



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Didaktisch-methodischer Umgang mit
grammatikalischen Schwierigkeiten im
Spanischunterricht“

Verfasserin

Diana Knechtel

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuer:

A 190 353 299

UF Spanisch

UF Psychologie und Philosophie

Ao. Univ.- Prof. Dr. Peter Cichon

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht. Ich versichere, dass die abgegebene Version jener im Uploadtool entspricht.“

Ort, Datum

Unterschrift

Kurzfassung

Diese Arbeit behandelt die Frage nach dem didaktisch-methodischen Umgang mit grammatikalischen Schwierigkeiten im Spanischunterricht. Im theoretischen Teil wird zuerst analysiert was Erst- und Zweitspracherwerb bedeuten und von welchen Faktoren diese beeinflusst werden. Dabei wird auch die Rolle der Grammatik innerhalb dieser Prozesse beschrieben und auf die Schwierigkeiten eingegangen, die bezüglich der Grammatik für Spanischlernende mit deutscher Muttersprache entstehen können. Es wird hierbei spezifisch auf die Vergangenheitszeiten *Indefinido* und *Imperfecto* und auf die Möglichkeitsform *Subjuntivo* eingegangen. Des Weiteren werden die Methoden des Fremdsprachenunterrichts näher beschrieben und auch welche Rolle die Grammatik in den einzelnen methodischen Zugängen spielt. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird dann anhand von qualitativen Forschungsergebnissen gezeigt, wie methodisch und didaktisch mit als schwierig bewerteten Grammatikthemen der spanischen Sprache umgegangen wird und welche Möglichkeiten es gibt, das Verständnis zu erleichtern. Es werden zuerst die Themen dargestellt, bei denen die meisten Schwierigkeiten bestehen und die Gründe dafür genannt. Danach wird speziell auf die Vermittlungsmethode, die Unterrichtssprache, die Beurteilung und die Intensität der Behandlung von schwierigen Themen der spanischen Grammatik eingegangen.

Schlagwörter: Spracherwerb, Schwierigkeiten, Spanisch, Grammatik, Unterrichtsmethoden

Abstract

The main subject of this thesis is to find out, how Spanish teachers deal with certain difficulties, referring to grammatical topics. First, the theoretical part explains the difference between first-language-acquisition and second-language-acquisition and also shows what sort of factors influences them. Further, the role of grammar within these processes is analysed and the special difficulties people with German mother tongue have with Spanish grammar, are mentioned. Therefore, two grammar topics are described more detailed: the difference between the past tenses *Indefinido* and *Imperfecto* and the difference between *Subjuntivo* and *Indicativo*. Besides, the different methods of language teaching are explained and referring to this, which role grammar plays for them. The empirical part of this thesis, based on qualitative investigations with teachers, shows how teachers deal didactically and methodically with grammar topics, which are seen as difficult, and also what sort of possibilities exist to make understanding easier to pupils. The first question was, which grammar topics are seen as the most difficult topics and why. The second question pays attention on the teaching-method, the teaching-language, the pupils' assessment as well as on the intensity of treatment of difficult Spanish grammar topics.

Keywords: Language-Acquisition, Difficulties, Spanish, Grammar, Teaching Methodology

Danksagung

Ich danke zunächst meinen Eltern Irene und Gunther Knechtel, die mich während der gesamten Studienzeit sowohl finanziell, als auch psychisch unterstützt haben und ohne die, die Beendigung des Studiums wahrscheinlich nicht möglich gewesen wäre.

Ich bedanke mich außerdem bei Bernd Steinberger, ohne dessen Unterstützung ich vermutlich Wochen damit verbracht hätte, diese Arbeit richtig zu formatieren. Ich danke ihm aber nicht nur für die technische, sondern auch für die mentale Unterstützung während der zeitintensiven Endphase meines Studiums.

Ich danke außerdem meinem Betreuer, Herrn Univ.- Prof. Dr. Peter Cichon für die unkomplizierte und nette Art und Weise, mit der er mich bei dieser Arbeit angeleitet und unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Spracherwerb und Sprachenlernen	4
2.1	Erstspracherwerb	4
2.1.1	<i>Language Acquisition Device</i> und Universalgrammatik- Noam Chomsky	4
2.1.2	Kognitive und soziale Entwicklung	5
2.1.3	Müheloser Erstspracherwerb?	6
2.1.4	Die Unterscheidung von Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb	7
2.2	Zweitspracherwerb	8
2.2.1	Die Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache	8
2.2.2	Ungesteuerter Zweitspracherwerb	9
2.2.3	Zweitspracherwerb und seine Theorien	10
2.2.4	Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs	16
2.2.5	Spracherwerbsforschung und ihre Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht	21
2.3	Die Rolle der Grammatik beim Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb..	21
2.3.1	Begriffserklärung: Was ist Grammatik?	22
2.3.2	Grammatik und der Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache	24
2.4	Spanische und deutsche Grammatik im Vergleich	27
2.4.1	Tempus im Spanischen	28
2.4.2	Kontrastive Betrachtung: Tempusformen Spanisch- Deutsch	34
2.4.3	Modalität im Spanischen	35
2.4.4	Kontrastive Betrachtung: deutscher Konjunktiv und spanischer <i>Subjuntivo</i>	37
2.4.5	Der Grundwert des spanischen Subjunktivs	39
3	Methoden und Grammatik im Fremdsprachenunterricht	44
3.1	Methoden des Fremdsprachenunterrichts	44
3.1.1	Die Grammatik-Übersetzungsmethode	45
3.1.2	Die Direkte Methode	46
3.1.3	Die Audiolinguale Methode	47
3.1.4	Die Vermittelnde Methode	48
3.1.5	Die Audiovisuelle Methode	49
3.1.6	Der Kommunikative Ansatz	49
3.2	Grammatik im Fremdsprachenunterricht	50
3.2.1	Schulgrammatik und Linguistik	50

3.2.2	Grammatik in verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	52
3.2.3	Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz.....	54
3.2.4	Effekte der Grammatik im Spanischunterricht.....	55
3.2.5	Ziele des Grammatikunterrichts	56
3.3	Verfahrensmöglichkeiten in der Grammatikvermittlung	57
3.3.1	Habitualisierung versus Kognitivierung.....	58
3.3.2	Traditioneller versus prozessorientierter Grammatikunterricht	58
3.3.3	Induktive versus deduktive Verfahren.....	61
4	Empirie.....	65
4.1	Die Interviews.....	65
4.1.1	Zielgruppe	65
4.1.2	Inhalt	66
4.2	Grammatikalische Schwierigkeiten im Spanischunterricht.....	70
4.2.1	Gründe der Schwierigkeiten	71
4.3	Der didaktisch-methodische Umgang.....	73
4.3.1	Einstieg in schwierige Grammatikthemen.....	74
4.3.2	Deduktiv oder induktiv?	74
4.3.3	Didaktisch-methodischer Umgang mit spezifischen Grammatikthemen.....	76
4.3.4	Möglichkeiten der Verständniserleichterung.....	89
4.3.5	Grammatikerklärungen- Deutsch oder Spanisch?	99
4.3.6	Rücksichtnahme bei der Beurteilung?.....	101
4.3.7	Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit des Themas und der Intensität der Behandlung im Unterricht.....	105
5	Ausblick.....	111
6	Zusammenfassung.....	114
	Literaturverzeichnis.....	118
	Internetquellen	121
	Abbildungsverzeichnis	122
	Tabellenverzeichnis	123
	Anhang A: Resumen en español.....	124
	Anhang B: Lebenslauf.....	135

1 Einleitung

Indicativo oder *Subjuntivo*, *ser* oder *estar*, *Indefinido* oder *Imperfecto*...? Diese drei Grammatikschwerpunkte sind Beispiele für gemeinhin als schwierig geltende Themen für deutsche Muttersprachler. Die Gründe dafür variieren. Das Hauptziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie LehrerInnen an höheren Schulen mit genau solchen Grammatikthemen in ihrem Unterricht umgehen. Wie intensiv behandeln sie solche Themen? Gibt es methodische Tricks, die das Verständnis für die SchülerInnen erleichtern und wird die spanische Grammatik eigentlich besser auf Deutsch oder auf Spanisch erklärt? Antworten auf diese und noch weitere Fragen sollen im Zuge dieser Arbeit gefunden werden.

Der erste Teil der Arbeit (Kapitel zwei und drei) ist theoretisch und literaturgestützt, während die Ergebnisse des zweiten Teils (Kapitel vier) durch qualitative Befragungen von Lehrerinnen an höheren Schulen erhoben wurden, um so die Nähe zur Praxis zu bewahren. Bei den Interviews handelte es sich um Leitfadeninterviews, deren Inhalt nach der Durchführung analysiert wurde. Insgesamt wurden acht Lehrerinnen befragt.

Um allgemeinen Charakteristika des Fremdspracherwerbs auf den Grund zu gehen, widmet sich das zweite Kapitel dem Thema „Spracherwerb und Sprachenlernen“. Vor allem mit Hilfe der Autoren *Wolfgang Klein (1984)* und *Stephan Merten (1997)* wird zuerst auf den Erstspracherwerb und auf die Frage, ob dieser mühelos vonstattengeht und danach auf die Prozesse, Theorien und Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs eingegangen. Dabei werden außerdem die aus der Theorie resultierenden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht gezogen.

In weiterer Folge wird gestützt auf die Literatur von *Bernhard Weisgerber (1982)* näher auf die Rolle der Grammatik beim Fremdspracherwerb und auf die Begriffe *langue*, *langage* und *parole* eingegangen. Dieses Unterkapitel führt schlussendlich auch zu den Problemen, die es bezüglich der Grammatik beim Fremdspracherwerb geben kann.

Unterkapitel 2.4 beschreibt und analysiert zwei wichtige spanische Grammatikkapitel, die sich in Tempus und Modus unterteilen lassen. Genauer gesagt handelt es sich bei diesen beiden Themen erstens um die Unterscheidung von den beiden Vergangenheitszeiten *Indefinido* und *Imperfecto* und zweitens um die Unterscheidung der Modi *Subjuntivo* und

Indicativo. Mit der Unterstützung der Literatur von *Hans- Martin Gauger (1989)* werden die beiden Grammatikkapitel ausführlich dargestellt und danach kontrastiv zum Deutschen betrachtet, um klarer werden zu lassen, was die Gründe für die Problematik mit diesen Themen sind. Am Ende des Kapitels wird außerdem noch detaillierter auf den *Subjuntivo* und seinen Grundwert (*Martin Hummel, 2001*) eingegangen und erläutert, welchen linguistischen Hintergrund dieser Modus hat. Das Ziel dabei ist es unter anderem, Lehrpersonen und Interessierten einen Überblick über den linguistischen Zugang zu diesem wichtigen Thema der spanischen Grammatik zu geben.

Das nachfolgende Kapitel soll einen Überblick über die verschiedenen methodischen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts geben. Es werden außerdem deren Unterschiede erklärt und die Entwicklung, welche die Unterrichtsmethoden durchlaufen haben, werden sichtbar gemacht. Eine übersichtliche und aussagekräftige Erläuterung geben dazu *Wolfgang Hallet/Frank Königs (2010)* und *Gerhard Neuner (1989)*.

Danach wird auf den Zusammenhang von Grammatik und Linguistik eingegangen und dabei die Meinung zur Wichtigkeit von Linguistik im Schulunterricht von *Claus Gnutzmann und Detlef Stark (1982)* miteinbezogen. Am Ende des dritten Kapitels wird gestützt auf einen Artikel von *Miguel A. Martín Sánchez (2010)* erklärt welche Rolle Grammatik speziell in den verschiedenen Vermittlungs- und Unterrichtsmethoden spielt.

Bevor diese Arbeit mit dem empirischen Teil beginnt, werden im letzten Unterkapitel jeweils drei unterschiedliche Möglichkeiten zur Vermittlung von Grammatik und ihre Vor- und Nachteile gegenübergestellt. Dabei wird auf die Methode der Deduktion versus Induktion und Habitualisierung versus Kognitivierung (*Christiane Fäcke 2011*) und auf jene des traditionellen und des prozessorientierten Grammatikunterrichts (*Teresa Cadierno 2010*) eingegangen.

Das letzte Kapitel der Arbeit analysiert die aus den qualitativen Interviews gewonnenen Daten zur Frage des didaktisch-methodischen Umgangs mit grammatikalischen Schwierigkeiten im Spanischunterricht. Der erste Teil der Analyse soll zeigen, welche Grammatikthemen SchülerInnen die meisten Schwierigkeiten bereiten. Dazu werden einige Gründe aufgezählt, die teilweise schon vorab im Theorieteil der Arbeit erwähnt wurden.

Der zweite Abschnitt des empirischen Teils der Arbeit geht nun genauer der Frage nach, mit welchen Methoden LehrerInnen ihren SchülerInnen versuchen, schwierige Themen der spanischen Grammatik näher zu bringen und zu vermitteln. Es wird zunächst geklärt, wie der Einstieg in solche Themen im Unterricht aussieht und dann der Frage nachgegangen, ob die deduktive oder die induktive Methode präferiert wird, um Grammatik zu vermitteln.

In weiterer Folge wird genauer auf drei verschiedene Grammatikthemen und den speziellen Umgang mit ihnen eingegangen; nämlich *Subjuntivo/Indicativo*, *ser/estar* und *Indefinido/Imperfecto*. Nachdem dieser erläutert wurde, bietet diese Arbeit mögliche Hilfestellungen zur Verständniserleichterung der oben genannten Themen. Diese didaktischen Möglichkeiten der Erklärung basieren zum Großteil auf der Didaktik von *José Plácido Ruíz Campillo (2004)*.

Der nächste Teil der Arbeit widmet sich der Frage ob es im Spanischunterricht sinnvoller ist auch die Grammatikerklärungen in der Fremdsprache durchzuführen oder ob Einsprachigkeit hierbei zu mehr Komplikationen führt.

Das vorletzte Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwieweit die Wahrnehmung der Schwierigkeit bestimmter Grammatikthemen im Spanischunterricht dazu führt, dass sie auch Einfluss auf die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen hat.

Schließlich behandelt der allerletzte Teil der Arbeit die Fragestellung, ob die Schwierigkeit bestimmter Themen zu einer intensiveren Behandlung im Unterricht führt und welche Vor- und Nachteile eine solche intensive Behandlung im Spanischunterricht haben könnte.

Es gibt noch eine Vielzahl weiterer Grammatikthemen, die als schwierig gelten. Diese ebenfalls so detailliert zu behandeln, wie die drei oben genannten, würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb diese sich auf die drei am häufigsten genannten beschränkt.

2 Spracherwerb und Sprachenlernen

Der Erwerb einer Sprache und im Besonderen einer Fremdsprache ist oft mit Schwierigkeiten verbunden. Um zu verstehen, wie es zu Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht kommt, ist es wichtig sich auch mit dem Prozess des Spracherwerbs auseinanderzusetzen. Die folgenden Unterkapitel sollen erklären, worum es sich bei Erst- und Zweitspracherwerb handelt und deren Unterscheidung klarer machen.

