige dieser Veränderungen aufzugreifen, und da wir gerade dabei waren, haben wir bei dieser Gelegenheit noch so manch andere Neuerung, die uns wichtig erschien, einfließen lassen.

---

<sup>10</sup> Dies ist nicht übertrieben: In der Tat bedurfte es, um das anvisierte Ziel zu erreichen, eines gigantischen Aufwands und einer enormen Kraftanstrengung aller Beteiligten.



## 4.

Die oben getroffene Feststellung, dass zu den erfreulichen Ergebnissen der politischen Wende von 1989 unter anderem die Tatsache zu zählen ist, dass seither die Welt der polnischen Schule und damit auch die Autoren von Lehrwerken weder politisch noch ideologisch bevormundet werden, sondern sich ausschließlich an sachbezogenen Kriterien orientieren dürfen, ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob sich die Letzteren nun in ihrer Arbeit der Politik völlig entziehen, sie ganz und gar außer Acht lassen könnten, als ob sie nun ihre Lehrwerke völlig unabhängig von jeglicher Politik konzipieren dürften. Dem ist natürlich ganz und gar nicht so – übrigens weder in Polen noch anderswo. Dass man sich von der Politik nicht (mehr) bevormunden lassen muss, heißt nicht, dass man sie *eo ipso* ignorieren darf: Nein, man hat sie sehr wohl zu berücksichtigen, denn sie gehört zur Sache.

Lehrwerke bilden einfach eine wesentliche Kategorie von Faktoren einer jeden Welt der Schule im gleichen Sinne wie Lehrer und Schüler, wenn auch keine gleichrangige. Der Faktor Lehrer ist zweifelsohne wichtiger als der Faktor Lehrwerk, und der Faktor Schüler ist wichtiger als der Faktor Lehrer. Schüler sind die Kernfaktoren der Welt der Schule: Sie sind es, denen Lehrer zu dienen haben. Und Lehrwerke haben sowohl Schülern als auch Lehrern Dienste zu erweisen. Einen besonderen Faktor der Welt der Schule (oder: der Schule im weiteren Sinne) bildet die Schule im engeren Sinne – einerseits die Schule *qua* Institution und andererseits die Schule *qua* Gebäude. Um sie besser auseinander halten zu können, gebrauche ich für die Schule im weiteren Sinne den Ausdruck „die Welt der Schule“ und für die Schule im engeren Sinne das Wort „Schule“ ohne Zusätze. Im Falle der Schule im engeren Sinne ist zwischen der Schule als Institution und der Schule als Gebäude zu unterscheiden: Nur in Bezug auf die Schule *qua* Institution stimmt die Behauptung, dass sie wegen der Schüler – für sie – konstituiert wurde. Die Schule *qua* Gebäude hat nicht bloß die Bedürfnisse der Schüler, sondern auch jene der Lehrer und der Schule *qua* Institution zu befriedigen.

Jede konkrete Welt der Schule, all ihre Faktoren bilden wiederum bestimmte Glieder (Teile) einer Gemeinschaft – sind existentiell und funktional in eine Gemeinschaft eingebettet (bzw. mit ihr vernetzt), zunächst einer lokalen (in Polen: *gmina*, Gemeinde) und dann einer Reihe von stets größeren Gemeinschaften (in Polen: *powiat*, Bezirk, und *województwo*, Kreis/Land); letztlich sind sie Glieder einer Staatsgemeinschaft. Weder die Schule *qua* Institution noch die gesamte Welt der Schule ist autonom. Alle Teile der schulischen Welt sind einerseits konstitutive Faktoren einer außerschulischen Gemeinschaft und andererseits von ihr abhängig. Auch hinsichtlich ihrer Aufgaben sind sie gegenseitig rückgekoppelt: Die Gemeinschaft hat die Schule zu tragen und die Schule (*qua* Institution) hat (mit Hilfe ihrer Lehrer) die Schüler auf das Leben innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft(en) vorzubereiten, sie mit entsprechendem Wissen und geeigneten Fähigkeiten auszustatten, damit sie die Fortentwicklung und den Wohlstand der Gemeinschaft sichern können.

Die Gemeinschaft, von der die Schule „getragen“ wird, hat ein natürliches Recht, von der Schule zu verlangen, dass sie sich nicht ausschließlich an ihren eigenen Vorstellungen orientiert, sondern auch die aktuellen Wünsche und/oder Bedürfnisse der Gemeinschaft respektiert. Anders: Die Gemeinschaft hat das Recht, nicht nur eine bestimmte Schulpolitik zu betreiben, sondern darüber hinaus der Schule eine Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie entsprechende Rahmenprogramme zur Auflage zu machen. Unter anderem hat sie das Recht zu verlangen, dass in „ihrer“ Schule Lehrwerke benutzt werden, die diesen Faktoren Rechnung tragen. Doch sollte

sich die jeweilige Gemeinschaft ihrerseits wiederum die Mühe machen, bei der Bestimmung ihrer Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie der Rahmenprogramme die Meinung der die Schule ausmachenden Subjekte sowie die der zuständigen Experten zumindest anzuhören.

Vorläufig wird noch nirgends die Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik wirklich demokratisch, von den betroffenen Menschen, von der kleinsten Gemeinde, d. h. ganz „unten“, sondern immer noch größtenteils mehr oder weniger autokratisch – meistens von „zentralen“ Regierungen, von ihren Vertretern und/oder Experten, also ganz „oben“ – erarbeitet und festgelegt und dann per Gesetz oder Anweisung von „oben“ nach „unten“ umgesetzt, d. h. der Welt der Schule und ihrer Trägergemeinschaft auferlegt. Die betroffenen Menschen werden dabei, wenn überhaupt, so oft nur exemplarisch nach ihren Wünschen oder Vorstellungen befragt. Das trifft auch auf die Erarbeitung von Rahmenprogrammen zu. Dennoch unterscheiden sich die einzelnen Staaten auch in dieser Hinsicht voneinander: Je zentralistischer ein Staat ausgerichtet ist, desto „undemokratischer“ (autokratischer) sind seine Bestimmungen – auch in Bezug auf die Welt der Schule.

