

► Surkamp, Carola (Hrsg.):

Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, 2010 – ISBN 978-3-476-02301-8. 352 Seiten, € 39,95

(Udo O. H. Jung, Bonn)

Da haben sich nahezu 40 Jahre nach Ausrufung der Kommunikativen Kompetenz als übergeordnetem Lernziel 88 Fachleute zusammengetan, um unter der Leitung der Göttinger Lehrstuhlinhaberin für englische Fachdidaktik eine sprachenübergreifende Bestandsaufnahme vorzunehmen: Woher kommen wir, wohin geht die Reise? Der Herausgeberin ist zuzustimmen, in den vergangenen vier Jahrzehnten hat sich viel getan. Das *Lexikon Fremdsprachendidaktik* will deshalb die »wichtigsten Forschungsgebiete der Fremdsprachendidaktik für den deutschsprachigen Raum erstmals lexikalisch erfassen« (Vorwort). Ob einer der eifrigsten und das Lexikon stark prägenden Beiträge, Konrad Schröder, dieser Formulierung uneingeschränkt zugestimmt hätte, mag dahingestellt bleiben. Er ist nämlich der Herausgeber des *Reallexikons der englischen Fachdidaktik* aus dem Jahre 1977.

In der Annahme, dass die Verfasser der neuen Lexikonartikel einen repräsentativen Querschnitt abgeliefert haben, kann man ein wenig »Erbsenzählerei« betreiben und die von der Lexikonredaktion eingefügten Querverweise (im Artikel über *Suggestopädie* wird auf *Aktivierung*, auf *Musik* und auf *Übung* verwiesen) exzerpieren und addieren, um so den Diskussionsschwerpunkten des frühen 21. Jahrhunderts auf die Spur zu kommen. Die Ergebnisse müssen jedoch *cum grano salis* genommen werden, denn nicht immer ist die Redaktion den Hinweisen der Autoren gefolgt. So erwähnt Konrad Schröder in dem Artikel über *Sprachenpolitik* die in der Bibel geschilderte Erschlagung von 42.000 Efraimitern am Jordan, weil sie das Wort »Schibbolet« nicht richtig aussprechen konnten. Der Verweis auf den Artikel zur *Aussprache* fehlt hier, obwohl erst kürzlich ein Amerikaner koreanischer Abstammung Amok gelaufen ist und mehrere Menschen getötet hat, weil er wegen seiner schlechten Kenntnisse der Zielsprache (*Morbus Oettinger*) gehänselt worden war.

Die Suchfrage lautet: Welche Themen werden in den 209 Artikeln immer wieder angesprochen, welche mehr oder minder ignoriert? Das hängt natürlich auch ein wenig mit den Lakunen im Lexikon – Corpuslinguistik, Kollokation, Fremdsprachenassistenten, Ferienkurse, Lehrerverbände und Kongresse zum Beispiel – zusammen, die aber insgesamt das Bild nicht allzu sehr verzerren.

Die Auszählung ergibt eine ganz erhebliche Spreizung. Der Spitzenreiter mit 55 Querverweisen heißt *Lernziele*. In jedem 4. Artikel geht es um diese Frage. Auf die Artikel über *Fachsprache*, *Förderunterricht*, *Sprachenpolitik*, *Sprachlehrforschung* und *Unterrichtsplanung* wird jeweils nur ein einziges Mal verwiesen. *Legasthenie* und *Zeitschriften* gehen ganz leer aus.

Auf den Spitzenreiter folgen diverse Kompetenzen, die *kommunikative* (N = 47), die *interkulturelle* (N = 35) oder einfach *Kompetenzen* (N = 52) ohne weitere Qualifikation. Natürlich fehlt auch nicht der *kommunikative FU* (N = 31).