2.1 Erstspracherwerb

Zunächst gilt es zu klären, worum es sich bei dem Begriff Erstspracherwerb (ESE) handelt: Unter Erstspracherwerb versteht man die Aneignung einer Sprache, wenn zuvor noch keine Sprache gelernt wurde. Gewöhnlich handelt es sich hierbei um Kinder und je nachdem ob eine oder zwei Sprachen erlernt werden, spricht man von monolinguaalem ESE oder bilingualem ESE. (vgl. Klein 1984, 13)

2.1.1 *Language Acquisition Device* und Universalgrammatik- Noam Chomsky

Eine bedeutende Theorie des Erstspracherwerbs stellt die sogenannte *Language Acquisition Device* dar. Im folgenden Unterkapitel soll kurz erläutert werden worum es sich dabei handelt.

Noam Chomsky ist ein Hauptvertreter der Strömung des Mentalismus, welcher an den von dem Philosophen René Descartes gegründeten Rationalismus angelehnt ist und davon ausgeht, dass es einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus gibt, der die Basis von Spracherwerb und Sprachgebrauch darstellt. Chomskys Überlegungen spielen auch in der Gegenwart der Linguistik noch eine große Rolle.

Noam Chomsky ist ein Gegner der behavioristischen Theorie, welche annimmt, dass die Aneignung von Sprache nur über Drill und Erfahrung erfolgt. Im Gegensatz dazu steht seine Theorie bei der man eine Sprache mit Hilfe der Entfaltung angeborener Fähigkeiten erlernt. Diesen angeborenen Spracherwerbsmechanismus nennt er *Language Acquisition Device* (LAD). (vgl. Merten 1997, 54 f.)

„Der LAD erlaubt es dem Spracherwerber, sich ein System von Regeln anzueignen, mit deren Hilfe er Bedeutungen und Laute, die er bereits kennt und die er nun hört, zu Äußerungen verknüpfen und verstehen kann.“ (Merten 1997, 58)

Zweitspracherwerber konstruieren also mit Hilfe angeborener sprachlicher Universalien, die Sprache die sie erwerben nach. Demnach bedeutet eine fremde Sprache zu lernen die Aneignung ihrer formal richtigen Struktur, wodurch Inhalte ausgedrückt werden können. (vgl. Merten 1997, 78)

Chomsky führte außerdem den Begriff der Universalgrammatik ein und geht davon aus, dass allen Sprachen diese Universalgrammatik gemeinsam ist, über die jeder Mensch verfügt, da sie angeboren ist. (vgl. Merten 1997, 60) Jede Sprache beruht demnach auf gewissen Prinzipien, die bei allen Sprachen und ihren Variationen, so unterschiedlich sie auch wirken mögen, gleich sind.

Da sich Noam Chomsky jedoch hauptsächlich mit dem Erstspracherwerb und der damit zusammenhängenden Universalgrammatik beschäftigt, soll an dieser Stelle nicht näher auf dieses Thema eingegangen werden.

2.1.2 Kognitive und soziale Entwicklung

Eine wichtige Rolle im ESE spielt die kognitive Entwicklung eines Kindes. Während des Erwerbs der Erstsprache werden gewisse kognitive Elemente entwickelt, die dann dem/der LernerIn beim Erwerb weiterer Sprachen zur Verfügung stehen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass beim späteren Erlernen einer Zweitsprache keine neuen kognitiven Konzepte entwickelt werden (müssen). Welche Sprache als Erstsprache gelernt wird, bestimmt welche Konzepte ausgebildet werden, sodass jemand, der als Kind Deutsch gelernt hat, andere kognitive Elemente besitzt, als jemand, der Spanisch seine Erstsprache nennt. (vgl. Klein 1984, 17)

Für den Zweitspracherwerb bedeutet das, dass nach dem Erwerb der Erstsprache bereits gewisse Voraussetzungen gegeben sind, um eine Zweitsprache erlernen zu können. Wird eine Zweitsprache nicht gleichzeitig mit der Erstsprache gelernt, so haben die LernerInnen zum Zeitpunkt des Erlernens der Zweitsprache bereits eine größere Gedächtniskapazität.

Auch im Bereich des divergenten Lernens wurde ab dem 3. Schuljahr eine Überlegenheit der ZweitsprachlernerInnen gegenüber Gleichaltrigen, die eine solche nicht lernten, festgestellt. (vgl. Apeltauer 1987, 25)

Ein weiterer Aspekt beim Erlernen einer Sprache ist die soziale Entwicklung. Bei der Aneignung einer Sprache handelt es sich nicht ausschließlich um den Erwerb von Sprachfertigkeiten, sondern es schwingt immer auch eine soziale und gesellschaftliche Komponente mit. So werden einem Kind auch kulturelle Aspekte über den Weg einer Sprache vermittelt. Das Kind erwirbt mittels seiner Sprache ebenfalls seine soziale Identität. Dies stellt einen wichtigen Punkt für das spätere Erlernen einer Zweitsprache dar und kann unter Umständen sogar ein Hindernis für eben dieses darstellen, da der/die LernerIn seine/ihre bisherige Identität nicht aufgeben möchte. (vgl. Klein 1984, 18)

Auch laut Piaget ist die Übernahme einer bestimmten Sprache oder Weltsicht nicht angeboren, sondern wird durch Erziehung erworben (vgl. Merten 1997, 39)

2.1.3 Müheloser Erstspracherwerb?

Oft wird davon ausgegangen, dass der Erstspracherwerb eines Kindes spielerisch, einfach, mühelos und schnell vor sich geht. Nun soll geklärt werden, ob dies tatsächlich so ist oder ob auch das Erlernen der ersten Sprache ein schwieriger und langwieriger Prozess ist, genau wie der Erwerb einer Zweitsprache.

Zunächst gilt es den Zeitraum des Erstspracherwerbes einzugrenzen, um zeigen zu können, wie viel Zeit von Anfang an für das Erlernen der ersten Sprache aufgewendet werden muss. Ein genauer Zeitraum für den Erstspracherwerb ist jedoch nicht definiert, da nicht eindeutig bestimmt werden kann, ab welchem Stadium eine Sprache vollkommen beherrscht wird. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich nach der Pubertät in der Anwendung einer Sprache und den Fähigkeiten des/der SprecherIn nicht mehr viel ändert. Man könnte somit die Pubertät als Zeitpunkt der vollendeten Sprachbeherrschung festsetzen. (vgl. Klein 1984, 21)

Anhand eines Beispiels soll aufgezeigt werden, wie viel Zeit für die Beherrschung einer Sprache aufgewendet wird:

„Geht man davon aus, daß ein Kind am Tag etwa fünf Stunden Sprache hört, selbst zu sprechen versucht und so lernt ..., dann wendet es in den ersten fünf Jahren etwa 9100 Stunden für seinen Spracherwerb auf. Nach dieser Zeit beherrscht das Kind aber viele Strukturen ... noch nicht.“ (Klein 1984, 21)

An diesem Rechenbeispiel lässt sich erkennen, dass der Erstspracherwerb keinesfalls ein leichter und schneller Prozess ist, sondern dass das Erlernen einer Sprache bis hin zu ihrer vollkommenen Beherrschung fast zwei Jahrzehnte lang dauert, wenn davon ausgegangen wird, dass der Sprachstand sich nach der Pubertät nicht oder kaum mehr weiterentwickelt.

Ein weiterer Beweis dafür ist, laut Wolfgang Klein (1994, 16), dass viele Kinder bis ins Grundschulalter Probleme mit den Vergangenheitsformen der deutschen Sprache haben, obwohl sie schon mit vier Jahren grammatikalisch richtige Sätze bilden können.

Eine Studie, bei der Französisch lernende Kinder miteinander verglichen wurden führte zu diesem Ergebnis:

„So erreichten Schüler, die mit 12 Jahren begannen Französisch zu lernen und 1400 Unterrichtsstunden erhielten, denselben Sprachstand wie Kinder, die mit 5 Jahren begannen und 4000 Unterrichtsstunden erteilt bekamen.“ (Apeltauer 1987, 23)

Dies bedeutet also, dass Kinder ihre Erstsprache nur *scheinbar* mühelos erlernen. In der Realität müssen sie aber sogar mehr Zeit aufwenden, um eine Sprache zu erlernen, je jünger sie sind.

2.1.4 Die Unterscheidung von Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb

Nach einer Theorie von Lenneberg, gibt es eine Zeitspanne in der das Erlernen von Sprachen einfacher ist. Diese Zeitspanne geht etwa vom zweiten Lebensjahr bis in die Pubertät. In diesem Altersabschnitt verfügt das Gehirn über eine andere Plastizität als nach der Pubertät, wodurch eine besondere Form des Spracherwerbs möglich ist. Das bedeutet, dass das Erlernen einer neuen Sprache nach dieser sogenannten *kritischen Spanne* anderen Prozessen im menschlichen Gehirn zugrunde liegt. (vgl. Klein 1984, 22) Genau dieser biologische Unterschied gibt die Veranlassung, zwischen ESE und ZSE zu unterscheiden.

Würde man davon ausgehen, dass diese Theorie wahr ist, so müsste auch der Fremdsprachenunterricht so angepasst werden, dass für OberstufenschülerInnen andere Methoden der Sprachvermittlung angewandt werden, als etwa für UnterstufenschülerInnen. Es ist jedoch umstritten, dass der ZSE nur aufgrund biologischer Tatsachen mit zunehmendem Alter schwieriger wird. Auch andere Faktoren wie die bereits ausgebildete soziale Identität, die ältere Personen meist weniger bereit sind aufzugeben, spielen eine Rolle. (vgl. Klein 1984, 22)

Außerdem gibt es Menschen, die es auch noch nach der *kritischen Spanne* geschafft haben, eine zweite Sprache perfekt zu lernen. Es darf also davon ausgegangen werden, dass auch wenn eine biologische Differenzierung zwischen jüngeren und älteren Menschen zu treffen ist, es nicht unmöglich ist, sich auch noch in späteren Lebensjahren eine zusätzliche Sprache anzueignen und diese perfekt zu beherrschen. (vgl. Klein 1984, 27)

Der allgemein bekannte und gängige Zeitraum, bei dem man schon vom ZSE statt des Erwerbs der Erstsprache spricht, ist auf drei bis vier Jahre festgelegt. Hier ist festzuhalten, dass zu diesem Zeitpunkt der ESE noch nicht abgeschlossen ist. (vgl. Klein 1984, 27)

2.2 Zweitspracherwerb

Die Erkenntnisse der Forschung des Zweitspracherwerbs (ZSE) sind erheblich für den Fremdsprachenunterricht (FU), da man aus diesen Aussagen treffen kann, die zu einem besseren Fremdsprachenunterricht führen.

Wichtig zum Verständnis hierbei ist zunächst die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache und danach zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb.

2.2.1 Die Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache

Die beiden Ausdrücke Zweitsprache und Fremdsprache werden nicht einheitlich verwendet. Es gibt jedoch eine Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen.

Mit Fremdsprache ist jene gemeint, die außerhalb eines normalen Verwendungsbereiches liegt und die gewöhnlich nicht für die alltägliche Kommunikation verwendet wird. Beispiele hierfür wären Sprachen wie Latein und Griechisch, aber auch Englisch und Französisch, wenn sie durch Unterricht gelernt wurden und im Alltag des/der LernerIn keine Rolle spielen beziehungsweise nicht zur Kommunikation verwendet werden. (vgl. Klein 1984, 31)

Genau hier liegt der Unterschied zur Zweitsprache, unter welcher man ein Mittel zur Kommunikation versteht und die normalerweise im sozialen Umfeld erworben wird. Sie wird in der Praxis angewandt und gesprochen. Ein Beispiel hierfür ist Französisch für deutschsprachige Schweizer. (vgl. Klein 1984, 31) Deutsche Schweizer können sich mit Französisch in ihrem Alltag verständigen, was etwa bei der lateinischen Sprache nicht der Fall ist.

2.2.2 Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Unter ungesteuertem Zweitspracherwerb versteht man die Aneignung einer Sprache, die ohne Unterricht, also auf natürlichem Wege erfolgt. Der ungesteuerte Erwerb einer Zweitsprache vollzieht sich ohne systematische, intentionale Versuche. Das Ziel hierbei ist es, sich in seinem sozialen Umfeld verständigen zu können, ohne zu hinterfragen wie die Sprache aufgebaut ist. Es geht also vor allem um die alltägliche Kommunikation. (vgl. Klein 1984, 28)

Ein Beispiel hierfür wäre ein Immigrant, der nach Österreich kommt und sich die deutsche Sprache nach und nach aneignet, um kommunizieren zu können. Die Aneignung erfolgt im Alltag und ohne offiziellen Unterricht, auch wenn gelegentlich durch Hilfestellungen oder Fehlerkorrekturen anderer Leute gelehrt wird, die der deutschen Sprache mächtig sind. (vgl. Klein 1984, 28)

Der Bereich des ungesteuerten Zweitspracherwerbs ist weniger erforscht, als der des gesteuerten. Da dies aber die Art und Weise ist, mit der Menschen seit Beginn an Sprachen lernten, ist auch dieser nicht zu vernachlässigen und wichtig, um verstehen zu können, wie Aneignung von Sprache im Allgemeinen funktioniert. (Klein 1984, 31)

In Bezug auf Fremdsprachenunterricht meint Wolfgang Klein folgendes:

„Er [der Mensch; Anm. d. Verf.] hat also seine Fähigkeit, eine Zweitsprache zu lernen, im ungesteuerten ZSE ausgebildet, und es ist verwegen anzunehmen, diese Fähigkeit sei frei manipulierbar.“ (Klein 1984, 31)

Dies bedeutet, dass gesteuerter Zweitspracherwerb zwar durch verschiedene Unterrichtsmethoden beeinflussbar ist, jedoch immer nur bis zu einem gewissen Grad.

Es ist jedoch anzumerken, dass es Argumente gibt, die gegen die klare Trennung von gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb sprechen. Denn auch im ungesteuerten Zweitspracherwerb gibt es Steuerungsmechanismen, wenn etwa ein Sprecher der Zielsprache einen Lernenden verbessert oder ihn auf grammatikalische Regeln hinweist. Im Allgemeinen können die Gesprächspartner der Zielsprache einen steuernden Einfluss haben. Im Gegensatz dazu können beim gesteuerten Zweitspracherwerb auch Situationen vorliegen, die als natürlich bezeichnet werden würden und die somit dem ungesteuerten ZSE zuzuordnen wären. Ein Beispiel hierfür sind kommunikative Situationen im Unterricht bei denen SchülerInnen etwa ein Gespräch miteinander führen oder miteinander diskutieren, ohne dass eine Steuerung erfolgt. (vgl. Merten 1997, 66)

2.2.3 Zweitspracherwerb und seine Theorien

Der Zweitspracherwerb wird von vielen Faktoren bestimmt und es gibt verschiedene Theorien und Hypothesen, die beschreiben, wie dieser vor sich geht und wodurch er beeinflusst wird. Es ist jedoch anzumerken, dass fast alle Zweitspracherwerbstheorien unter künstlichen, laborhaften Bedingungen entwickelt wurden und nur wenige den Erwerbsprozess in der Realität beobachtet haben. (vgl. Merten 1997, 66)

Die folgenden Unterkapitel werden die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese die Interlanguage-Hypothese und die Monitor-Theorie näher erläutern.