Vom Ergebnis her betrachtet ist es dabei egal, ob dieses Vorgehen gezielt, unbewusst oder lediglich aus Bequemlichkeitsgründen praktiziert wird: Jede zentralistische Regelung beschränkt sowohl die Möglichkeit der Welt der Schule, auf die Wünsche und/oder Bedürfnisse „ihrer“ Gemeinschaft einzugehen, als auch das natürliche Recht der Trägergemeinschaft in Bezug auf „ihre“ Schule. Durch zentralistische Regelungen wurde die Schule schon oft genug in eine Institution umgewandelt, die, anstatt der Gemeinschaft zu dienen, die Vorstellungen und/oder Ziele der herrschenden Diktatoren oder Parteien umzusetzen hatte. So war es in Deutschland während der Nazizeit, und so war es in allen sog. Ostblockstaaten während des real existierenden Sozialismus, d. h. bis zu der angesprochenen politischen Wende.

Zur autokratischen Festlegung von Ausbildungs- und Erziehungspolitik und entsprechender (Rahmen)Programme tendieren jedoch nicht nur Regierungen und/oder politische Parteien, sondern auch Schulen *qua* Institution und Schulexperten.<sup>11</sup> Ja, gerade die Letzteren sind oft besonders davon überzeugt, besser als die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) zu wissen, wie die genannten Faktoren der schulischen Welt zu gestalten und umzusetzen sind. Tatsächlich sind aber weder Regierungen noch Schulen *qua* Institution, weder Schulexperten noch Lehrer dazu befugt, über die Ausgestaltung der gesamten Welt der Schule im Alleingang zu befinden. Was Regierungen anbelangt, so sei hinzugefügt, dass es dabei egal ist, ob sie zentral oder regional agieren und ob sie „demokratisch“ gewählt sind oder nicht.

Wir haben es einfach in jedem Fall mit einem grundsätzlichen Missverständnis zu tun, wenn Regierungen, Schulen oder Experten glauben, so auftreten zu dürfen (oder gar zu müssen), als ob sie den Menschen (Gemeinschaften), die die Schule tragen, einen besonderen Gefallen täten, wenn sie ihnen „überhaupt“ das Recht gewähren, ihre Wünsche oder Forderungen in Diskussionen über die Schule einzubringen. Regierungen und Experten haben im gleichen Maße wie Schulen den Menschen (Gemeinschaften) zu dienen, und nicht umgekehrt. Sie dürfen sich nicht über die Bedürfnisse und Wünsche Letzterer hinwegsetzen. Sie haben daher zumindest dafür zu sorgen, dass die betroffenen Menschen (Gemeinschaften) die Möglichkeit haben, ihre tatsächlichen Meinungen und Wünsche zu äußern. Und sie haben die geäußerten Meinungen und Wünsche ernst zu nehmen.

---

<sup>11</sup> Auch Wissenschaftler (Pädagogen) neigen nicht selten dazu, nur ihre eigenen Vorstellungen umsetzen zu wollen.

Auch Autoren von Lehrwerken tendieren recht oft dazu, autokratisch zu verfahren – den eigenen Gusto zum höchsten, ja sogar zum einzigen Kriterium ihrer Arbeit zu machen. Autoren, die sich diesem Vorwurf entziehen wollen, müssen aber nicht nur (a) die jeweils geltende Schul-, Ausbildungs- und Erziehungspolitik sowie die festgelegten Rahmenprogramme, sondern auch (b) die Bedürfnisse der konkreten Gemeinschaft sowie (c) die Möglichkeiten der konkreten Welt der Schule, in der ihre Werke eingesetzt werden sollen, und nicht zuletzt (d) die lokale Lehr- und Lerntradition beachten. Aus rein professionellen Gründen sollten sie aber zugleich überprüfen: erstens, ob bzw. inwiefern die jeweilige „Politik“ und die Rahmenprogramme die Interessen der betroffenen Menschen (Gemeinschaften) wirklich und/oder zutreffend repräsentieren, ob bzw. inwiefern diese die wirklichen Bedürfnisse der Menschen (Schüler) berücksichtigen, ob bzw. inwiefern sie demokratisch oder autokratisch (diktatorisch) bestimmt und lediglich „zentrale“ oder auch „lokale“ Interessen (Modalitäten) berücksichtigen; und zweitens, ob bzw. inwiefern die konkrete Welt der Schule, ihre Subjekte, insbesondere die sie ausmachenden Lehrer und Schüler, in der Lage sind, die in den Rahmenprogrammen festgelegten Aufgaben binnen der ihnen zur Verfügung gestellten Möglichkeiten wirklich zu erfüllen, oder anders ausgedrückt, ob bzw. inwiefern die Rahmenprogramme Lehrern und Schülern realistische Möglichkeiten bieten, vor allem aber genügend Zeit einräumen, mit den Lehr- bzw. Lernaufgaben fertig zu werden, die ihnen in den konkreten Programmen bzw. Lehrwerken gestellt werden. Professionell arbeitende Autoren von Lehrwerken dürfen sich über diese Fragen nicht stillschweigend hinwegsetzen.

## 5.

Die 1989 in Polen „erzielte“ Wende hat bekanntlich nicht nur für den Unterricht des Deutschen an polnischen Schulen wichtige Folgen gezeitigt. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung war sie für Polen insgesamt, für Europa überhaupt und damit zugleich für die gesamte Welt, insbesondere aber für Deutschland. Schließlich war sie es, die den Fall der Berliner Mauer und die Wiedervereinigung Deutschlands erst möglich gemacht hat. In ihrer Folge wurde nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der Welt der polnischen Schule, sondern auch ihre Umwelt grundsätzlich geändert, und dabei nicht bloß die direkte, sondern auch die indirekte Einbettung der Schule.