Vor dem Hintergrund des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (N = 33) entsteht ein starker Block, der mit *Interkulturelles Lernen* (N = 34) und *Lernerorientierung* (N = 34) überschrieben werden könnte. Dazu gehören *autonomes Lernen* (N = 41), *Motivation* (N = 39), *Lernstrategien* (N = 35), *Handlungsorientierung* (N = 34), *Bewusstheit/Bewusstmachung* (N = 32) und *Wissen* (N = 34); etwas konkreter *Übung* (N = 43), *Fertigkeiten* (N = 40), *Hörverstehen* (N = 30) und *Fehler* (N = 30). Das sind die ›üblichen Verdächtigen‹ für den, der sich in der Fachliteratur auskennt.

Erst am unteren Ende wird es ganz konkret, vom *Unterrichtsgespräch* (N = 6) über *Klassenarbeiten* (N = 5) und die *Tafel* (N = 3) bis hin zur *Hausaufgabe* (N = 2), alles Themen, die den Schüler und den Lehrer ganz direkt etwas angehen.

Man kann auch versuchen, die in den Lexikonartikeln vorkommenden Querverweise zu gruppieren, um zu erfahren, wo die Brennpunkte liegen. Das gelingt natürlich nur annäherungsweise. Die Verweisstruktur offenbart, dass *Verfahren* und *Techniken* (N = 517) vorne liegen, gefolgt von (der zugegebenermaßen unbefriedigenden Kategorie) *übergreifende Themen* (N = 432), *Eigenschaften* und *Aufgaben* von Schülern (N = 394), *Lernzielen* (N = 361), *Eigenschaften* und *Aufgaben* von Lehrern (N = 185), *Fertigkeiten* (N = 169), *Forschungszweigen* (N = 149) und *Arbeitsmitteln* (N = 124). Das besondere Augenmerk liegt also auf den *Schülern* und den *Techniken*, denen sie ausgesetzt sind, deren sie sich aber auch, wie wir sehen werden, selber bedienen sollen.

Lehrer und Schüler – mit den Medien dazwischen – sind die Hauptakteure jeglichen Unterrichts, dem, je nachdem wie er ausfällt, ein bestimmtes Menschenbild zugrunde liegt. Wer den Behaviorismus als Lerntheorie wirklich ernst genommen hat und nicht bloß als eine filigrane Mäeutik suggerierende Methodik, dem sind Schüler als Reflektoren erschienen, nicht jedoch, wie es in einem der Lexikonartikel heißt, als »umfänglich Bedeutung aushandelnde[], kulturelle[] Aktanten« (6). Fragen wir also, welches Bild von jenen »Aktanten« entworfen wird, die im Vergleich mit den relativ gefestigten Lehrern einen Entwicklungsprozess von mehreren Jahren durchmachen müssen. Dabei ist zwischen Soll und Haben zu unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler (im Lexikon SuS) *sollen* – und ich zitiere von nun an nahezu wörtlich unter Auslassung der Anführungszeichen –

- als sie selbst zielsprachlich kommunizieren und agieren (7),
- die eigenen sprachlichen und kulturellen Grenzen überschreiten (12),
- das eigene Lernen zunehmend selbstständig planen und gestalten, reflektieren, regulieren und bewerten (36),
- von der Sichtung und Auswahl der Materialien über deren Bewertung hinsichtlich der Lernzielrelevanz ... bis hin zur Planung und ... Präsentation

eines eigenen Produkts eine Vielzahl von eigenständigen Entscheidungen treffen (45),

- ästhetisch-künstlerisch tätig werden (62),
- Filmformate auch selbst gestalten können (65),
- jenseits der Identifikation mit eigen- und zielsprachlichen Kulturräumen einen mentalen Ort [...] betreten [...], der eine Art hybrider Identität begründet (108),
- Ideen zur Bearbeitung des Themas sammeln, auswählen und strukturieren, einen Arbeits- und Zeitplan erstellen; in alten und neuen [...] Medien aufgabenbezogen recherchieren; Informationen aus fremdsprachigen Quellen verstehen, auswählen und aufbereiten; passende Präsentationshilfen und Zusatzmaterialien ausarbeiten...; die Präsentation kompetent und zieladäquat in der Fremdsprache realisieren, Fragen beantworten bzw. in einer Diskussion erörtern und den Erarbeitungsprozess und die Ergebnisse reflektieren und bewerten (248).