2.2.3.1 Die Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese besagt, dass der Erwerb der Erstsprache ein wesentlicher Einflussfaktor für den der Zweitsprache ist. Wie der ZSE vor sich geht, wird von den Strukturen der erstgelernten Sprachen bestimmt. Stimmen die Strukturen der Erstsprache

mit jener der Zweitsprache überein, so spricht man von einem „positiven Transfer“, da diese dann schnell und leicht gelernt werden. Umgekehrt gilt: Sind die Strukturen von Erst- und Zweitsprache sehr unterschiedlich, so kommt es leichter zu Fehlern und Schwierigkeiten und man spricht von einem „negativen Transfer“. (vgl. Klein 1984, 37)

Es gibt jedoch starke Einwände gegen diese Hypothese. Einer davon ist, dass auch, beziehungsweise *gerade wenn* sich die Strukturen der beiden Sprachen ähneln, es häufig zu Fehlern kommt. Ein Beispiel hierfür wären die sogenannten „falschen Freunde“, die genau wegen ihrer Ähnlichkeit zu Fehlern führen. Es wurde außerdem in systematischen Untersuchungen nachgewiesen, dass es auch zu Interferenzfehlern kommt, obwohl es dafür gar keine Auslöser in der Erstsprache gibt. (vgl. Roche 2008, 106)

Die Kontrastivhypothese setzt außerdem voraus, dass zwei Sprachen miteinander verglichen werden können. Sprachvergleiche, die vollständig sind und die formale *und* inhaltliche Seite der Sprachen erfassen, sind jedoch schwer möglich. Weiters steht bei dieser Hypothese nicht der/die SprecherIn beziehungsweise der/die LernerIn im Vordergrund, sondern die Sprache und ihre Systematik selbst. Sie beachtet somit keine psychologischen Faktoren. (vgl. Merten 1997, 73)

Ein weiterer Kritikpunkt dieser Hypothese ist, dass es aus heutiger Sicht noch viele andere Faktoren gibt, die den Zweitspracherwerb beeinflussen und Probleme nicht nur auf Interferenzen mit der Erstsprache zurückzuführen sind. Die Kontrastivhypothese berücksichtigt auch nicht die sozialen Komponenten, die den ZSE beeinflussen. (vgl. Merten 1997, 77)

All diese Gegenargumente und Kritikpunkte führten dazu, dass die Kontrastivhypothese in ihrer ursprünglichen und extremen Form zu einer schwächeren umformuliert wurde. Diese Version besagt, dass die Erstsprache positive und negative Einflüsse auf den ZSE hat. (vgl. Merten 1997, 77)

2.2.3.2 Die Identitätshypothese

Die radikale Form dieser Hypothese geht davon aus, dass es für den Spracherwerb keine Rolle spielt, ob schon eine Sprache gelernt wurde oder nicht. Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb gehen also mit denselben Prinzipien vor sich. (vgl. Klein 1984, 36)

Sie besagt also, dass die beiden Spracherwerbsprozesse von den gleichen Mechanismen gesteuert werden, was darauf schließen lässt, dass es eine angeborene und universelle Sprachfähigkeit gibt. (vgl. Roche 2008, 106)

Die Grundlage der Hypothese ist demnach Chomskys These, dass Sprache aufgrund von angeborenen Mechanismen erworben wird. Demzufolge bedeutet das, dass Sprache zu jedem Zeitpunkt erlernbar ist. (vgl. Merten 1997, 77)

In ihrer abgeschwächten Form wird davon ausgegangen, dass ESE und ZSE grundsätzlich die gleichen Prinzipien haben, was aber auch bedeutet, dass die bereits in 2.1.2 erwähnte kognitive Entwicklung eines Kindes bei der Identitätshypothese nur eine geringe Rolle spielt. Die Unterschiede, die das Alter und den Entwicklungsstand der Lernenden betreffen verschwinden also oder werden als nebensächlich erwiesen. (vgl. Klein 1984, 36)

Die Identitätshypothese stützt sich außerdem darauf, dass es sehr wohl möglich ist, auch noch als Erwachsener eine Sprache mitsamt ihrer Phonologie perfekt zu erlernen. Es gibt also prinzipiell keine biologischen Hindernisse. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass dies nicht üblich ist. Normalerweise wird die Aussprache seiner Erstsprache perfekt gelernt, die der Zweitsprache jedoch nicht. (vgl. Klein 1984, 36)

Es gibt verschiedene Tatsachen die für, aber auch einige die gegen die Identitätshypothese sprechen. Eine weitere Tatsache, auf die sich diese Hypothese stützt ist, dass viele Deutschlerner, egal welche Erstsprache sie besitzen, ähnliche Fehler machen.

Insgesamt konnte aber nicht empirisch nachgewiesen werden, dass die Erstsprache keinerlei Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat. (vgl. Merten 1997, 79)

Was jedoch als Faktum gilt ist, dass Erst- und Zweitspracherwerb in einer natürlichen Umgebung gewisse Parallelen aufweisen, wodurch die Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem ZSE getroffen wurde, was schließlich zu einer Abschwächung der Identitätshypothese führte. In dieser abgeschwächten Version besagt die Identitätshypothese, dass der Erwerb einer Zweitsprache im Unterricht ohne Einfluss der Erstsprache erfolgt, da er von vielen äußeren Faktoren beeinflusst wird, die nicht mit den Einflussfaktoren beim Erstspracherwerb gleichzusetzen sind. Will man diese Theorie auch in ihrer abgeschwächten Form aufrechterhalten, so muss davon ausgegangen werden, dass entwicklungspsychologische und soziale Faktoren nur eine sehr unwesentliche Rolle beim Prozess des Zweitspracherwerbs spielen. (vgl. Merten 1997, 79 f.)

Wie auch die Kontrastivhypothese, berücksichtigt die Identitätshypothese weniger den/die SprecherIn als soziales Wesen selbst, sondern stellt den Vergleich von Sprachsystemen in den Vordergrund.

2.2.3.3 Die Interlanguage- Hypothese

„Grundannahme der Interlanguage- Hypothese ist die Vermutung, daß der /die LernerIn beim Erwerb einer zweiten Sprache zunächst ein spezifisches Sprachsystem (Interlanguage) herausbildet, das Züge von Erst- und Zweitsprache sowie neue, unabhängige sprachliche Merkmale aufweist, die nicht direkt aus Erst- oder Zweitsprache abzuleiten sind.“

(Merten 1997, 81)

Diese Zwischensprache ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sehr flexibel ist und dass ihr Aufbau systematischen Prinzipien folgt, also durch Regeln gekennzeichnet ist.

Sie werden durch fünf psycholinguistische Prozesse charakterisiert:

1. *Language transfer*; also eine Übertragung von der Erstsprache auf die Zweitsprache
2. *Transfer of training*; aufgrund eines bestimmten Übungsmaterials werden bestimmte Strukturen angewandt. Liegt der Fokus also bei der Übung, zum Beispiel auf der Satzbildung in einer bestimmten Person, so wird diese Person vom Lerner/von der Lernerin in der Interlanguage angewandt.

3. *Strategies of second language learning*; der/die LernerIn entwickelt Strategien für seine/ihre Interlanguage- Regeln, mit deren Hilfe er/sie Hypothesen über die Zweitsprache bildet.
4. *Strategies of second language communication*; diese erworbenen Strategien werden vom Lerner/von der Lernerin als Hilfe in Kommunikationssituationen angewandt. Es wird unterschieden zwischen formalen und funktionalen Reduktionsstrategien. Formale Reduktionsstrategien werden dann angewandt, wenn der/die LernerIn bestimmte Elemente seiner Interlanguage für zu schwierig oder unwichtig hält.
5. *Overgeneralization of target language material*; Regeln, die korrekt erworben wurden, werden auf Bereiche übertragen, in denen sie ungültig sind. Dazu zählt auch die mangelnde Differenzierungsfähigkeit im Bereich von sozialen Aspekten.

(Merten 1997, 82-83)

Ein weiteres Merkmal der Interlanguage ist die Fossilierung, bei der erlernte Elemente ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr verändert werden, auch wenn sie falsch sind. Der/die LernerIn kommt zu dem Schluss, dass er/sie die Zielsprache ausreichend beherrscht und hat die Verbesserung seiner/ihrer sprachlichen Fähigkeiten nicht mehr zum Ziel oder vernachlässigt sie. Dauert dieser Zustand an, so kann es zu einem sogenannten *back-sliding* kommen, bei dem der/die SprecherIn in ein früheres Stadium zurückfällt. (vgl. Merten 1997, 83)

Es kommt jedoch nicht nur im Zweitspracherwerb zu solchen Zwischenstufen, sondern auch im Erstspracherwerb. Für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich daraus die Forderung dem/der LernerIn ein Recht auf diese Zwischenstufen, beziehungsweise auf Fehler einzuräumen. Wenn jemand eine zweite Sprache erwirbt, so muss man ihm oder ihr Zeit geben, von einer Stufe auf die nächste zu kommen und sich bewusst machen, dass Fehler durchaus auch produktiv sein können. (vgl. Merten 1997, 84)

2.2.3.4 Die Monitor-Theorie

Als Begründer dieser Theorie gilt Stephen D. Krashen. Laut Krashen verfügen Erwachsene über zwei verschiedene Systeme, mit denen sie Fremdsprachen erwerben: den unbewussten Spracherwerb und das bewusste Sprachenlernen. Die Monitor-Theorie geht davon aus, dass erwachsene LernerInnen Grammatik überwiegend unbewusst anwenden und dass somit das

Aufstellen und Erlernen von Regeln nicht notwendig ist. Macht ein/e LernerIn also einen Fehler und bessert ihn aus, so erfolgt dies intuitiv. (vgl. Merten 1997, 85)

Die Grundidee der Theorie liegt darin anzunehmen, dass bewusstes Lernen mit Hilfe eines Monitors möglich ist, welcher als mentale Kontrollinstanz fungiert. Er ist als Speicher für Regelwissen zu verstehen, der bei der Anwendung vom Sprecher abgerufen wird und durch den Äußerungen kontrolliert werden. Krashen geht jedoch davon aus, dass jemand der eine Zweitsprache erlernt, sowohl mit, als auch ohne den Monitor kommunizieren kann und er nur dann aktiviert wird, wenn die Person es für angemessen hält. Er unterscheidet außerdem zwischen drei Typen von Zweitspracherwerbern: *Overuser*, *Underuser* und *Optimal User*. (vgl. Merten 1997, 86)

Der *Overuser* legt großen Wert darauf, korrekte Aussagen zu tätigen, was zur Folge hat, dass er Schwierigkeiten mit dem flüssigen Sprechen hat, da Aussagen zuvor immer auf ihre Korrektheit überprüft werden. Eine Ursache für *overusing* kann sein, dass im Sprachunterricht ebenfalls sehr großer Wert auf grammatikalisch korrekte Äußerungen gelegt wurde. Der/die LernerIn wurde also darauf gedrillt, richtige Sätze zu formulieren und wurde so in seinem/ihrem Sprachgebrauch verunsichert. (vgl. Merten 1997, 86)

Im Gegensatz dazu steht der *Underuser*, der überhaupt nicht darauf achtet korrekte Äußerungen zu tätigen. Er macht keinen Gebrauch von seinem Monitor und handelt somit rein intuitiv. (vgl. Merten 1997, 87)

Der sogenannte *Optimal User* aktiviert seinen Monitor immer wenn es zeitlich und organisatorisch möglich ist und ermöglicht es somit, dass eine Kommunikation erfolgen kann, die nicht durch die Kontrollinstanz gestört wird. (vgl. Merten 1997, 87)

Neben diesen Faktoren erwähnt Krashen aber auch noch die Erstsprache als Einflussfaktor auf die Zweitsprache und bezeichnet ihren Einfluss als Interferenz.

Zusammenfassend basiert diese Theorie auf der Annahme, dass der Erwerb einer Zweitsprache bewusst beeinflusst werden kann. Dies ist jedoch nicht bewiesen, da allgemein ein zu geringes Wissen über das Bewusstsein selbst vorliegt.

(vgl. Merten 1997, 88)

2.2.4 Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs

Der Prozess des Zweitspracherwerbs findet unter dem Zusammenwirken verschiedenster Einflussfaktoren statt. Das Zusammenspiel dieser ist äußerst komplex und in vielen Fällen ist die Bedeutung für die Aneignung einer zweiten Sprache noch unklar.