Da Autoren von Lehrbüchern nicht nur den aktuellen Zustand der Welt der Schule, für die sie ihre Werke erstellen, sondern auch den aktuellen Zustand der direkten sowie indirekten Umwelt (Einbettung) der Schule zu berücksichtigen haben, sollten sie sich in unserem Fall nicht nur darüber, was 1989 in Polen passierte, sondern auch über alle die Welt der Schule tangierenden wesentlichen Änderungen binnen der außerschulischen Welt, die in der Zeit zwischen 1989 und dem Augenblick der Erstellung ihrer Lehrwerke in der Umwelt der Schule eingetreten bzw. vorgenommen worden sind, Klarheit verschaffen. Dies ist jedoch ein eigenes Thema, auf das ich hier nicht ausführlich eingehen kann und auch will. Es seien deshalb lediglich exemplarisch einige der Fragen angeschnitten, die dabei zu berücksichtigen sind.

Erstens: Die oft zu hörende Behauptung, 1989 sei das Jahr gewesen, in dem sich Polen von einem Tag auf den anderen in ein völlig anderes Land verwandelt habe, ist einfach falsch. So war es nämlich nicht. Dies bedeutet indes nicht, dass die Folgen der damaligen Wende nicht sofort spürbar gewesen wären. Im Gegenteil: Kaum war sie eingetreten, eröffnete sie ungeahnte Möglichkeiten. So konnte Polen etwa – um nur die wichtigsten Konsequenzen zu nennen – wenige

Monate nach der Wende aus dem sozialistischen Lager und aus der Umklammerung durch den „großen Bruder“ Sowjetunion heraustreten, den weiteren Aufbau des Sozialismus gegen einen Neuanfang in Richtung Wiedererlangung der vollen staatlichen Souveränität eintauschen, die Umwandlung des Landes, d. h. einerseits Verbannung sozialistischer bzw. „volksdemokratischer“ Institutionen und Regeln aus dem gesellschaftlichen Leben, andererseits Neugestaltung der Gesellschaft nach den Grundsätzen der westlichen Demokratie und Anpassung der Wirtschaft an die Bedürfnisse des freien Marktes, in Angriff nehmen und schließlich den Schulterchluss mit dem Westen (Europäische Union und USA) durch den Beitritt zunächst zur NATO und dann zur Europäischen Union vollziehen.

Zweitens: Zwar haben die Polen keine dieser Chancen ungenutzt verstreichen lassen, doch ist dies nicht so zu deuten, als seien alle 1989 eingeleiteten Prozesse sogleich zum Abschluss gebracht und gänzlich umgesetzt worden. Einige von ihnen sind bis auf den heutigen Tag noch im Gange, einige andere wiederum konnten nicht beendet werden. Zumindest ein Prozess fand 1989 ein ebenso rasches wie abruptes Ende, als es nämlich gelang, der weiter voranschreitenden Entwicklung Polens zu einem sozialistischen Land Einhalt zu gebieten. Weniger zügig verlief dagegen der Prozess des Austritts aus dem sozialistischen Lager, der mehrere Jahre in Anspruch nahm, und der Prozess der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umgestaltung Polens dauert bekanntlich noch heute an. Will man ein Land politisch komplett umkrepeln, so genügt es nicht, ihm eine andere Verfassung zu geben, die innerhalb seiner Grenzen geltenden Gesetze und Grundsätze, nach denen Amtsträger bzw. Behörden gewählt werden, zu ändern, einige Umbenennungen vorzunehmen und es in neue Verwaltungseinheiten aufzugliedern. Käme es nur darauf an, dann hätte sich Polen schon spätestens Anfang der Fünfzigerjahre des vorigen Jahrhunderts in ein „total sozialistisches“ Land verwandelt, und die Anhänger des Sozialismus hätten sich die enormen Kraftanstrengungen, die sie beim Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung in Polen über 40 Jahre lang an den Tag legten – um das angestrebte Ziel dann schließlich doch nicht ganz zu erreichen! –, getrost sparen können.

Drittens: Eine jede Umwandlung der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in einem jeden Land verlangt von den Bürgern – egal, ob sie von ihnen akzeptiert werden oder nicht – in hohem Maße Einsatz und Engagement, denn ein solcher Wandel bringt die Notwendigkeit mit sich, dass sich alle Betroffenen – sowohl die Bürger selbst als auch die Vertreter der neuen Obrigkeit – der veränderten Sachlage entsprechend anpassen. Ein solcher Wandel zwingt dazu, die bisherige Einstellung, die eigene Mentalität und Identität, gewohnte Verhaltensweisen ebenso zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren wie das Verhältnis der Bürger zu ihrem Staat bzw. der neuen Machthaber zu ihren Bürgern.<sup>12</sup> Mit Umwandlung und Transformation taten sich bisweilen selbst deren eingefeischte Befürworter schwer; man denke nur daran, wie wenig es führende Sozialisten, geschweige führende Kommunisten fertig brachten, das kapitalistische Denken aus ihren Köpfen zu verbannen: Je intensiver sie es versuchten und je mehr sie sich in den Aufbau des Sozialismus vergruben, desto nachhaltiger und spürbarer drängte sich das kapitalistische Denken in den Vordergrund. Und nicht anders verhält es sich mit den Protagonisten des derzeitigen Transformationsprozesses: Auch ihr Denken und Sprechen wird von der Sprache

<sup>12</sup> Systemwechsel geht mit Terminologiewechsel einher, denn er verlangt eine andere Art der sprachlichen Auseinandersetzung mit der neuen Wirklichkeit. Sachverhalte, die sich auf Demokratie oder Marktwirtschaft beziehen, lassen sich mit Hilfe des sozialistischen Wortschatzes weder beschreiben noch adäquat interpretieren. Dasselbe gilt für den umgekehrten Fall natürlich ebenso.