Solch anspruchsvollen Zielprojektionen – das Wort »Erziehung« ist übrigens ein *NoShow* im Lexikon – stehen gelegentlich einfache Beschreibungen des Ist-Zustandes gegenüber. Die SuS

- sind ohne so etwas wie sprachliche Bewusstheit (93),
- sind motiviert, zu lesen und zu lernen – soweit sie kompetent sind (199),
- möchten erfahren, worum es im Lied geht (209),
- können durchaus auf metasprachliches Wissen zurückgreifen und dazu in altersgemäßer Weise Auskunft geben (245),
- gelten als gute Vergleicher sprachlicher bzw. zielsprachlicher Schemata – soweit sie gut sind (275),
- profitieren stärker von explizitem Üben, soweit sie analytisch vorgehen, von implizitem Üben, soweit sie intuitiv sind (315).

Empirisch abgesichert sind Aussagen über SuS aus der DESI-Studie des Jahres 2008. Danach kann ein Drittel der 9. Jahrgangsstufe noch nicht einmal konkrete Einzelinformationen im Rahmen alltäglicher Kommunikation verstehen, wenn diese explizit an der Textoberfläche liegen und in einfacher Sprache deutlich präsentiert werden.

Und die LuLs, die Lehrerinnen und Lehrer? Die LuLs sind Allrounder. Sie *sollen*

- sich je nach Situation und intendierter Zielstellung im Spannungsfeld zwischen Initiator und Stimulator, Informant und Experte, Regulator und Katalysator und Berater und Beurteiler bewegen – nicht nur einen wissenschaftlichen, sondern auch einen explizit künstlerischen Anspruch an ihr pädagogisches Handeln haben und deshalb entsprechende theoretische und praktische Grundlagen z. B. in den Kernbereichen Schauspiel, Spielleitung und szenisches Schreiben erwerben (38),

- diagnostische Kenntnisse standardisierter Tests sowie methodische Kenntnisse zur Schaffung differenzierter Lernangebote besitzen (66),
- Kenntnisse über die Unterrichtsmethoden und -inhalte der jeweils anderen Schulformen haben (66),
- Sprachvorbild, Kommunikator, Motivator, Innovator, Tutor, Coach, Planer, Diagnostiker, Evaluator, Organisator, Klassenzimmermanager, Interkultureller Mittler, Medienexperte, Forscher, Lerner, Lernerermöglicher und noch mehr sein (162),
- ein Kompetenzniveau von insgesamt C1 Plus haben (164),
- über diachron ausgerichtetes, fachwissenschaftliches Wissen um die historische Entwicklung und die Schlüsselkonzepte der Fremdsprachenmethodik verfügen (219).

Auch im Falle der LuLs gibt es Istzustandsbeschreibungen. Die LuLs

- umgibt aufgrund der Feminisierung des Kompetenzbereichs eine Aura des Semiprofessionellen, damit einhergehend ein vergleichsweise geringes ökonomisches und symbolisches Kapital (94),
- waren im Zeitalter der Reformpädagogik zu großen Teilen weit davon entfernt, einsprachig unterrichten zu können (258),
- sind als Grundschullehrer auch heute noch nicht ausreichend aus- oder weitergebildet, so dass ein Bruch zwischen den Schulformen entsteht (312).

Empirisch belegt ist aufgrund der DESI-Studie, dass LuLs

- nicht durchgängig über adäquate [...] Kompetenzen im Bereich der kommunikativen Mündlichkeit verfügen, die über ein schmales Korpus von stereotypen *classroom phrases* hinausgeht (35),
- in ihrer Mehrzahl mehr oder minder gehäuft selbst Fehler produzieren. Ihre pragmatisch-stilistischen und kulturellen Fertigkeiten im Bereich der zu vermittelnden Fremdsprache reichen nicht aus (57).