Die Faktoren die den ZSE beeinflussen werden in zwei Gruppen geteilt, nämlich in externe und in interne Einflussfaktoren. Externe Faktoren sind solche, die vom/von der LernerIn unabhängig sind, wie etwa Problemsituationen zu denen es kommen kann. Interne Faktoren sind lernerspezifische Voraussetzungen, wie etwa der kognitive Entwicklungsstand. (vgl. Apeltauer 1987, 12)

2.2.4.1 Externe Einflussfaktoren

Eine wichtige Frage der nachgegangen wurde ist, ob *natürliche* oder *formale* Bedingungen für den Zweitspracherwerb günstiger sind. Bei den natürlichen Bedingungen liegt der Fokus auf der Kommunikation, im Gegensatz zu den formalen Bedingungen, bei denen der Fokus auf dem System der Sprache liegt und metasprachliches Wissen vermittelt wird. (vgl. Apeltauer 1987, 12)

Man kam zu dem Ergebnis, dass erwachsene LernerInnen stärker von natürlichen Bedingungen profitieren, das heißt über Kontakte mit Sprechern ihrer Zielsprache. Auch bei Kindern und Jugendlichen kam es zu ähnlichen Ergebnissen. (vgl. Apeltauer 1987, 12)

2.2.4.1.1 Externe Einflussfaktoren auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb

Dieses Ergebnis kann jedoch nicht auf jede/n LernerIn projiziert werden, da es einen weiteren Faktor gibt, der den Zweitspracherwerb beeinflusst: die Akkulturationsbereitschaft. (vgl. Apeltauer 1987, 12)

„Unter Akkulturationsbereitschaft versteht man ... die Bereitschaft des Lerners, sich sowohl im sozialen, als auch im psychischen Bereich auf die Gruppe der Zielsprache- Sprecher einzulassen, d.h. die Bereitschaft, sich (zumindest partiell) zu integrieren.“

(Apeltauer 1987, 13)

Allgemein wird vermutet, dass diese Bereitschaft sich zu integrieren umso größer ist, je kleiner die wahrgenommene sozio-kulturelle Distanz ist. Bei großer sozio-kultureller Distanz hingegen bildet der/die LernerIn Vereinfachungen der Zielsprache aus. Es gibt jedoch auch noch weitere Faktoren, welche die Akkulturationsbereitschaft beeinflussen:

1. die Beziehung zwischen der Gruppe der SprecherInnen der Zielsprache und der Gruppe der FremdsprachenlernerInnen
 2. die angestrebte Lebensform der Gruppe der FremdsprachenlernerInnen
 3. die Kontaktmöglichkeiten mit Sprechern der Zielsprache
 4. die Größe der Gruppe der FremdsprachenlernerInnen
 5. die beabsichtigte Aufenthaltsdauer der FremdsprachenlernerInnen
- (vgl. Apeltauer 1987, 14)

Zwei dieser genannten Faktoren nehmen also Bezug auf die Interaktion zwischen dem/der Lernenden und den SprecherInnen der Zielsprache. Die Beziehung zwischen diesen beiden Personen(gruppen) wird als symmetrisch oder asymmetrisch bezeichnet. Wenn sich eine der beiden Gruppen der anderen auf irgendeine Art und Weise unterlegen fühlt, so verringert das die Bereitschaft der Akkulturation. Diese Asymmetrie hat auch Auswirkungen auf das Prestige der Sprachen, sodass die Sprecher, die zahlenmäßig überlegen sind von Minoritäten erwarten, dass diese ihre Sprache erlernen. (vgl. Apeltauer 1987, 14)

Zu den Kontaktmöglichkeiten mit SprecherInnen der Zielsprache gibt es Folgendes zu sagen: Vorteile von natürlichen Kommunikationssituationen können nur dann genutzt werden, wenn es die Möglichkeit für häufige und längere Kontakte mit den SprecherInnen der Zielsprache gibt. Voraussetzung dafür ist die beidseitige Kontaktbereitschaft. Wichtig hierbei ist jedoch auch, dass die Kommunikation nicht nur im Umfeld der Arbeit, sondern auch in der Freizeit stattfindet, da so ein breiteres Spektrum an Themenfeldern eröffnet werden kann. (vgl. Apeltauer 1987, 14)

Speziell für Kinder und Jugendliche existieren noch drei weitere Faktoren, die für den Zweitspracherwerb von Bedeutung sind:

1. Die Art der zustande kommenden Interaktion
 2. Das verfügbare oder gewählte Sprechermodell
 3. Die Einstellung der Eltern und LehrerInnen zur Zielsprache
- (vgl. Apeltauer 1987, 15)

Bei der natürlichen Kommunikation ist es wichtig, LernerInnen nicht zu überfordern, die über noch kein hohes Sprachniveau verfügen. Gespräche müssen also an den Wissensstand der LernerInnen angepasst werden, damit diese/r von ihnen profitieren kann. Diese angepasste Sprechweise wird auch *caretaker language* genannt. Daher ist es für die lernenden Kinder und Jugendlichen günstig, Kontakte mit Gleichaltrigen zu pflegen, da diese dazu tendieren, die *caretaker language* zu verwenden. (vgl. Apeltauer 1987, 15)

Es wurde außerdem herausgefunden, dass in der Kindheit leichter von *peers* gelernt wird als im Erwachsenenalter und dass ihr sprachlicher Einfluss sogar stärker ist als jener der Eltern. Schlussendlich haben jedoch auch Eltern und LehrerInnen Einfluss auf lernende Kinder und Jugendliche. Hierbei geht es vor allem um deren Einstellung, die sie den Heranwachsenden vermitteln. Diese beeinflusst indirekt die Akkulturationsbereitschaft, da vor allem Kinder sich stark an den Einstellungen orientieren, denen ihnen Eltern und LehrerInnen vermitteln. (vgl. Apeltauer 1987, 16)

2.2.4.1.2 Externe Einflussfaktoren auf den gesteuerten Zweitspracherwerb

Während in natürlichen Erwerbssituationen die oben genannten Faktoren eine Rolle spielen, wirken sich in formellen Situationen, wie zum Beispiel dem Unterricht, noch zusätzlich andere Faktoren auf den Zweitspracherwerb aus. Beispiele dafür sollen hier kurz genannt werden:

- 1) Schulorganisatorische Maßnahmen
 - 2) Curricula
 - 3) Ausbildung der LehrerInnen für diese Aufgaben
 - 4) Lehrmittel
- (vgl. Apeltauer 1987, 18)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass beim gesteuerten Zweitspracherwerb, also in formellen Situationen, wichtig ist *was* gelehrt wird. Der Vermittler spielt hier also keine so große Rolle wie beim ungesteuerten Spracherwerb. Es wird außerdem Wert auf das Erlernen von Regeln gelegt, während im informellen Kontext Problemorientierung das Ziel ist.

Im Fremdsprachenunterricht spielen also Grammatik und andere formale Aspekte eine viel größere Rolle als das, was im ungesteuerten Kontext eigentlich als Kommunikation bezeichnet werden würde. Sprachliche Korrekturen der Lehrperson haben sich als häufig wenig hilfreich für die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten herausgestellt. Auch die grammatikalischen erlernten Fähigkeiten lassen sich schwierig auf außerhalb des Klassenzimmers übertragen und der mangelnde oder fehlende Kontakt mit Gleichaltrigen kann nicht von dem/der LehrerIn ersetzt werden. (vgl. Apeltauer 1987, 21-22)

2.2.4.2 Interne Einflussfaktoren

Neben den externen Faktoren, die von außen beeinflussbar sind, gibt es auch eine Reihe von internen Faktoren, welche auf den Erwerb einer zweiten Sprache einwirken und nicht von außen (zum Beispiel von einer Lehrperson) beeinflussbar sind.

In den folgenden Unterkapiteln werden die Faktoren Intelligenz und Sprachlerneignung näher beschrieben, da oftmals im Fremdsprachenunterricht diese beiden Faktoren für eventuelle Probleme beim Erlernen der Zielsprache verantwortlich gemacht werden.

2.2.4.2.1 Intelligenz

Es gibt verschiedenste und zahlreiche Definitionen von Intelligenz. Eine davon ist Folgende:

„Unter Intelligenz wird eine allgemeine, kognitive Fähigkeit verstanden, durch die der Mensch in der Lage ist, intellektuelle und logische Aufgaben zu lösen und komplexere Zusammenhänge wahrzunehmen.“ (Edmonson 2000, 191)

Unter Intelligenz sind also nicht Wissensinhalte zu verstehen, die erlernt werden können.

Wird die Frage gestellt, wie Intelligenz mit der Fähigkeit des Erlernens einer zweiten Sprache zusammenhängt, lautet die Antwort: Es wurde bislang kein direkter Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachlernerfolg festgestellt. Es gibt jedoch

einzelne Untersuchungen, die das Gegenteil behaupten und einen Zusammenhang erkennen. Dieser Widerspruch könnte mit der Messmethode beziehungsweise den Testverfahren erklärt werden. Die Tests zur Sprachlernerfolgsbehebung ermitteln nämlich gleichzeitig auch allgemeine kognitive Fähigkeiten. (vgl. Edmonson 2000, 191)

Cummins hat jedoch zwischen kognitiven akademischen Sprachlernfähigkeiten und allgemeinen kommunikativen fremdsprachlichen Fähigkeiten unterschieden. Die so genannten kognitiven akademischen Sprachlernfähigkeiten überlappen sich wiederum möglicherweise mit der allgemeinen Intelligenz. (vgl. Edmonson 2000, 192)

2.2.4.2.2 Sprachlerneignung

Sprachlerneignung ist in der Alltagssprache auch unter Sprachbegabung bekannt. Da aber davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch die Fähigkeit besitzt eine Sprache zu lernen, nur in unterschiedlichem Ausmaß, wird heute der Begriff „Sprachlerneignung“ verwendet.

Es wurde ein Sprachlerneignungstest von Primsleur entwickelt, bei dem vor allem verbale Intelligenz, Motivation und auditive Diskriminierungsfähigkeiten gemessen werden. Es ist jedoch schwer diese Fähigkeiten von allgemeiner Intelligenz und Motivation zu trennen da es zu Überlappungen kommt. (vgl. Edmonson 2000, 193)

Außerdem gibt es den „*Modern Language Aptitude Test*“ (MLAT), der von Carroll entwickelt wurde und welcher auf intensiven Forschungen beruht. Dieser ist das bekannteste Sprachlerneignungs-Messinstrument. Das Ergebnis dieses Tests sagt jedoch schlussendlich nichts über den Lernerfolg von Schulkindern aus, da ein schlechteres Ergebnis etwa durch gute Lehre ausgeglichen werden kann. Eine niedrige Sprachlerneignung bedeutet also nicht, dass ein/e SchülerIn nicht dazu fähig ist, Fremdsprachen zu beherrschen. Auch soziale Faktoren spielen bei der Sprachlerneignung eine Rolle. (vgl. Edmonson 2000, 193-197)

Des Weiteren gibt es zwei kognitive Faktoren die den Zweitspracherwerb mitbestimmen, nämlich „eine allgemeine Sprachverarbeitungsfähigkeit und eine kognitive Fähigkeit, mit der Zielsprache als sprachlichem System umzugehen ...“ (Edmonson 2000, 197) Diese beiden Fähigkeiten sind bei LernerInnen unterschiedlich stark vorhanden, wodurch zum Beispiel verschiedene Lernstile zustande kommen.

2.2.5 Spracherwerbsforschung und ihre Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Nachdem die Spracherwerbsforschung ein Forschungsgebiet darstellt, das auch den Fremdsprachenunterricht miteinbezieht, stellt sich nun die Frage, welche Konsequenzen man aus den Ergebnissen für den Unterricht ziehen kann.

Wie auch schon in einem der oberen Kapitel erwähnt, wurde nachgewiesen, dass sich bei Erwachsenen eine natürliche Gesprächssituation vorteilhaft auswirkt. Bei Kindern kam es zu ähnlichen Ergebnissen.

Unmittelbar ableiten lässt sich also nur der „Natural Approach“ als unterrichtsmethodisches Konzept, bei dem eben diese natürliche Gesprächssituation im Zentrum steht. Das bedeutet auch, dass man die Progression an die Erwerbssequenzen anpassen muss und sich an diesen orientiert. (vgl. Hallet 2010, 324)

„Es wurden jedoch darüber hinaus keine umfassenden Konzepte entwickelt, da seitens der Fremdsprachenforschung eine gewisse Zurückhaltung bei der Übernahme der theoretischen Prämissen für die Gestaltung von Unterricht herrscht.“ (Hallet 2010, 324)

Aus dem Forschungsgebiet des Spracherwerbs ist es jedoch möglich, wichtige Ansätze für den Unterricht mitzunehmen, wie zum Beispiel Lernerautonomie oder die Rolle der Reflexion bei der Aneignung von Fremdsprachen im Unterricht, welche jedoch als Prinzipien und nicht als Methoden zu verstehen sind.

2.3 Die Rolle der Grammatik beim Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb

Wie schon am Anfang der Arbeit erwähnt, spielt die Grammatik in Form einer angeborenen Universalgrammatik beim Erwerb der Muttersprache und allgemein auch für den Erwerb einer Fremdsprache eine Rolle. Sie ermöglicht es Kindern, Wörter und Wortformen hervorzubringen, ohne sie jemals aus ihrer Umgebung gelernt haben zu müssen. Sie sind so

imstande, die bereits erlernte Sprache selbstständig weiterzuführen und sind nicht auf das Aufnehmen von Sprache aus ihrer Umwelt beschränkt. (vgl. Weisgerber 1982, 109)

Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist ein diskutiertes Thema da sich Experten bis heute nicht einig sind, wie viel Grammatik letztendlich für den Unterricht angebracht ist. Doch was versteht man eigentlich unter dem Begriff Grammatik? Zunächst gilt es, hier den Begriff genauer zu erklären und aufzuschlüsseln.

2.3.1 Begriffserklärung: Was ist Grammatik?

„Grammatik ist ein vielschichtiger Begriff, der im Verlauf seiner Geschichte mannigfache Wandlungen erfahren hat.“ (Weisgerber 1982, 101)

Heute verstehen wir, wenn wir an den Begriff Grammatik denken, ein System von Regeln und Normen, das den Bau einer Sprache beschreibt und bestimmte Formen des Gebrauchs als normativ gültig setzt. Um aber den Grammatikbegriff verbunden mit den Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht zu beschreiben, bedarf es mehr als der herkömmlichen Definitionen. (vgl. Weisgerber 1982, 101 f.)

Im Folgenden wird der Begriff im Zusammenhang mit den drei Sprachbegriffen von Ferdinand de Saussure erläutert: *parole*, *langue* und *langage*.

2.3.1.1 Grammatik auf der Ebene der *parole*

Bei der *parole* handelt es sich um den konkreten Sprachgebrauch, also das Sprechen und somit um Sprache auf der Ebene eines Individuums.

„Spracherwerb und Sprachgebrauch des Einzelnen lassen sich erklären als Ergebnis grammatischer ‚Hypothesenbildungen‘ oder Analogieverfahren, mit deren Hilfe ein Regelsystem für das sprachliche Verhalten angeeignet, ausgebaut und angewandt wird.“ (Weisgerber 1982, 102)

Dieses Regelsystem ist aber nicht von Anfang an vollständig, beziehungsweise kommt es zu „Interimsgrammatiken“, die nur eine Annäherung an das tatsächliche Regelsystem darstellen. Die Hypothesen werden meist nicht bewusst reflektiert, was zu teils fehlerhaften

Abweichungen führen kann. Gerade in der Schule wird aber unter grammatisch richtigem Gebrauch ein fixiertes Regelsystem verstanden und es wird angenommen, dass jede/r SprecherIn sich dieses angeeignet hat. (vgl. Weisgerber 1982, 102 f.)