der vorausgehenden, „überholten“ Epoche geprägt, wenn sie auf theoretischer Ebene die Deregulierung des Marktes einklagen, in der Praxis jedoch im gleichen Atemzug denselben Markt mit den „gerechten“ Regeln des Sozialismus überziehen wollen. Die für den Umbau von Staat und Gesellschaft Verantwortlichen ringen also ständig mit sich selbst, um den „inneren Interessensgegensatz“, unter dem sie offensichtlich leiden, zu überwinden, und dabei unterlaufen ihnen ernsthafte Fehler, die immer wieder zu Rückschlägen führen. Das Jahr 1989 macht da überhaupt keine Ausnahme, wenn man auch bedenken muss, dass sich einige der damals begangenen Fehler nicht vermeiden ließen, da die polnischen Reformer keinerlei Vorbilder zur Hand hatten, an die sie sich hätten anlehnen können. Kein Land der Erde wurde nämlich bislang von einer so mächtigen Reformwelle erfasst und so tief greifenden inneren Veränderungen unterworfen wie Polen im Jahre 1989! Damit schlüpfte Polen in gewissem Sinne in eine Vorreiterrolle, denn die übrigen Staaten des ehemaligen Ostblocks brauchten nun nur noch dem polnischen Beispiel zu folgen. Im Falle Deutschlands lagen die Dinge etwas anders, denn dort ging es lediglich darum, dem Osten gewissermaßen das westliche System überzustülpen, aber selbst bei dieser vergleichsweise einfachen Aufgabe ging es bekanntlich nicht ohne schwerwiegende Fehler ab.

Viertens: Die von den polnischen Reformern begangenen Fehler hinterließen sogleich Spuren: Die Menschen fühlten sich in zunehmendem Maße irritiert, sie glaubten, man wolle sie zu allem Überfluss noch zusätzlich quälen, und dabei war es ihnen ganz gleich, wer die Fehler beging und warum sie begangen wurden. So wundert es nicht, dass man im Laufe der Zeit weiteren Reformen immer ablehnender gegenüberstand und den Reformern selbst mit Argwohn begegnete. Besonders schlugen den Leuten solche „Reformen“ aufs Gemüt, die entweder nicht das hielten, was man sich von ihnen versprach, oder – noch schlimmer – die nur einigen wenigen zum Vorteil gereichten, während die breite Masse eher einen Schaden davontrug, indem sie etwa den Verlust des Arbeitsplatzes, Zuzahlungen bei Kindergärten oder die Aufhebung des freien Zugangs zur gebührenfreien Gesundheitsfürsorge hinzunehmen und zu verkraften hatte. Hinzu kamen immer häufiger auftretende Fälle von Unehrllichkeit und Korruption, die das Vertrauen, das die Menschen anfänglich in die Reformer setzten, schwer erschütterten. Wenn man sich nun noch die Tatsache in Erinnerung ruft, dass die Menschen, die in dem Teil Europas wohnen und leben, zu dem Polen gehört, schon so manches Mal in der Vergangenheit in die Irre geführt, um nicht zu sagen betrogen wurden, dann darf man sich einerseits überhaupt nicht wundern, dass ein Teil der Polen gegen die Integration ihres Landes in die Europäische Union ist, und muss sich andererseits doch sehr wundern, dass eine entschiedene Mehrheit der Polen sich dennoch für den polnischen EU-Beitritt ausgesprochen und damit seine Bereitschaft signalisiert hat, sich an die Europäische Union anzupassen und die aus der EU-Mitgliedschaft erwachsenden Veränderungen in Kauf zu nehmen. Erschwerend kam hinzu, dass man mit diesen Veränderungen bereits zu einem Zeitpunkt beginnen musste, als jene, die die Wende von 1989 mit sich brachte, noch gar nicht abgeschlossen waren. Noch bevor die Polen das Glück, das ihnen mit der wieder gewonnenen Freiheit zuteil wurde, überhaupt so richtig fassen konnten, verlangte man von ihnen, an der gleichen Stelle erneut Abstriche zu machen und der Einschränkung ihrer staatlichen Souveränität zugunsten der Europäischen Union zuzustimmen. Einen gewissen Trost mögen die Polen dabei aus der Tatsache schöpfen, dass es ihnen nicht allein so geht, dass sie sich in bester Gesellschaft befinden, teilen sie doch dieses Schicksal immerhin mit den Bürgern jener Länder, die sich im Laufe ihrer bereits langjährigen Zugehörigkeit zur EU an solche „Entsagungen“ gewöhnt haben, ohne ihrer staatlichen Souveränität jemals zuvor beraubt worden zu sein.<sup>13</sup>

## 6.

Keine der erwähnten Konsequenzen, die sich aus der Wende ergaben, ließ die Welt der polnischen Schule unberührt, und dies zum einen deshalb, weil, wie schon erwähnt, alle Subjekte der schulischen Welt Tag für Tag auch binnen der außerschulischen Welt leben, zum anderen deshalb, weil einige von ihnen eine Veränderung sowohl der Schul- als auch der Ausbildungs- und Erziehungspolitik bewirkten, die die Welt der Schule zur entsprechenden Änderung ihrer Inhalte zwangen. Jedenfalls sah sich die Welt der polnischen Schule in den letzten Jahren immer wieder dazu genötigt, sich mit der außerschulischen Welt aufs Neue abzustimmen, d. h. ihre Lehrpläne, Lehrbücher, deren Inhalte, didaktische Methoden und nicht zuletzt auch Ziele der schulischen Erziehung entsprechend zu transformieren. Man braucht sich nur diese Tatsachen kurz vor Augen zu führen und bewusst zu machen, um zu verstehen, dass es nicht von ungefähr kommt, wenn sich die polnische Welt der Schule mit ihren Kräften so langsam am Ende fühlt. Noch einleuchtender wird dies, wenn man dabei auch den Frust bedenkt, der die auch schon vor der Wende tätigen Lehrer zusätzlich zu plagen begann, als kurz nach 1989 immer wieder Stimmen laut wurden, die sowohl ihre Ausbildung als auch die Qualität ihrer Arbeit „aus der Vorzeit“ in Frage stellten.