Zwischen Soll und Haben, darf man auf der Basis dieser Zeugnisse sagen, klafft eine große Lücke bei den SuS nicht minder als bei den LuLs. Den Schülern werden von der deutschen Fachdidaktik Leistungen abgefordert, die, wenn ich die Ausführungen über die LuLs richtig deute, diese selbst nicht immer erbringen.

Was hat sich also in den 40 Jahren nach Ausrufung der kommunikativen Kompetenz geändert? Vierzig Jahre sind eine lange Zeit, in der 10 Lehrergenerationen ausgebildet werden können. In dem Artikel über kommunikativen Fremdsprachenunterricht – und das Modell des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht hier ja Pate für die geforderten Leistungen – zitiert Adelheid Schumann auf Seite 140 den Ziehvater des Ganzen, Hans-Eberhard Piepho, als Kronzeugen mit der Bemerkung, dass die kommunikativen Grundprinzipien den Schulalltag und die Unterrichtspraxis erstaunlich wenig verändert haben und dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht immer noch und vielleicht für

immer eine Zielvorstellung bleibt. Freilich, das Zitat geht weiter: Von dieser Zielvorstellung, sofern nicht auch sie aus dem Blick gerät, können wertvolle Impulse für den Fremdsprachenunterricht ausgehen. Also gut, packen wir's an, diesmal aber richtig!

Literatur

DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 2008.

► Szczepaniak, Renata:

Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 2011 (narr studienbücher). – ISBN 978-3-8233-6666-9. 219 Seiten, € 19,90

(Werner Heidermann, Florianópolis / Brasilien)

Dieses Buch braucht nicht, wer weiß, wie aus dem althochdeutschen »wiht« (Sache/Ding) das dem neuhochdeutschen Verb nachgestellte *nicht* wurde (45); wie es zu den neun Pluralmarkern im Deutschen gekommen ist (50 ff.); wie das Zahlwort *eins* mit dem unbestimmten Artikel zusammenhängt (79ff); dass *in* die mit großem Abstand am häufigsten auftretende Präposition im Deutschen ist (94); wie das Präterital-Suffix *-te* »höchstwahrscheinlich« (112) aus dem germanischen »dōn« (für »tun«) entstanden ist; dass das Futur II als Tempusform im Deutschen gerade noch mit 0,3 % zu Buche schlägt (148); was der *am*-Progressiv mit dem Absentiv zu tun hat (164); wie (nicht dass!) sich die Verb-Position im deutschen *weil*-Nebensatz nach links verschoben hat (187).

Renata Szczepaniak hat ein äußerst kenntnisreiches Buch vorgelegt, dessen Dichte von Informationen, Erläuterungen und Herleitungen besticht. Die Autorin ist Linguistin und vertritt an der Universität Hamburg den Schwerpunkt Historische Sprachwissenschaft. Wer Zweifel an Sinn und Nutzen der Historischen Sprachwissenschaft hegt, der mag sich dieses Buch vornehmen, das 2011 in einer überarbeiteten und erweiterten zweiten Auflage erschienen ist. Unter Grammatikalisierung wird das Gefüge von Veränderungen einer Sprache verstanden, wie es im Nachhinein beschrieben werden kann. Formen zeichnen sich ab und gewinnen ein gewisses Profil; Formen verlieren an Profil und lösen sich auf. »Den Prozess der Entstehung und Weiterentwicklung grammatischer Morpheme bis hin zu ihrem Untergang bezeichnet man als **Grammatikalisierung**« (5, Hervorhebung durch Autorin) – und später: »Grammatikalisierung ist nichts anderes als das Resultat kommunikativer Problemlösungen, die ungewöhnlich und praktisch zugleich sind.« (30) Das klingt allerdings wohl einfacher, als es in Wirklichkeit ist. Das wird auch deutlich durch die im Buch verwendete Terminologie, die hin und