2.3.1.2 Grammatik auf der Ebene der *langue*

Die *langue* ist die konkrete, geschichtlich gewordene Sprache, beziehungsweise die Sprache auf der Ebene der Gemeinschaft. Auf dieser Ebene sind besonders die grammatischen Unterschiede von verschiedenen Sprachen zu erforschen und zu beschreiben. (vgl. Weisgerber 1982, 106)

Jede Sprache hat ihre eigene Grammatik, durch die sie sich von anderen Sprachen abgrenzt. Wichtig für die Schule sind die Ausweitung des Grammatikbegriffs und die Änderung der Betrachtungsweise. Meist wird Grammatik als starres, sich nicht veränderndes System betrachtet, dessen Regeln befolgt werden müssen. Wirft man jedoch einen Blick auf die Sprachgeschichte, so wird man feststellen können, dass sich im Laufe der Zeit auch die Grammatik einer Sprache mit allen anderen Aspekten mitentwickelt und nicht statisch bleibt. Diese Veränderungen werden von normgerichteten GrammatikerInnen als Fehler bezeichnet, obwohl sich gerade diese Fehler auch zur Norm entwickeln können. Lebende Sprachen sind durch Veränderbarkeit charakterisiert und Grammatik kann daher als dynamisch statt als statisch betrachtet werden. (vgl. Weisgerber 1982, 103-106)

Mit dieser dynamischen Betrachtungsweise von Grammatik wird es den SchülerInnen ermöglicht, Prozesse und Entwicklungen einer Sprache zu erkennen und es entsteht die Möglichkeit, Grammatik kritisch zu hinterfragen und sie nicht einfach als normativ hinzunehmen. (vgl. Weisgerber 1982, 103-106)

2.3.1.3 Grammatik auf der Ebene der *langage*

Bei der *langage* handelt es sich um Sprache als allgemein menschliches Phänomen, also um die Sprechfähigkeit und um Sprache auf der Ebene der Menschheit.

Auf dieser Ebene wird nach den grammatischen Eigenschaften gefragt, die allen Sprachen gemein ist. Diese Eigenschaften werden „Universalgrammatik“ genannt und die Suche nach ihr zieht sich durch die Geschichte der Sprachwissenschaft. Sie hat deshalb so einen hohen

Stellenwert, da sie die Bedingung für den Erwerb von Fremdsprachen darstellt. Für Noam Chomsky ist sie außerdem die Voraussetzung für ein angemessenes Verständnis der Spracherwerbsprozesse. (vgl. Weisgerber 1982, 106 f.)

Doch nicht nur Chomsky hat sich mit dem Thema der Universalgrammatik beschäftigt, sondern unter anderen auch Leibniz, Greenberg, Osgood, Jenkins und Hockett. Auch sie versuchten Universalien aufzustellen, die in jeder Sprache gleich sind. Eine davon ist: „Der Weg jeder sprachlichen Mitteilung ist Stimme und Gehör“. Nimmt man diese Universalie also als wahr hin, so führt das dazu, dass die Gebärdensprache nicht als Sprache angesehen werden dürfte. Universalgrammatiken sind also oft zu global und inhaltsarm, aber dennoch wichtig für das Verständnis des Spracherwerbsprozesses. (vgl. Weisgerber 1982, 108)

2.3.2 Grammatik und der Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache

Ein Kind ist imstande Wortformen und Wörter zu kreieren, die es zuvor noch gar nicht aus seiner Umgebung aufgenommen hat. Es nimmt die Sprache nicht nur passiv auf, sondern betreibt ein aktives Nachschaffen und eigenständiges Weiterführen von Sprache. Beweise liefern etwaige auftretende Fehler. Kinder bilden Wörter und Wortformen auf der Basis der bereits gelernten grammatikalischen Struktur. Sie wenden bestimmte Strukturen auf Wörter an und bilden so zum Teil neue Formen, die jedoch nicht als grammatikalisch korrekt angesehen werden. Ein Beispiel dafür wäre das Wort „gange“, im Gegensatz zur richtigen Form „ging“ (das Präteritum von „gehen“). Bei dieser Wortkreation hat das Kind die zwei vorhandenen Möglichkeiten, die es in der Deutschen Sprache zur Bildung des Präteritums gibt verwendet; nämlich den Ablaut des Stammvokals und das Anfügen eines Tempusmorphems (zum Beispiel *-te*).

Aus dieser Erkenntnis ist es möglich auch die Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Beim Erlernen einer fremden Sprache werden ähnliche Analogieverfahren angewandt wie beim Erwerb der Erstsprache. Die Anwendung dieser ist nicht nur für die Produktion von Sprache hilfreich, sondern auch für die Perzeption und ermöglicht so also auch das bessere Verstehen einer fremden Sprache. (vgl. Weisgerber 1982, 108-110)

Ein Beispiel des Spanischen wäre an Stelle des Perfektpartizips „*dicho*“ (von „*decir*“-sagen) das Perfektpartizip „*decido*“ zu bilden, da dies der regelmäßigen Partizipbildung entspricht. Es handelt sich bei dem Verb „*decir*“ jedoch um eine Ausnahme, bei der die Partizipform unregelmäßig ist. Hält sich die Lehrperson vor Augen, dass es durch Analogieverfahren zu diesem Fehler gekommen ist, so wäre eine negative Bewertung nicht angebracht. Der Hinweis darauf, dass diese Form zwar aus den grammatikalischen Regeln abgeleitet ist, dass es sie jedoch in der Zielsprache nicht gibt, ist effektiver, als das bloße Bemängeln eines Fehlers. (vgl. Weisgerber 1982, 110)

Um eine Sprache anwenden zu können, wird nicht unbedingt bewusstes grammatikalisches Wissen benötigt. Nicht jeder der die deutsche Sprache und ihre Regeln beherrscht, kann diese auch nennen und erklären. Das bedeutet aber auch, dass das Erlernen und Anwenden grammatischer Regeln nicht garantiert eine Sprache zu beherrschen, beziehungsweise begründet es nicht den richtigen Sprachgebrauch. Die Fehleinschätzung, dass mit dem Erlernen von Grammatik eine fremde Sprache vollständig erlernt werden kann, ist eine der Hauptursachen für einen Unterricht, bei dem sehr viel Wert auf das Auswendiglernen grammatikalischer Regeln gelegt wird. (vgl. Weisgerber 1982, 111 f.) Die Rolle von Grammatik und ihren Regeln beim Erlernen einer Fremdsprache ist jedoch nicht immer und überall gleich wichtig, sondern von drei Faktoren abhängig. Diese sind:

a) Die Lernmethode: Bei der Vorgehensweise zum Erlernen einer Fremdsprache gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten: Die erste ist die Aneignung durch Nachsprechen in konkreten Situationen. Diese Methode wird auch direkte Methode genannt und kann sich auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb berufen. Die zweite Möglichkeit ist das Erlernen durch die systematische Aneignung von Grammatik und ihrer Anwendung auf nicht-kommunikativem Weg. Das Ziel hierbei ist nicht sich verständigen zu können, sondern die formale Systematik der Sprache kennenzulernen und das logische Denken zu fördern.

Es ist jedoch eine Vorgehensweise möglich, die einen Mittelweg zwischen diesen beiden extremen Positionen bildet, indem man etwa auf Basis von Sprechsituationen die systematischen Aspekte erläutert. (vgl. Weisgerber 1982, 113)

b) Die Zielsprache: Ob man im Unterricht einen Fokus auf das Erlernen der Systematik legt oder nicht, sollte von der zu erlernenden Sprache abhängen. So ist das Ziel bei der

Aneignung „toter“ Sprachen, wie Latein oder Griechisch, das Erlernen der grammatischen Systematik. Bei „lebenden“ Fremdsprachen wie Spanisch oder Französisch steht meist die Kommunikationsfähigkeit als Ziel im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Grammatik ist hierbei Mittel zum Zweck und sollte im Unterricht auch nur soweit behandelt werden, wie es als notwendig oder nützlich angesehen wird. (vgl. Weisgerber 1982, 113)

c) Die Lernsituation: Globale Aussagen über die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht können schwer getroffen werden und sind wenig sinnvoll. Wie viel Grammatik behandelt werden soll, hängt sehr von der Situation des/der LernerIn ab. Wenn beispielsweise ein/e TouristIn nach Österreich kommt und die deutsche Sprache für die Verständigung mit den Einheimischen braucht, so wird es weniger sinnvoll sein den Fokus auf die Grammatik zu legen, als in einer Schule. (vgl. Weisgerber 1982, 114)

Wird die grammatische Systematik als Grundlage, im Gegensatz zum unreflektierten Erwerb für den Unterricht genommen, kann das durchaus auch zum Erfolg führen. Besonders erfolgreich ist diese Methode dann, wenn den Lernertypen eine logische und formale Vorgehensweise liegt. Nichtsdestotrotz sollte immer noch die Kommunikationsfähigkeit als Ziel berücksichtigt und von konkreten Situationen ausgegangen werden, anstatt von bloßer abstrahierender Systematik. (vgl. Weisgerber 1982, 115-116)

Insgesamt wird auch heute noch diskutiert, ob die direkte Methode oder ein Unterricht der auf grammatischer Systematik aufbaut sinnvoller ist. Didaktisch vertretbar scheint hierbei ein Mittelweg, bei dem konkrete und für die SchülerInnen interessante Situationen in den Unterricht eingebettet werden und davon ausgehend dann die Systematik analysiert und ein grammatisches Wissen aufgebaut werden kann. (vgl. Weisgerber 1982, 115-116)

2.3.2.1 Die Konsequenzen für den Sprachunterricht

Im muttersprachlichen Unterricht geht der Weg der Aneignung von grammatischem Hintergrundwissen nicht direkt von der Grammatik aus, sondern führt indirekt von der Sprache zu ihr. Sinnvoll ist zuerst der unreflektierte Erwerb und Gebrauch der Sprache, solange bis Probleme und Schwierigkeiten auftreten und die Systematik so hinterfragt und erklärt werden muss. Der/die Lernende gewinnt Einsichten in Zusammenhänge und

Ordnungsstrukturen, die er/sie schon verwendet hat ohne sich diesen bewusst zu sein. (vgl. Weisgerber 1982, 120)

Bernhard Weisgerber (1982, 120) drückt das folgendermaßen aus:

„Dieses induktive Verfahren zum Gewinn grammatischer Erkenntnis und gegebenenfalls auch zur Formulierung grammatischer Regeln ist im muttersprachlichen Unterricht das einzige, das sich didaktisch vertreten und begründen lässt.“

Im Gegensatz zu diesem nach Weisgerber einzig sinnvollen Weg im muttersprachlichen Unterricht, ist es beim Fremdsprachenunterricht anders. Hier gibt es zwei Wege, die zum grammatischen Wissen führen können. Einerseits kann der Ausgang vom Sprachgebrauch wie im muttersprachlichen Unterricht sinnvoll sein, andererseits ist es aber auch möglich, direkt von der grammatikalischen Systematik auszugehen. Eine Kombination aus diesen beiden Wegen erscheint didaktisch sinnvoll. Der Unterricht wird so mit situationsbezogener Kommunikation gestaltet und durch eine darauf abgestimmte systematische Grammatikeinheit ergänzt.

Auch kontrastiver Grammatikunterricht ist eine Möglichkeit, SchülerInnen die grammatische Systematik einer Fremdsprache näher zu bringen. Wichtig hierbei ist, dass die Lernenden in der Fremdsprache schon über eine gewisse Sicherheit und einen hinreichenden Überblick der Zielsprache verfügen. Kontrastiver Grammatikunterricht kann zum grammatischen Denken anregen, sodass er zur Analyse und zur Vermeidung von Fehlern im Fremdsprachenunterricht führen kann. (vgl. Weisgerber 1982, 120-123)

2.4 Spanische und deutsche Grammatik im Vergleich

Da aus den obigen Kapiteln geschlossen werden kann, dass Grammatik im Fremdsprachenunterricht und allgemein beim Spracherwerb mit Sicherheit eine Rolle spielt, widmet sich dieses Kapitel dem Vergleich der Grammatik des Spanischen zur Grammatik des Deutschen und wird einen besonderen Fokus auf die Aspekte Tempus und Modus legen. Der Unterschied zwischen perfektiv und imperfektiv spielt im spanischen Tempus eine große Rolle und stellt für deutschsprachige SpanischlernerInnen eine der größten Schwierigkeiten dar. (vgl. Cartagena 1989, 425)

Es soll aufgezeigt werden, worin die Unterschiede zwischen deutscher und spanischer Grammatik bestehen und welche Schwierigkeiten diese Differenzen verursachen können, die sich folglich auch auf den Spanischunterricht auswirken.

2.4.1 Tempus im Spanischen

Der Begriff Tempus ist nicht gleichzusetzen mit dem der Zeit. Mit Tempus ist die Gesamtheit der Formen, welche vor allem - aber nicht ausschließlich - Zeit ausdrücken, gemeint. Tempus bedeutet daher die Gesamtheit aller grammatischen Formen, während Zeit ein inhaltlicher Begriff ist, der die Situierung eines Vorgangs in Raum und Zeit ausdrückt. Diese Situierung wird nicht ausschließlich durch Tempusformen, sondern etwa auch durch Datums- oder Uhrzeitangaben ausgedrückt. Tempus drückt also nicht immer Zeit aus und Zeit wird nicht immer mit Hilfe von Tempus ausgedrückt. (vgl. Cartagena 1989, 425)

Im Spanischen gibt es laut der „*Real Academia*“ folgende Tempusformen im Indikativ:

- *Presente (canta)*
- *Pretérito imperfecto (cantaba)*
- *Pretérito perfecto simple (canté)*
- *Pretérito perfecto compuesto (he cantado)*
- *Pretérito pluscuamperfecto (había cantado)*
- *Pretérito anterior (hube cantado)*
- *Futuro (cantaré)*
- *Futuro perfecto (habré cantado)*
- *Condicional (cantaría)*
- *Condicional perfecto (habría cantado)*

Dazu kommen außerdem noch folgende Formen:

- *Pretérito imperfecto de Subjuntivo*
- *Acabar de+ Infinitiv*
- *Ir a+ Infinitiv*

Im Spanischen wird außerdem unterschieden zwischen absoluten und relativen Zeitangaben. Zu den absoluten zählen: *presente*, *pretérito imperfecto*, *pretérito perfecto*

simple, pretérito perfecto compuesto und futuro. Zu den relativen gehören: *pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, futuro perfecto, condicional und condicional perfecto*. Die Situierung der Zeit durch die Tempusformen ist außerdem deiktisch, das heißt sie bezieht sich auf den Augenblick in dem der/die Sprechende spricht.

Rein zeitlich gesehen liegen im Spanischen die folgenden Oppositionen vor:

1)

Había cantado cantaba

→

Hube cantado canté

2)

Hube cantado → había cantado

3)

Voy a cantar → cantaré

4)

habré cantado → cantaré

5)

cantaría → cantaba

canté

(vgl. Cartagena 1989, 425-428)

2.4.1.1 Tempusformen: Stadium

Die Tempusformen haben insgesamt vier Funktionen: Zeit, Modalität, Aspekt und Stadium. Die Kategorie Stadium der Tempusformen bezieht sich auf die Gegenüberstellung von *pretérito perfecto* und der Form *tener+ participio* einerseits und *pretérito perfecto simple* und *pretérito imperfecto* andererseits.