Doch auch damit sind noch nicht alle Gründe dafür genannt, weshalb der polnischen Welt der Schule immer mehr die Puste ausgeht: Bereits 1999 wurde ihr eine zusätzliche „von oben“ verordnete Reform zugemutet, wobei diese aber allen Ankündigungen ihrer Autoren zum Trotz im Grunde genommen letztlich darauf hinauslief, die polnischen Schulen lediglich einem Strukturwandel zu unterwerfen – der sich alsbald als zum Teil unnötig entpuppen sollte. Jedenfalls: Die besagte Reform blieb in ihrem Ergebnis bei weitem hinter den anfangs sehr hochgesteckten Erwartungen zurück, bereitete aber den Schulen viele zusätzliche Kosten und den Lehrern ernsthafte Schwierigkeiten.

Das Ergebnis: Gab es vor der Reform in Polen (a) eine achtjährige Grundschule und (b) ein vierjähriges Lyzeum, so gibt es jetzt (a) eine sechsjährige Grundschule, (b) ein dreijähriges Gymnasium und (c) ein dreijähriges Lyzeum. Doch im Grunde genommen haben wir es nach wie vor nur mit einer Zweiteilung des schulischen Werdegangs zu tun, denn jeder Absolvent der „neuen“ Grundschule muss ins „neue“ Gymnasium aufgenommen werden, das Gymnasium aber, in dem er weiterlernen will, darf er sich selbst aussuchen; d. h. zwischen diesen beiden Schulstufen ist überhaupt kein Filter eingebaut worden. Zusätzlich tat sich in der gesamten Welt des Fremdsprachenunterrichts eine zusätzliche Quelle von Problemen auf, deren Überwindung sie in der Regel mit hohem Zeitverlust bezahlen musste.

Viele Vertreter der polnischen Welt des Fremdsprachenunterrichts fühlen sich enttäuscht, weil sie die Hoffnung hegten, dass die Reform aus dem Jahre 1999 dafür genutzt würde, dem fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen den Rücken zu stärken, indem ihm mehr Zeit und Platz als bisher eingeräumt wird. Und sie hatten einen guten Grund für diese Hoffnung, denn

<sup>13</sup> Im Grunde genommen weckt die europäische Integration überall die verschiedensten Befürchtungen und/oder Abneigungen. Und das ist nur allzu verständlich, wenn man bedenkt, dass sie nicht nur in Wirtschaft und Politik eingreift, sondern auch Menschen erfasst und sich auf deren bisherige Mentalität, Identität, gegenseitige Beziehungen und Haltung sowohl zum „Eigenen“ als auch zum „Fremden“ auswirkt. Das Hauptproblem der europäischen Integration besteht darin, dass es dabei um den Aufbau nicht irgendeines bereits bekannten, sondern eines völlig neuen, originalen, speziell für diesen Zweck erdachten Systems geht und dass mit der Integration bei den an ihr beteiligten Menschen ein Mentalitätswechsel eintritt.

schließlich waren ja schon zu dem Zeitpunkt, als die Reform in Kraft trat, die polnischen EU-Beitrittsverhandlungen bereits so weit gediehen, dass einer Aufnahme Polens in die Europäische Union eigentlich nichts mehr im Wege stand. Und die Befürworter des EU-Beitritts, zu denen alle Vertreter der damaligen Regierung, darunter auch der damalige Kultusminister, gehörten, haben doch so oft und so gern das Argument ins Feld geführt, wonach zu den Profiten der künftigen Mitgliedschaft Polens in der Europäischen Union nicht zuletzt die Tatsache zu zählen sei, dass die Bürger des Landes – wenn auch nicht unbedingt sofort, so doch in absehbarer Zeit – Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt fänden, sofern sie nur über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Um diese „Prophezeiung“ zu verwirklichen, hätte man den fremdsprachlichen Sektor an polnischen Schulen in die Lage versetzen müssen, die polnischen Schüler auf den europäischen Arbeitsmarkt, auf ein Leben und Wirken innerhalb der Grenzen wenn nicht des gesamten Europas, so doch wenigstens der Nachbarländer Polens vorzubereiten.

So kam es aber nicht: Die Zahl der für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Stunden wurde nicht nur nicht heraufgesetzt, sondern im Gegenteil weiter herabgesenkt! Die Schöpfer der Reform haben sich damit sowohl über die dargelegte Argumentation als auch über die Tatsache hinweggesetzt, dass in der polnischen Gesellschaft das Interesse am Erlernen von Fremdsprachen, darunter nicht zuletzt auch des Deutschen, nach 1989 enorm gestiegen ist. Mit einem Wort: Zur Verbesserung der Situation um den Fremdsprachenunterricht hat die Reform nichts beigetragen, dafür erzwang sie eine formale Anpassung sämtlicher Lehrbücher, was beinahe ebensoviel Geld und Energie kostete wie deren Neubearbeitung.

Positiv bewerten kann man eine Schulreform dann und nur dann, wenn ihre Ergebnisse die Schule – ihre verschiedenen Sektoren – dazu befähigen, wesentlich besser als zuvor ihre Hauptaufgabe zu erfüllen, d. h. ihre Schüler besser als früher auf das Leben und Wirken in der sie umgebenden außerschulischen Welt vorzubereiten. Die besagte polnische Schulreform von 1999 könnte man von diesem Standpunkt aus dann positiv beurteilen, wenn sie den fremdsprachlichen Sektor der polnischen Schule in die Lage versetzt hätte, (a) bei den Schülern eine ausreichende Kommunikationskompetenz für mindestens zwei Fremdsprachen entstehen zu lassen und (b) sie dazu zu befähigen, den Prozess der europäischen Integration zu begreifen und seine Konsequenzen mental zu verarbeiten, d. h. ihre Mentalität, ihre Identität etc. der sich stets ändernden europäischen Wirklichkeit „anzupassen“. Die Schule dazu zu befähigen, heißt, ihr die Chance zu geben, ihre Lehrpläne, Ausbildungs- und erzieherischen Ziele usw. derart ständig zu modifizieren, dass sie die Schüler nicht bloß auf die aktuelle, sondern auf die „künftige“ europäische Wirklichkeit vorbereitet.

Die Gründe dafür, dass es heute unmöglich ist, ein Lehrbuch zu entwickeln, das allen Schülern ungeachtet des Milieus, in dem sie aufgewachsen sind und leben, ihrer Erfahrungen, Zielvorstellungen usw. gleichermaßen Rechnung trägt, habe ich in Abschnitt 4 schon angesprochen. Aus der Natur des Prozesses der europäischen Integration folgt u. a., dass es heutzutage auch nicht mehr möglich ist, ein Lehrbuch „für Jahrzehnte“ zu erstellen: Im Laufe der fortschreitenden europäischen Integration wird nicht nur die Außenwelt, sondern auch die Innenwelt der Menschen wesentliche Veränderungen erfahren. Auch das Interesse für einzelne Fremdsprachen wird im Laufe dieses Prozesses zu- oder abnehmen; verändern werden sich darüber hinaus die an den Fremdsprachenlerner zu stellenden Anforderungen, verändern wird sich schließlich auch die kommunikative Rolle bzw. das kommunikative Gewicht der jeweiligen Sprachen. Was den letzten Punkt angeht, so erinnere ich nur daran, dass gleich nach 1989 das Interesse für Deutsch

in Polen gewaltig anstieg, während es seit einiger Zeit stagniert und in vielen Teilen des Landes sogar mitunter merklich nachlässt. Auch solche Fakten gilt es bei der Erstellung eines Lehrbuchs für Deutsch im konkreten Einzelfall zu berücksichtigen.

## 7.

Selbstverständlich haben sich die Menschen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen rasch an die Veränderungen gewöhnt – solange diese für sie positive Auswirkungen zeitigten. Dort, wo dies nicht der Fall war, wo man den Betroffenen Opfer abverlangte, machte sich sofort Frustration und Enttäuschung breit. Im Zusammenhang mit der Welt der polnischen Schule sollte man allerdings nicht vorschnell urteilen und stattdessen die enormen Lasten bedenken, die ihr während ihrer jüngsten Geschichte zunächst durch die Wende von 1989 mit all ihren Folgen, dann durch den 1999 in Gang gesetzten Reformprozess und nun im Zuge der „Anpassung“ an die EU aufgebürdet wurden. Tut man dies, dann wird das Ausmaß der Ermüdung und Niedergeschlagenheit, das in dieser Welt nicht selten vorherrscht, nur allzu verständlich.

Besonders die Lehrer haben allen Grund dazu. Jeder Wandel und jede Reform zwang sie zur Teilnahme an speziellen Fortbildungsmaßnahmen, zur Aufgabe ihrer bisherigen Gewohnheiten, oft sogar zum radikalen Milieuwechsel. Hinzu kommt zum einen ihre schlechte Bezahlung und damit die Notwendigkeit, außerhalb der Schule hinzuzuerdienen, um einigermaßen den Lebensunterhalt zu sichern, zum anderen die Tatsache, dass die meisten der für den Unterricht in einer westlichen Fremdsprache vorgesehenen Lehrer nicht die zur Ausübung dieser Lehrtätigkeit erforderliche Ausbildung nachweisen konnten und deshalb „nachsitzen“ mussten, um sich durch ein zeitaufwendiges und mühsames Zusatzstudium an Abenden und Wochenenden gewissermaßen *ad hoc* für den Job an der Schule zu qualifizieren. Die Folge: Der überwiegenden Mehrheit der polnischen Fremdsprachenlehrer fehlte und fehlt es ganz einfach an der Zeit, die notwendig wäre, um selbständig Lektionen vorzubereiten und damit den Unterricht kreativ mitzugestalten.

Was die fachliche Ausbildung und Kompetenz der an polnischen Schulen nach 1989 tätigen Fremdsprachenlehrer, darunter natürlich auch der Deutschlehrer, anbelangt – ein sehr delikates Thema, das eigentlich eine gesonderte Behandlung verdient –, so muss man den angesprochenen Personenkreis, will man Gerechtigkeit walten lassen, in zwei Gruppen einteilen. Während zur ersten Gruppe diejenigen zu zählen sind, die über einen entsprechenden philologischen Hochschulabschluss verfügen und ihr Diplom sei es an einer polnischen Universität, sei es an einer der damaligen pädagogischen Hochschulen erworben hatten, gehören der zweiten Gruppe jene an, die entweder erst gar keine Hochschulbildung vorweisen konnten, aber dennoch an der Schule ankamen, weil sie von dem Umstand profitierten, dass es keine Konkurrenten mit Studienabschluss gab, oder im Gegenteil sehr wohl ein Studium absolvierten, aber nicht im Bereich einer „kompatiblen“, sondern einer anderen, gewöhnlich der russischen Philologie. Von dem Augenblick an, als man dazu überging, an polnischen Schulen Abgänger der Anfang der Neunzigerjahre ins Leben gerufenen Fremdsprachenlehrerkollegs zu beschäftigen, galt es von der Ausbildung her zusätzlich noch eine dritte Kategorie von Fremdsprachenlehrern zu unterscheiden, und zwar solche mit einer „unvollständigen“ Hochschulbildung.