Obwohl der Begriff des Stadiums nicht überall verwendet wird, so ist es doch wichtig zwischen Aspekt und Stadium zu unterscheiden. Der Aspekt drückt entweder eine

perfektive oder imperfektive Sicht aus. Die Funktion Stadium unterscheidet Folgendes: entweder das Verb will das Gemeinte als zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen oder nicht abgeschlossen beschreiben oder ob es Wirkung auf die ins Auge gefasste Situation hat oder nicht. Die Abgeschlossenheit, die hier gemeint ist, ist sehr spezifisch. Etwas ist abgeschlossen, aber gleichzeitig auch nicht, da das Resultat Auswirkungen auf die Gegenwart hat. Es handelt sich also um eine ergebnishafte und resultative Abgeschlossenheit. Das *pretérito perfecto compuesto* ist in vielen Fällen durch das *pretérito perfecto simple* oder das *pretérito imperfecto* austauschbar. Soll jedoch das Element des Einwirkens und der Bezug zur Gegenwart betont werden, verwendet man *pretérito perfecto compuesto*. Ein Beispiel für den stärkeren Bezug zur Gegenwart den man ausdrücken möchte ist: *Y ahí está su hermano Nicolás, que creyeron todos que se moría y se ha recuperado*. *Se ha recuperado* betont dabei, dass Nicolás immer noch lebt und beschreibt somit die gegenwärtige Lage. Die Form *tener + participio* bringt das resultative Element noch stärker zum Ausdruck.
(vgl. Gauger 1989, 428-430)

2.4.1.2 Tempusformen: Aspekt

Beim Aspekt geht es vom Inhalt her gesehen um die Alternative Vorgang- Zustand. Es geht „um die wechselnde Art und Weise, wie das vom Verb (im Zusammenhang eines Satzes oder Textes) Gemeinte durch den Sprechenden gesehen wird.“ (Gauger 1989, 431)

Die Unterscheidung zwischen Zustand und Vorgang wird im Spanischen mit den Zeiten *pretérito imperfecto* und *pretérito perfecto simple* (oder auch *pretérito indefinido*) getroffen. Im Deutschen gibt es diese Unterscheidung nicht, was zu mehreren Arten von Problemen bei Spanischlernenden führen kann: Der/die Spanischlernende wird stetig zu einer Entscheidung zwischen Vorgang und Zustand gezwungen, welche im Deutschen nicht vorhanden ist. In der deutschen Sprache gibt es keine aspektdifferenzierten Verbformen. Er weiß nicht wie er/sie sich entscheiden muss und selbst wenn er/sie sich entschieden hat, bedeutet das nicht, dass diese Entscheidung korrekt ist, da sie bei deutschen Muttersprachlern keineswegs automatisiert stattfindet. Dies hat zur Folge, dass selbst stark fortgeschrittene SpanischlerInnen immer wieder Fehler machen, welche die Unterscheidung von *pretérito imperfecto* und *pretérito perfecto simple* betreffen. (vgl. Gauger 1989, 432)

Zu betonen ist, dass es beim Aspekt nicht um die tatsächliche Wirklichkeit geht, sondern um die subjektive Sicht auf die Wirklichkeit. Beim sogenannten Inzidenzschema tritt der aspektuelle Unterschied der beiden Tempora besonders hervor: Es geht um zwei sich kreuzende Vorgänge in der Vergangenheit, wobei der eine schon da war und der andere erst später „dazukommt“. Der Vorgang, welcher schon da war, wird als Hintergrundgeschehen betrachtet und der hinzukommende als eigentliches Ziel der Mitteilung und als Vordergrund. Das Hintergrundgeschehen wird also durch das *pretérito imperfecto* und das Vordergründige durch das *pretérito perfecto simple* ausgedrückt.

(vgl. Gauger 1989, 431-433)

2.4.1.3 Pretérito perfecto simple, Pretérito imperfecto

Das Spanische unterscheidet im Gegensatz zum Deutschen zwei Aspekte; nämlich den perfektiven und den imperfektiven Aspekt. Die Zeit des perfektiven Aspekts heißt „*Pretérito perfecto simple*“ und die Zeit des imperfektiven heißt „*Pretérito imperfecto*“.

(vgl. Gauger 1989, 433)

Im Spanischen gibt es also zwei Tempora für ein und dieselbe Zeitstufe, was den Deutschsprechenden zwingt hier eine Unterscheidung zu machen, die es in seiner Muttersprache so nicht gibt. Ein Beispiel hierfür wäre im Deutschen *er sang*. Dieser kurze Satz kann auf Spanisch auf zwei Arten ausgedrückt werden: *él cantaba* oder *él cantó*. (vgl. Gauger 1989, 433)

Das Imperfekt beschreibt einen Vorgang der Vergangenheit als Zustand, welcher hinsichtlich seines Anfangs und Endes unbegrenzt ist. Das Perfekt hingegen beschreibt einen Vorgang in der Vergangenheit, der zeitlich begrenzt ist. Entscheidend dabei ist die subjektive Sicht, aus der eine Begebenheit geschildert wird. Beim Imperfekt geht es hauptsächlich um die Beschreibung von etwas, während es sich bei der Anwendung des Perfekts um erzählendes Berichten von Vergangenem handelt. Bei einer Erzählung wird jedoch ebenfalls das Imperfekt verwendet, wenn etwas in der Vergangenheit beschrieben wird. Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Abgeschlossenheit (Perfekt) und Nicht-Abgeschlossenheit (Imperfekt). (vgl. Gauger 1989, 433)

Wird etwas aus perfektiver Sicht beschrieben, will damit ausgedrückt werden, dass etwas stattfand oder nicht stattfand, es wird betont dass etwas so war oder nicht so war. Daher wird auch bei sehr langen Vorgängen das *perfecto simple* verwendet: *Esa venida de Bouilhet, a quien Flaubert quiso siempre...* (vgl. Gauger 1989, 433)

Das Imperfekt wird angewendet, wenn ein gewohnheitsmäßiger Vorgang in der Vergangenheit erzählt wird, welcher als spezifische Form von Zustand gesehen wird. Das Imperfekt kann aber auch verwendet werden, wenn eigentlich eine perfektive Sicht vorliegen müsste und wird so zu einem „Als-ob-Perfekt“, welches die Illusion einer größeren Anschaulichkeit hervorrufen kann.

Die dritte Möglichkeit bei der Anwendung des Imperfekts ist seine modale Bedeutung, bei der es an Stelle des Konditional verwendet wird: *Pues no faltaba más* entspricht *Pues no faltaría más*; *Si vendiéramos ahora, ganábamos mucho* entspricht *Si vendiéramos ahora, ganaríamos mucho*. Diese Verwendung ist jedoch eher umgangssprachlich. Zusammenfassend hat das Imperfekt also zwei divergierende Funktionen:

1. als Zustandsvorgang, Zustand; entgrenzt gesehener Vorgang in der Vergangenheit
2. als Vorgang- im Ablauf eingegrenzt- gesehener Vorgang in der Vergangenheit

Gelegentlich ist die Anwendung von Imperfekt und Perfekt so bedeutungsunterscheidend, dass ein und dasselbe Verb im Spanischen bei der Übersetzung ins Deutsche mit zwei verschiedenen Verben wiedergegeben werden muss: *tenía miedo-* ich hatte Angst; *tuve miedo-* ich bekam Angst; *sabía-* ich wusste; *supe-* ich erfuhr; *se conocían-* sie kannten sich; *se conocieron-* sie lernten sich kennen.

(vgl. Gauger 1989, 372 f.)

Folgende Tabelle soll noch einmal den Unterschied zwischen imperfektiv und perfektiv veranschaulichen und verdeutlichen:

imperfektiv	perfektiv
Als Zustand gesehen	Als Vorgang gesehen

Linear, nicht-terminativ	Punktuell, terminativ
Betont, zeitlich entgrenzt	Dauer nicht betont
Miteinander	Nacheinander
Hintergrund	Vordergrund
Betonung des „Wie“; sich hineinversetzendes, miterlebendes Schildern von innen her	Betonung des „Dass“, der Faktizität (so war es) von außen her

Tabelle 1 - Unterscheidung imperfektiv und perfektiv (vgl. Gauger 1989, 434)

2.4.1.4 Pretérito perfecto compuesto

Im Gegensatz zum Spanischen wird das zusammengesetzte Perfekt im Deutschen mit zwei Hilfsverben (sein, haben) gebildet. Im Spanischen wird jedoch ausschließlich das Hilfsverb *haber* verwendet, welches außerdem *nur* als Hilfsverb fungiert, im Gegensatz zu *sein* und *haben*, die im Deutschen auch Vollverben sein können.

Im Spanischen gibt es außerdem zwei Formen des zusammengesetzten Perfekts, im Deutschen nur eine. *Ich habe dieses Buch gelesen* entspricht folgenden zwei Möglichkeiten: *He leído este libro; Tengo leído este libro*. Verwendet man im Spanischen das Perfekt mit *tener*, so muss das Partizip in Genus und Numerus mit dem zugehörigen Akkusativobjekt angeglichen werden: *Tengo leído este libro; Tengo regadas estas flores*. Inhaltlich ist es so, dass die Verwendung von *tener* ausdrückt, dass dieses Perfekt ausgeschlossen ist, wenn ein resultatives Haben vorliegt. *Tengo perdida la llave* ist also so nicht zu verwenden, da man den Schlüssel ja nicht hat. *Tengo escrito ya diez págnias* hingegen drückt etwas aus, dass man etwas gemacht hat, was man nun auch vor sich hat. (vgl. Gauger 1989, 374)

Die Unterscheidung zwischen Präteritum und zusammengesetztem Perfekt im Deutschen entspricht nicht genau der Unterscheidung zwischen *pretérito perfecto simple/indefinido* und *pretérito perfecto* im Spanischen. Im Spanischen ist die Anwendung strenger als im Deutschen und so wird das zusammengesetzte spanische Perfekt nur dann verwendet, wenn

ein einwirkender Bezug auf die Gegenwart vorliegt. Im Deutschen werden das Präteritum und das zusammengesetzte Perfekt öfter äquivalent verwendet, vor allem im Süddeutschen Raum, bei dem ein „Präteritumsschwund“ festgestellt werden kann und wo die Verwendung des Präteritums hauptsächlich in der Schriftsprache geschieht. In Spanien verwendet man das *pretérito perfecto simple* ganz umgangssprachlich und es geht sogar so weit, dass in spanischsprachigen Teilen Amerikas das zusammengesetzte Perfekt davon verdrängt wird. An sich ist die Verwendung jedoch in beiden Sprachen gleich definiert: ergebnishafte, auf das gegenwärtig Vorliegende einwirkende Abgeschlossenheit im Perfekt. (vgl. Gauger 1989, 375)

Im Spanischen ist jedoch der Unterschied in der Anwendung erheblich, da eine Erzählung im zusammengesetzten Perfekt so gesehen wird, dass der vergangene Vorgang noch in die Sprechzeit einwirkt. (vgl. Gauger 1989, 375)

2.4.2 Kontrastive Betrachtung: Tempusformen Spanisch- Deutsch

Eine wichtige Unterscheidung die es zwischen dem Spanischen und dem Deutschen gibt ist die, dass zwar im Deutschen zwar die Kategorie des Stadiums, nicht jedoch die des Aspekts vorkommt. Anstelle des *perfecto simple* und *pretérito imperfecto* steht im Deutschen das Präteritum. Es wird also in der Vergangenheitsform nicht zwischen Vorgang und Zustand unterschieden, so wie im Spanischen. (vgl. Gauger 1989, 438)

Eine weitere Differenz ist die Verwendung des Präsens anstelle der Zukunft im Deutschen. Das Präsens wird viel öfter als im Spanischen herangezogen um Vorgänge in der Zukunft zu beschreiben. Zum Beispiel: *Mañana no estaré aquí- Morgen bin ich nicht da.* (vgl. Gauger 1989, 438)

Zwischen dem zusammengesetzten Perfekt im Deutschen und dem *perfecto compuesto* im Spanischen besteht inhaltlich eine Analogie. So wird das Perfekt im Deutschen so definiert: Es ist ein vergangener Vorgang, der zu einem gegenwärtigen Zustand geführt hat.

Es wird daher oftmals als Bezugssystem der Gegenwart bezeichnet. Im Gegensatz dazu hat das Präteritum im Deutschen keinen Bezug zur Gegenwart und umfasst wie oben erwähnt die Bereiche des *perfecto simple* und des *pretérito imperfecto* und unterscheidet somit nicht aspektuell wie das Spanische. (vgl. Gauger 1989, 439)

Beachtet werden muss auch, dass das *pretérito perfecto simple* an Stelle des *pretérito perfecto compuesto* stehen kann, jedoch nicht umgekehrt. So ist der Satz *Franco murió 1975* nicht durch *Franco ha muerto 1975* zu ersetzen, da es sich um einen abgeschlossenen Vorgang handelt und kein unmittelbarer Bezug zur Gegenwart vorliegt. Im Gegensatz dazu kann im Deutschen das Präteritum nicht an Stelle des Perfekts stehen, wo auch wirklich das Perfekt stehen muss. Beispiel: *Habt ihr schon gegessen?/Aßt ihr schon?* Wo es jedoch keine unbedingte Vorschreibung für die Anwendung des Perfekts gibt, ist es in beide Richtungen mit dem Präteritum austauschbar und die Verwendung des Perfekts an Stelle des Präteritums ist nie völlig falsch. (vgl. Gauger 1989, 439-440)

Der Unterschied, der jedoch SpanischlernerInnen in diesem Bezug die meisten Probleme bereitet, ist das Fehlen einer aspektuellen Unterscheidung im Deutschen. Der Aspekt wird entweder gar nicht oder durch andere Mittel als im Spanischen ausgedrückt. Im Spanischen ist man dazu gezwungen sich ständig zwischen Zustand und Vorgang zu entscheiden und etwas zu sagen, das man im Deutschen nicht sagen muss oder kann.

(vgl. Gauger 1989, 441)

2.4.3 Modalität im Spanischen

Bei dem Begriff der Modalität geht es prinzipiell um Subjektives, also darum, wie ein Vorgang gesehen wird und somit um die Einstellung des Sprechers. Gemeint ist die Einstellung zu dem durch den Satz mitgeteilten Sachverhalt, welcher entweder objektiv wirklich oder wirklich in einem fiktiven, narrativen Sinn sein kann. Er kann jedoch auch unwirklich sein. Die Modalität ist also eine subjektive Aussage über etwas Ausgesagtes, sie drückt eine psychische Perspektive aus.

Zu unterscheiden ist der Begriff Modalität vom Begriff Modus. Bei Modus handelt es sich um ein Element der Sprache, eine formal- inhaltliche Ausprägung eines Verbs, wohingegen Modalität eine rein inhaltliche Kategorie darstellt. Somit ist Modus eine Ausdrucksform der Modalität. (vgl. Gauger 1989, 471 f.)