Eine gewisse Zeit lang waren an vielen polnischen Grundschulen mehr „Laien“ und unerfahrene als entsprechend ausgebildete und erfahrene Lehrer im Fremdsprachenunterricht – und dabei natürlich auch im Deutschunterricht – tätig, und als dieser Tatbestand die Runde machte, kam die Schule schnell ins Gerede und es hieß, in Polen seien ausschließlich un- bzw. minder-



qualifizierte Lehrer am Werk. Diese Behauptung, die vor allem von außen stehenden Beobachtern aufgestellt und in Umlauf gebracht wurde und in der sich deshalb eher oberflächliche Wahrnehmung als tief greifende Erkenntnis widerspiegelt, geht an der Wahrheit vorbei. An polnischen Schulen arbeiteten schon zu Beginn der „Zeit nach der Wende“ sehr wohl Lehrer mit Hochschulabschluss und entsprechender Erfahrung, und sie waren keinesfalls schlechter, didaktisch gesehen oft sogar besser ausgebildet als ihre Kollegen „im Westen“.

In der Zwischenzeit hat sich aber auch die professionelle Qualität jener, als Lehrer westeuropäischer Sprachen arbeitenden Personen wesentlich gebessert, die zunächst über keine entsprechende einschlägige formale Ausbildung verfügten: Entweder haben sie entsprechende Hochschulabschlüsse infolge von Fernstudien erworben, oder sie wurden durch Absolventen entsprechender Philologien oder Lehrerkollegs ersetzt.

Offen bleibt allerdings nach wie vor die Frage, welche Ausbildungsprogramme die Hochschulen künftigen Fremdsprachenlehrern anbieten sollten, damit diese nach dem neuesten Stand der Wissenschaft operieren können und in der Lage sind, den Erfordernissen des Berufs nachzukommen. Mit anderen Worten: Welche Fächer sollten in diese Programme unbedingt aufgenommen werden, um einem künftigen Lehrer eine adäquate Ausbildung anzubieten? Da hier nicht der richtige Ort ist, um auf diese Frage näher einzugehen, verweise ich den geneigten Leser auf meine früheren Arbeiten zu diesem Thema.<sup>14</sup>

Zum Teilthema „polnische Schüler“ sei hier nur Folgendes angemerkt: Bezüglich ihrer „natürlichen“ sprachlichen Fertigkeiten stehen sie Angehörigen anderer Nationalitäten – Deutschen, Tschechen oder Franzosen – bestimmt in nichts nach. Grundsätzlich unterscheiden sie sich aber von allen anderen dadurch, dass sie in dem Moment, in dem sie anfangen, eine Fremdsprache zu lernen, des Polnischen (und nicht des Deutschen, des Tschechischen oder Französischen) bereits mächtig sind und somit die jeweilige Fremdsprache gewissermaßen vor dem Hintergrund ihrer Muttersprache erwerben. Zu berücksichtigen sind in diesem Zusammenhang auch die Konsequenzen, die sich für die glottodidaktische Charakteristik der polnischen Fremdsprachenlerner aus der Tatsache ergeben, dass Polen unter zivilisatorischem, insbesondere infrastrukturellem Gesichtspunkt betrachtet nach wie vor sehr stark differenziert<sup>15</sup> und zudem durch den Gegensatz zwischen Stadt und Land geprägt ist, wobei das polnische Dorf dadurch gekennzeichnet ist, dass es in vielen Fällen keine in sich geschlossene Siedlung darstellt, sondern aus einer Reihe von Wohnhäusern und Wirtschaftsgebäuden besteht, die durch eine relativ große Entfernung voneinander getrennt sind. Für einen Schüler vom Land bedeutet dies, dass er unter Umständen einen kilometerlangen Weg zur Schule und von dort wieder nach Hause zu Fuß zurücklegen bzw. viel Zeit im Bus verbringen muss.

<sup>14</sup> Mehr dazu beispielsweise in F. Grucza, *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, in: F. Grucza, H.-J. Krumm, B. Grucza (Hrsg.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa 1993, 7-96.

<sup>15</sup> Dies ist zum einen das „Erbe“, das uns im 19. Jahrhundert die Teilungsmächte und im 20. Jahrhundert die Nazis hinterlassen haben, zum anderen eine Folge der nach dem Zweiten Weltkrieg verfügten Verschiebung Polens nach Westen und seiner ein halbes Jahrhundert währenden Zugehörigkeit zum „sozialistischen Lager“.

## 8.

Um dem Anspruch gerecht werden zu können, ein Lehrbuch für den Deutschunterricht zu schaffen, das auf die in der polnischen Welt der Schule herrschenden Verhältnisse speziell zugeschnitten ist, mussten wir auch prüfen, inwiefern die in der polnischen Öffentlichkeit weit verbreitete und auch von Bildungspolitikern sowohl vor als auch nach der Wende immer wieder geäußerte Ansicht, wonach die Schuld dafür, dass die Absolventen polnischer Schulen keine Fremdsprachen zufriedenstellend praktisch beherrschen, in erster Linie den polnischen Schulen, vor allem aber den dort arbeitenden Lehrern und nicht zuletzt den von ihnen verwendeten Lehrwerken anzulasten ist, gerechtfertigt ist. Das Ergebnis: Diese Meinung ist von Grund auf falsch! Es waren und sind auch heute nicht die Schulen, Lehrer und Lehrbücher, sondern vor allem die für das Bildungs- und Schulwesen verantwortlichen Politiker und Ministerialbeamten, die für die fremdsprachliche Misere an polnischen Schulen „sorgen“. Sie haben die Verantwortung dafür zu tragen, dass binnen der den Schulen „von oben“ aufoktroierten Rahmenprogrammen nicht einmal die Hälfte der Zeit zur Verfügung gestellt wurde, die der fremdsprachliche Sektor haben müssten, um die Erwartung der Öffentlichkeit zu befriedigen.

Mit anderen Worten: Die Resultate des Fremdsprachenunterrichts an polnischen Schulen sind nicht so, wie dies erwartet wird, weil die in den offiziellen Rahmenprogrammen für seine Verwirklichung vorgesehene Stundenzahl nicht einmal die Hälfte davon beträgt, was den Lehrern und Schülern zur Verfügung stehen müsste. Ich bin mir sicher, dass keine Schule, auch wenn sie die qualifiziertesten Lehrer beschäftigen und die besten Lehrbücher einsetzen würde, auch nur ansatzweise imstande wäre, die gesellschaftlichen Erwartungen im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen in fremdsprachlichen Fächern zu erfüllen, solange sie auf die von ministerieller Seite vorgegebenen Programme festgelegt wäre.