Im Spanischen gibt es drei Formengruppen innerhalb des Modus: *el modo imperativo*, *el modo indicativo* und *el modo subjuntivo*. Der Konditional wird nicht als eigene Form des Modus betrachtet. Der *Subjuntivo* im Spanischen unterscheidet sechs Formen:

1. *presente- cante*
2. *pretérito imperfecto- cantara/cantase*
3. *pretérito perfecto- haya cantado*
4. *pretérito pluscuamperfecto- hubiera/hubiese cantado*
5. *futuro perfecto- cantare*
6. *futuro perfecto- hubiere cantado*

Der futuristische *Subjuntivo* ist hierbei jedoch zu vernachlässigen, da er kaum vorkommt.

Die Formen des *presente de Subjuntivo* werden aus der 1. Person des *presente de indicativo* abgeleitet (*vengo-venga*) und die Formen des *imperfecto de Subjuntivo* werden von der 3. Person Plural des *pretérito indefinido* abgeleitet (*cantaron- cantara*). (vgl. Gauger 1989, 487)

Die Formengruppen eins bis vier werden nach zwei Kategorien unterschieden: Stadium und Zeit. Beim *Subjuntivo* gibt es jedoch keine Aspektopposition, da es keine *perfecto simple*-Form gibt und somit nicht zwischen Zustand und Vorgang unterschieden werden muss. Neben der Funktion der Zeit und des Stadiums haben die beiden Formen des *Subjuntivo imperfecto* und *pluscuamperfecto* eine Sonderfunktion: sie drücken Irrealität als Wunsch, als Gleichsetzung und als Bedingung aus. Allgemein hat der *Subjuntivo* zwei Funktionen; er drückt einen Wunsch aus und ist exhortativ. (vgl. Gauger 1989, 488 f.)

Der *Subjuntivo* kann mit oder ohne ein auslösendes Element vorkommen, er ist jedoch weithingehend syntagmatisch bedingt, was bedeutet, dass er durch die Präsenz bestimmter Elemente ausgelöst wird oder ausgelöst werden kann. Bei den Auslösern handelt es sich um bestimmte Verben (*querer que*), bestimmte verbale Ausdrücke (*es preciso que*), bestimmte Adverbien (*acaso*), Konjunktionen (*aunque*) und Interjektionen (*¡ojalá!*).

Beispiele für *Subjuntivo* ohne Auslöser:

- *¡No comas tanto!*
- *No es un sitio que atraiga a mucha gente.*

Beispiele für *Subjuntivo* mit Auslöser:

- ¡*Ojalá hubiera venido!*
- *No creo que mañana llueva.*

Unterschieden werden außerdem vier verschiedene Gruppen von Auslösern:

1. Elemente, die Willen oder Wunsch ausdrücken
2. Elemente, die Unentschiedenheit ausdrücken
3. Elemente, die eine positive oder negative Stellungnahme ausdrücken
4. Elemente, die sich auf die Zukunft beziehen

Es handelt sich um volitive, dubitative, reaktive und futurische Ausdrücke, wobei die futurischen nicht zu den modalen zählen, da diese rein temporal sind (*cuando venga mi padre...*). Einfacher ausgedrückt handelt es sich um Ausdrücke des Wollens, des Denkens, und des Fühlens. Bei der reaktiven Gruppe, also bei Ausdrücken des Fühlens, geht es im Gegensatz zu den anderen beiden Gruppen um eine tatsächlich vorliegende Realität (*me alegro que estés aquí*). (vgl. Gauger 1989, 490-492)

2.4.4 Kontrastive Betrachtung: deutscher Konjunktiv und spanischer *Subjuntivo*

Um darzustellen, dass sich der deutsche Konjunktiv stark vom spanischen *Subjuntivo* unterscheidet, soll dieses Kapitel einige markante Punkte zur Differenzierung, aber auch Gemeinsamkeiten nennen.

a) Im Deutschen gibt es drei Formgruppen des Konjunktivs:

1. Konjunktiv I (Konjunktiv Präsens) - er komme
2. Konjunktiv II (Konjunktiv Präteritum) - er käme
3. Konjunktiv III – er würde kommen

Die deutschen Formen des Konjunktiv I unterscheiden sich vom deutschen Präsens nur in der 3. Person Singular und in der 2. Person Plural, während sich im Spanischen alle Formen voneinander unterscheiden. Die Formen des Konjunktiv II werden vom Präteritum abgeleitet und unterscheiden sich durch ein hinzugesetztes *e* zwischen Stamm und Endung oder als Endung und durch einen Umlaut, wo dieser

möglich ist. Insgesamt ist der spanische *Subjuntivo* materiell klarer markiert als der deutsche Konjunktiv.

- b) Im Spanischen gibt es zwei Formen für den Konjunktiv Imperfekt (die semantisch-syntaktisch nahezu gleichwertig sind - *cantara/cantase*), im Deutschen nur eine.
- c) Im Spanischen hat eine der beiden Formen des Konjunktiv Imperfekt (mit der Endung - *ra*) auch eine indikativische Funktion, im Deutschen gibt es dies nicht.
- d) Im Spanischen steht der Konjunktiv Präsens im Gegensatz zum Deutschen obligatorisch grammatikalisiert für den verneinten Imperativ.
- e) Im Deutschen ist der Unterschied zwischen Konjunktiv I und II nicht zeitlich.
- f) Die drei modalen Funktionen des spanischen Konjunktiv Imperfekts, nämlich irrealer Wunsch, irrealer Gleichsetzung und Realitätssetzung als Bedingungen, finden sich auch im deutschen Konjunktiv II.
- g) Im Deutschen können Konjunktiv I und II vertauscht werden. Im Spanischen nicht.
- h) Im Spanischen gibt es keine Form wie den Konjunktiv III, welcher für nahezu alle Konjunktivsetzungen eintreten kann.
- i) Im Spanischen drückt der Konjunktiv nicht wie beim Deutschen die berichtete Rede aus.
- j) Kennzeichnend für den spanischen Konjunktiv, verglichen mit dem deutschen, ist, dass er durch andere Elemente eines Satzes ausgelöst werden kann (volitive, dubitative, reaktive und futurische Ausdrücke).
- k) Im Deutschen verwendet man den Konjunktiv nur selten und meist nur literarisch nach volitiven oder dubitativen Ausdrücken (*Ich bin nicht sicher, ob das wirklich so sei*) und er findet sich nicht nach reaktiven und futurischen Ausdrücken (*Ich freue mich, dass du kämst oder kommest*)
- l) Es gibt im Deutschen keinen temporalen Gebrauch, wie im Spanischen (*cuando tenga tiempo, te llamo*)
- m) Die Verwendung des deutschen Konjunktivs kann als Distanzierung von der Wirklichkeit beschrieben werden, der spanische *Subjuntivo* auf keinen Fall, da er auch nach reaktiven Ausdrücken verwendet wird, die gerade eine Wirklichkeit unterstreichen.
- n) Der spanische *Subjuntivo* ist auch in der gesprochenen Sprache sehr häufig und ist somit volkstümlicher als der deutsche Konjunktiv, der hauptsächlich in der geschriebenen Sprache verwendet wird, vor allem was den Konjunktiv I anbelangt.

(Gauger 1989, 503 f.)

2.4.5 Der Grundwert des spanischen Subjunktivs

Bei der Art der Darstellung und Anwendung des spanischen Subjunktivs wird oftmals die sogenannte Auslösung in den Vordergrund gestellt. Diese sind sprachliche Strukturen syntaktischer Natur und der Gebrauch des Subjunktivs wird abhängig von diesen Strukturen gemacht. Es handelt sich dabei um Signalwörter wie etwa Verben des Wünschens, Wollens, Befehlens, Fürchtens etc. Diese Vorgehensweise hat den Vorteil einer systematischen Herangehensweise, bei der Regeln auswendig gelernt werden können, um zu wissen, wann der Subjunktiv angewendet wird und wann nicht. Der klare Nachteil dadurch ist jedoch, dass es auch eine Vielzahl an Ausnahmen gibt und es sich insgesamt um etwa 77 Regeln handeln würde, die der/die LernerIn auswendig lernen müsste, um diesen Modus korrekt anzuwenden. Aus diesem Grunde stellt sich die Frage nach einem Grundwert des Subjunktivs, welcher diesen ohne das Lernen dieser Auslösemechanismen in seiner Anwendung erklären kann. (vgl. Hummel 2001, 25)

Oftmals wird der Subjunktiv dadurch erklärt, dass er ein irreales Ereignis oder einen irrationalen Wunsch des Sprechers ausdrückt. Es gibt jedoch zahlreiche Beispiele, bei denen auch reale Ereignisse mittels des Subjunktivs ausgedrückt werden, wie etwa dem Satz *Lamento que esté enfermo*, bei dem schon Tatsächlichkeit vorliegt. Dieser wird etwa durch einen subjektiven Vorbehalt des Sprechers, im Hinblick auf die Tatsächlichkeit der Aussage erklärt. Es geht also hierbei vordergründig um die Haltung des Sprechers. (vgl. Hummel 2001, 24-27)

Entscheidend sind bei der Auslösung des Subjunktivs also die Subjektivität und die Haltung des Sprechers. Diese Merkmale werden auch oft von Muttersprachlern mit dem Subjunktiv assoziiert (vgl. Hummel 2001, 51). Mit den bekannten Merkmalen und Auslösemechanismen kann jedoch die Anwendung des Subjunktivs nicht vollständig erklärt werden.

In der Aussage *Es posible que venga* kommt beispielsweise keine Person vor, welche den Subjunktiv durch ihre subjektive Haltung auslösen könnte. Auch eine subjektive Haltung ist nicht vorhanden, da dieser Satz kein Ausdruck des Wünschens, Wollens oder Befürchtens

ist und laut Martin Hummel (2001, 63) der Sprecher durch eine unpersönliche Konstruktion sogar einen gewissen Objektivitätsanspruch erhebt.

Es gibt somit für den Subjunktiv zwar Auslösesignale, aber wenig echte Auslösemechanismen. Die Haltung einer Person kann also nicht zur generellen und vollständigen Erklärung des Subjunktivs hinzugezogen werden, da dieser eine Eigenfunktion hat. (vgl. Hummel 2001, 207)

2.4.5.1 Der Subjunktiv als Inzidenzmodus

Martin Hummel nimmt als Ausgangspunkt für den Grundwert des Subjunktivs die Aussage, dass subjunktive wie auch indikative Verbformen, Formen der Darstellung von Ereignissen sind, also Verben die Dinge der Welt als Ereignisse präsentieren. In diese miteingeschlossen sind auch Zustände, Vorgänge und Tätigkeiten. Diese spezifischen Präsentationsformen von Ereignissen unterscheiden sich durch die Perspektive der Erfassung, beziehungsweise fokussieren sie verschiedene Aspekte aus dem Ereignis. Der Subjunktiv unterscheidet sich nun insofern vom Indikativ, als dass er die Fokussierung eines Ereignisses unter dem Aspekt seines (vorgestellten) Eintretens bewirkt. Der spanische Subjunktiv hebt also das Inzidieren von Ereignissen besonders hervor. Dieses Merkmal bezieht sich nun nicht mehr auf die Haltung oder die Subjektivität des/der SprecherIn, sondern ist ein Merkmal des Subjunktivs selbst. Im Gegensatz dazu stellt der Indikativ Ereignisse im Existenzmodus dar und beschreibt Dinge wie sie sind, nachdem sie stattgefunden haben. Das bedeutet, dass diese Dinge noch andauern können oder abgeschlossen sein können. Da nur die tatsächliche Existenz von Dingen auch reale zeitliche Merkmale aufweist, bildet also der Existenzmodus zugleich die Grundlage für die Unterscheidung der Tempora im Spanischen. (vgl. Hummel 2001, 72-75)

Der Subjunktiv fokussiert sich demgegenüber auf das Eintreten, was bedeutet, dass ein Ereignis auch nicht hätte eintreten können. Dies erklärt auch, wieso der Subjunktiv bei expliziten und impliziten Ereignisalternativen angewandt wird, da das Eintreten nur als eine von vielen Möglichkeiten gesehen wird. Der Subjunktiv thematisiert also das Eintreten, ohne dabei auf die faktische Aktualisierung zu achten.

„Es gibt Ereignisse, die existieren. Die Existenz von Ereignissen ist Folge ihrer Inzidenz (Eintreten). Das erste wird mit dem Indikativ ausgedrückt, das zweite mit dem Subjunktiv.“ (Hummel 2001, 76)

Der Subjunktiv fokussiert außerdem das Eintreten eines Ereignisses, unabhängig von der Frage des Eintretenseins. Es spielt also demnach keine Rolle, ob ein Ereignis auch wirklich eingetreten ist oder ob es lediglich zukünftig noch eintreten kann. *Busco una secretaria que sepa inglés* ist ein zukünftiger und möglicher Tatbestand, der eben noch nicht eingetreten ist. (vgl. Hummel 2001, 77)

Dieser Grundwert des Subjunktivs, bei dem es also um die Existenz von Dingen in Folge ihres Eintretens geht, welches jedoch auch zukünftig stattfinden kann, erklärt beispielsweise auch den schon oben erwähnten Satz *Es posible que venga*. Bei dieser Aussage handelt es sich um ein zukünftiges Ereignis, bei dem es außerdem auch Ereignisalternativen gibt. Es reicht also nicht den Subjunktiv als Kontrast zur realen Existenz zu sehen, sondern es muss auch das faktische Eintretensein abstrahiert werden, wie bei *Deja el libro donde esté*, welcher die hypothetische örtliche Inzidenz des Ereignisses fokussiert. (vgl. Hummel, 79)

2.4.5.2 Der Subjunktiv und die Ohnmacht des/der SprecherIn gegenüber dem Eintreten von Ereignissen

Der spanische Subjunktiv kann außerdem durch eine gewisse Ohnmacht des/der SprecherIn auf eintretende Ereignisse beschrieben werden. *Me alegro de que estén aquí* drückt also beispielsweise die Freude des/der SprecherIn über die Anwesenden aus, welchen gegenüber er/sie keinen direkten Einfluss hatte. Es geht hierbei also um die besagte Ohnmacht des/der SprecherIn und um Situationen und Ereignisse, auf die er/sie keinen direkten Einfluss hat, was wiederum zu Unsicherheitsgefühlen führen kann, welche oft mit dem Subjunktiv ausgedrückt werde. Das ist auch der Grund, wieso dieser immer wieder als subjektiv, emotional oder irrational wahrgenommen und erklärt wird. (vgl. Hummel 2001, 82)

Ereignisse, die unabhängig vom Willen des Einzelnen stattfinden und bei denen das Eintreten als sicher erachtet werden, werden ebenfalls mit dem Subjunktiv ausgedrückt: *Es inevitable que lo haga*. Die Anwendung des Subjunktivs in diesem Zusammenhang ist also ebenfalls unabhängig davon, ob der/die SprecherIn sich sicher ist, dass das Ereignis eintritt

oder nicht. Der Subjunktiv kann allerdings nicht stehen, wenn der/die SprecherIn sich sicher ist, das Ereignis direkt beeinflussen zu können: *Mantengo la intención de que viaje a La Habana*. Dieser Satz scheint auf den ersten Blick nicht eindeutig zu sein, da *viaje* sowohl erste, als auch dritte Person Singular bedeuten kann. Die erste Person, also *Mantengo la intención de que YO viaje a La Habana* ist jedoch inakzeptabel, da dieses Ereignis direkt beeinflussbar für den/die SprecherIn ist. (vgl. Hummel 2001, 83)

Zusammenfassend spiegelt der Subjunktiv also Situationen wider, in denen das Eintreten von Ereignissen nicht in der Macht des/der SprecherIn liegen.