Laut ministeriellen Rahmenprogrammen sind für den Unterricht in der ersten Fremdsprache an polnischen Schulen, der in der vierten Grundschulklasse beginnt und sich über Gymnasium und Lyzeum bis zum Abitur hin fortsetzt, insgesamt knapp 800 Stunden vorgesehen – entschieden zu wenig, um einen durchschnittlichen polnischen Schüler in die Lage zu versetzen, sich eine Fremdsprache so anzueignen, dass er sie aktiv beherrscht. Für den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache sind in diesen Programmen insgesamt gar nur rund 150 Stunden vorgesehen! Und Deutsch wird in zunehmendem Maße an polnischen Schulen lediglich im Sinne einer zweiten Fremdsprache unterrichtet und gelernt. Der Gedanke, Abhilfe zu schaffen, indem man das Manko der Schule durch verstärkte Eigeninitiative ausgleicht und die Lücken, die der Unterricht hinterlässt, im Selbststudium füllt, klingt zwar verlockend, entbehrt aber leider jeglicher realer Grundlage, da die Zeit, die den Schülern außerhalb der Schule zum Lernen zur Verfügung steht, für die Hausaufgaben in anderen, für wichtiger erachteten Fächern wie etwa Polnisch oder Mathematik aufgewendet werden muss.

Obwohl wir Lehrbuchautoren uns alle von Anfang an darin einig waren, dass sowohl der Umfang als auch die Verteilung der Stunden in den vom Ministerium aufgestellten Rahmenprogrammen für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen sehr viel zu wünschen übrig lässt, haben wir  *nolens volens*  den darin festgelegten Zeitplan auf unsere Konzeption heruntergebrochen und uns bei der Ausarbeitung der Lektionen von der wöchentlich und jährlich zur Verfügung stehenden Stundenzahl leiten lassen. Der Faktor *Zeit* spielte aber bei der Festlegung der dem Lehrbuch *Dein Deutsch* zugrunde liegenden Konzeption auch noch in einer anderen

Hinsicht eine wichtige Rolle, denn wir haben während der Arbeit an der ersten Generation der Lehrbücher auch die sich aus der oben dargestellten Analyse der Welt der polnischen Schule ergebende Schlussfolgerung berücksichtigt, dass die polnischen Schüler und Lehrer dem Fremdsprachenunterricht außerhalb der Schule im Schnitt nur wenig Zeit und Kraft widmen können, dass zu jener Zeit sehr viele polnische Lehrer unter Bedingungen lebten und arbeiteten, die ihnen kaum Platz ließen, sich gezielt und intensiv auf den schulischen Unterricht vorzubereiten. Und wir haben uns selbstverständlich auch bemüht, darauf zu achten, dass ein Großteil der Grundschullehrer weder über die entsprechende Ausbildung noch über die nötige Erfahrung im praktischen Umgang mit dem Deutschen verfügte. Schließlich haben wir auch daraus Konsequenzen zu ziehen versucht, dass viele polnischen Schüler nicht gerade unter – gelinde gesagt – komfortablen, sondern ganz im Gegenteil bisweilen unter äußerst schwierigen Bedingungen lebten und lernten und dass viele von ihnen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule völlig auf sich allein gestellt waren.

Angesichts all dieser Fakten und Umstände beschlossen wir, in *Dein Deutsch* das Unterrichtsmaterial so anzuordnen und darzubieten, dass ein Lehrer es ohne lange Vorbereitungszeit benutzen kann, dass auch weniger erfahrene Lehrer damit zurecht kommen ohne Gefahr zu laufen, schwerwiegende inhaltliche Fehler zu begehen, und dass schließlich Schüler etwa durch Abwesenheit im Unterricht verursachte Versäumnisse problemlos im Selbststudium nachholen können. Aus diesem Grunde bieten wir auch explizite grammatische Erklärungen zu den in der jeweiligen Lektion thematisierten grammatischen Strukturen (Regeln). Aus den gleichen Erwägungen heraus war uns von Anfang an auch daran gelegen, jedes Lehrbuch mit Hörkassetten zu versehen.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass auch bei der Bestimmung der binnen der polnischen Welt der Schule zu realisierenden Ziele des Deutschunterrichts nicht bloß Faktoren zu berücksichtigen sind, die sich aus rein glottodidaktischen Überlegungen ergeben, sondern auch jene Aspekte beachtet werden müssen, die eine Folge ihres sowohl direkten als auch indirekten Umfelds sind. Mit anderen Worten: Zu beachten ist sowohl die Tatsache, dass Deutsch die Sprache der unmittelbaren Nachbarn der Polen ist, als auch die Rolle dieser Nachbarn – und dabei nicht nur jene, die sie in der Vergangenheit spielten, sondern auch und vor allem jene, die sie gegenwärtig in Bezug auf Polen wahrnehmen.

Die Ziele des Deutschunterrichts sollten nicht auf solche Faktoren wie „Kenntnis der Sprache“ oder „kommunikative Kompetenz“ beschränkt bleiben. Ziel des Deutschunterrichts in Polen muss es sein, zur Verständigung zwischen Polen und Deutschen beizutragen. Und dazu reichen Sprachkenntnisse allein, seien sie auch noch so perfekt, nicht aus. Verständigung beinhaltet mehr. Sie setzt eine grundsätzlich positive Einstellung der betroffenen Menschen zueinander voraus – beider Parteien. Verständigung ist nur unter der Bedingung möglich, dass sich beide Parteien um sie bemühen. Stellt sich nun nur noch die Frage, welches Fach auf deutscher Seite die Rolle übernimmt, die auf polnischer Seite dem schulischen Deutschunterricht zufällt.