2.4.5.3 Der Nutzen des Grundwert des Subjunktivs

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, woraus der Grundwert des Subjunktivs besteht, stellt sich die Frage, ob durch sein Verstehen auch eine korrektere Anwendung des Subjunktivs für deutsche Muttersprachler möglich ist und welchen Einfluss er auf die Didaktisierung im Spanischunterricht hat. Reicht es für den Unterricht in der Schule aus, die sogenannten Auslöser des Subjuntivo zu lernen, oder ist doch der Grundwert entscheidend für die vollständige und richtige Anwendung?

Die Beantwortung dieser Frage ist unter anderem Thema der Dissertation von Maria Bachler (2010, 215):

„Auch im Nachhinein, nach der intensiven Beschäftigung mit der Grundwert-Frage und der Analyse des Sprachmaterials, weiche ich nicht von dem Standardpunkt ab, dass mit dem Wissen des Grundwerts allein der immense Verwendungsbereich des Subjunktivs nicht umfassend erfasst und der Modus folglich, nur auf dem Grundwert beruhend, in der Sprachpraxis nicht richtig angewandt werden kann.“

SprachenlernerInnen können also insgesamt betrachtet mehr mit Auslösern anfangen, da die Erklärung des Grundwerts des spanischen Subjunktivs sehr abstrakt ist. So kann der Grundwert beispielsweise nicht erklären, wieso nach *de ahí que* der Subjunktiv steht und nach *por eso* nicht. Es ist in diesem Beispiel nicht klar, warum der Sprecher genau mit *de ahí que* ein mögliches Eintreten oder nicht Eintreten eines Ereignisses fokussieren will. (vgl. Bachler 2010, 216)

Die Kenntnis des Grundwerts allein ist also insgesamt nicht ausreichend, um eine richtige Anwendung des Subjuntivo sicherzustellen. Manchmal wird es von den SchülerInnen sogar bevorzugt, die Anwendung nach den Regeln zu lernen:

„Als Sprachlehrerin habe ich immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Vorschriften und Regeln, wann welche Form zu stehen hat, beliebter sind als ins Detail gehende Einblicke in die Semantik grammatischer Kategorien.“ (Bachler 2010, 217)

3 Methoden und Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Um den didaktisch-methodischen Umgang mit grammatikalischen Schwierigkeiten besser analysieren zu können, kann es hilfreich sein, mit den unterschiedlichen Methoden des Fremdsprachenunterrichts und der Grammatikvermittlung vertraut zu sein.

In diesem Kapitel werden zuerst die verschiedenen methodischen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts aufgelistet und außerdem deren Unterschiede erklärt. Danach wird auf die Unterscheidung und den Zusammenhang von Grammatik und Linguistik eingegangen und schließlich erklärt, welche Rolle die Grammatik speziell in den verschiedenen Vermittlungs- und Unterrichtsmethoden spielt. Zuletzt werden außerdem unterschiedliche Möglichkeiten der Vermittlung vorgestellt.

3.1 Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Zunächst gilt es zu klären, worum es sich bei den Begriffen „Methode“ und „Methodik“ eigentlich handelt:

„Unter Methodik werden diejenigen Ansätze, Verfahren und wiederholbaren Handlungsmuster zusammengefasst, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten, das sich auf den auswählend gliedernden und stufenden Umgang mit verschiedenen Arten von Lehrgegenständen in der sprachlichen Interaktion mit Schülern bezieht und das Ziel verfolgt, bestimmte Lerninhalte möglichst anwendungsbereit und dauerhaft zu vermitteln.“ (Werlich 1986, 11)

Im Gegensatz zur Didaktik, die sich mit den Lehrinhalten beschäftigt und somit mit der Frage *was* unterrichtet werden soll, befasst sich die Methodik mit dem Lernverfahren und der Frage, *wie* unterrichtet werden soll. (vgl. Neuner 1989, 145)

Das Angebot und die Verwendung verschiedener Unterrichtsverfahren änderten sich im Laufe der Zeit stark. Früher orientierten sich Gymnasien an nichtlebenden Fremdsprachen wie Griechisch und Latein und erst als die neusprachlichen Fächer ein fixer Bestandteil höherer Bildung wurden, begann man sich Gedanken über andere Möglichkeiten des Unterrichtens zu machen. Der pragmatische Unterricht, bei dem vor allem Wert auf die

Anwendung der Sprache gelegt wird, spielte eine immer größere Rolle und es wurde klar, dass lebende Fremdsprachen anders erlernt werden sollen als antike und nicht mehr gesprochene Sprachen. (vgl. Neuner 1989, 147)

Es gibt heute eine Vielzahl von Methoden und es ist keine allgemeine Aussage möglich, welche von ihnen die beste ist. Daher sind methodische Entscheidungen der Lehrkraft immer unter Berücksichtigung des spezifischen Unterrichtsgegenstandes zu reflektieren. (vgl. Hallet 2010, 151) Ist das Ziel der Unterrichtsstunde etwa die Kommunikation und selbstständige Produktion von Sprache, so ist die Grammatik-Übersetzungsmethode nicht die geeignete für dieses Vorhaben. Es liegt also in der Verantwortung der Lehrperson so viele Methoden wie möglich zu kennen, um bestimmen zu können, welche für das Unterrichtsziel adäquat ist.

3.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Diese Methode hat sich durch den Unterricht von antiken Sprachen wie Griechisch und Latein etabliert und wurde dann, als auch lebende Fremdsprachen fixer Bestandteil des Lehrangebots wurden, auch auf den Unterricht dieser angewandt. Ziel der Grammatik-Übersetzungsmethode ist es, die Kenntnis der Wörter und der Grammatikregeln einer Fremdsprache zu vermitteln. Sie geht davon aus, dass wenn LernerInnen die Systematik und Struktur einer Sprache beherrschen, sie diese dann nicht nur verstehen, sondern auch selbst konstruieren können. Als Nachweis dafür gilt die Übersetzung von der Zielsprache in die Muttersprache oder von der Muttersprache in die Zielsprache. Zur Formulierung der Sprachregeln wird das System der lateinischen Schulgrammatik zur Hilfe genommen. Da sich aber lebende Fremdsprachen zum Teil stark von Latein unterscheiden, mussten zu jeder Regel auch die Ausnahmen formuliert werden. Ausgegangen wird dabei nicht von der gesprochenen oder Alltagssprache, sondern von der geschriebenen und literarischen Sprache. Es geht dabei um eine rein systematische und logische Betrachtungsweise, bei der die Sprache selbst als eine Art „Gebäude“ gesehen wird, die aus verschiedenen Bausteinen besteht, mit deren Hilfe eine Sprachproduktion möglich ist. Sprachbeherrschung bedeutet demnach Sprachwissen. Die Grammatik-Übersetzungsmethode geht davon aus, dass wenn das System und die Regeln beherrscht werden, auch die Fremdsprache beherrscht wird. (vgl. Neuner 1989, 147)

Die lerntheoretische Grundlage hierbei ist ein kognitives Lernkonzept, also das Verständnis und die Anwendung von Konstruktionsregeln. Ein weiteres Ziel, außer dem des Erlernens einer neuen Sprache, ist auch das Erlernen von logischem Denken.

Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode gibt es keinen eigenen Bereich für Landeskunde, in dem die Kultur des jeweiligen Gebietes vermittelt wird, sondern sie geht davon aus, dass die Literatur der Zielsprache das Zeugnis der geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft ist und in ihr alle kulturellen Werte zu finden sind.

Die pädagogischen Prinzipien dieser Methode können in drei Punkten zusammengefasst werden:

1. Einsicht nehmen in die Baugesetze der fremden Sprache durch Vergleich mit der Muttersprache.
2. Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung der Regeln.
3. Übungsformen: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung, Satzumformung nach formalen Grammatikregeln, Übersetzung von der Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt.

(vgl. Neuner 1989, 147 f.)

3.1.2 Die Direkte Methode

In den 1860er und 1870er Jahren veränderte sich das Verständnis von Fremdsprachen und damit auch von Fremdsprachenunterricht. Einen Meilenstein in dieser Veränderung setzte Viotor 1882 in seiner Streitschrift *Der Sprachunterricht muss umkehren*, in der er sich für die Dominanz der gesprochenen Sprache einsetzte. (vgl. Hallet 2010, 152)

Diese direkte Methode wird auch induktive oder natürliche Methode genannt, bei der kein geschlossenes methodisches Konzept vorliegt. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein Unterrichtsprinzip, bei dem der natürliche Spracherwerb als Vorbild genommen wird. Es wird versucht Fremdsprachen zu vermitteln, ohne dabei die Muttersprache miteinzubeziehen, also auch ohne muttersprachliche Erklärungen, welche etwa das formale System näher bringen sollen. (vgl. Neuner 1989, 147)

Die direkte Methode entstand aus dem Versuch, sich von den alten Konzepten und Methoden zu lösen, mit denen antike Fremdsprachen vermittelt wurden. Ziel war es, ein Verfahren zu entwickeln, das besser an lebende Fremdsprachen angepasst und angemessener, als die Grammatik-Übersetzungsmethode ist. Mit ihr rückt vor allem die gesprochene Sprache in den Vordergrund und gibt dieser den Vorrang gegenüber Grammatikvermittlung und Übersetzungsübungen. (vgl. Neuner 1989, 147)

3.1.3 Die Audiolinguale Methode

Die Basis dieser Methode war eine Reihe von neuen Ansätzen in der linguistischen und lernpsychologischen Forschung der 1930er bis 1950er Jahre in den USA. Anfang der 70er Jahre gelang es ihr, auch im Bereich des Gymnasiums Beachtung zu bekommen. (vgl. Neuner 1989, 148)

„Sie basiert ... auf der Grundannahme, dass die Unterschiede zwischen den Sprachen hauptsächlich im strukturellen Bereich liegen und dass der Prozess des Sprachenlernens ein Prozess der (mündlichen) Habitualisierung sei.“ (Hallet 2010, 153)

Ausgangspunkt ist also nicht mehr ein Regelsystem einer zugrunde liegenden Bezugssprache wie Latein, sondern es wird auf die verschiedenen Strukturen der einzelnen Sprachen eingegangen. Die Beschreibung der Struktur einer Sprache basiert wiederum auf der Analyse der gesprochenen Sprache, wobei das Untersuchungsverfahren rein deskriptiv und synchronisch ist. Die Verfahren der strukturalistischen Sprachanalyse finden sich zum Teil in der audiolingualen Methode wieder, wie zum Beispiel das *Pattern-Drill-Verfahren*. (vgl. Neuner 1989, 148) Bei diesem Verfahren werden den LernerInnen entsprechende Modelle in Form von einfachen Lauten, Lautkombinationen, Wörtern und Sätzen vorgegeben und diese Muster (auch *patterns* genannt) werden immer wieder eingeübt und gedrillt, solange bis sie zur eigenständigen Nutzung von Fremdsprache führen. (vgl. Roche 2008, 15) Weitere Beispiele für Verfahren sind außerdem Substitutionsübungen und Dialogreproduktion.

Allgemein wird bei der audiolingualen Methode Sprachenlernen als Verhaltenskonditionierung gesehen. Die Sprechfertigkeit entwickelt sich dieser Ansicht nach durch Nachahmung und stetigem Einüben von Satzmustern. Eine Fremdsprache hat

man dann gelernt, wenn die wichtigsten Satzmuster automatisch beherrscht werden, wie bei einem Muttersprachler. Wichtig hierbei ist auch, dass nur authentische SprecherInnen zur Nachahmung hinzugezogen werden. (vgl. Neuner 1989, 149)

Im Vordergrund stehen außerdem, im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode, die Beherrschung praktischen Alltagswissens und Situationen, die mit der alltäglichen Kommunikation zu tun haben. Ziel ist hierbei nicht Sprachwissen, sondern Sprachkönnen, wobei Hören und Sprechen sogar Vorrang gegenüber Lesen und Schreiben haben, welche in der Anfangsphase des Sprachenlernens sogar ausgeschlossen werden. Erklärungen zur Grammatik werden bei dieser Methode nicht gänzlich ausgeschlossen wie bei der direkten Methode. (vgl. Neuner 1989, 149)

3.1.4 Die Vermittelnde Methode

Diese Methode ist charakteristisch für den Fremdsprachenunterricht der 1950er Jahre, ihre Auswirkungen sind aber heute noch zu spüren. Sie startete den Versuch, traditionelle Zielsetzungen wie Bildungsinhalte und moderne Unterrichtsverfahren zu verbinden.

Bei der vermittelnden Methode wird der/die SchülerIn weitgehend durch arbeitsunterrichtliche Verfahren aktiviert. Es herrscht das Prinzip der Einsprachigkeit, aber bei grammatischen Fragen und Problemen sowie bei der Erörterung künstlerischer und stilistischer Fragen wird auch die Muttersprache zur Erklärung herangezogen. Punkto Grammatik wird hier induktiv vorgegangen, indem man von einem Beispiel zur Regel kommt. Die Grammatik-Übersetzungsmethode ist auch bei dieser Vorgehensweise noch leicht zu spüren, da eines der Unterrichtsprinzipien Übersetzungsübungen sind, wenn auch nur im sinnvollen Maße. Die mündliche Sprachkompetenz wird durch mündliche Übungen auf der Basis von lebendigen Sprechsituationen verbessert. (vgl. Neuner 1989, 149)

Dieses Konzept wurde in der Realität jedoch noch nicht häufig benutzt, da die Grammatik-Übersetzungsmethode zu dieser Zeit immer noch eine gewisse Monopol-Stellung hatte und die Klassenzimmer beherrschte. (vgl. Neuner 1989, 150)

3.1.5 Die Audiovisuelle Methode

Diese ist eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode, bei welcher der Kern in der Verbindung von auditiven und visuellen Methoden lag. Das bedeutet, dass auf Anschaulichkeit von Materialien zur Aufnahme und Übung von Bedeutung und Strukturen geachtet wurde. Seinen Beitrag leistete hier auf jeden Fall der Fortschritt der Technik, der etwa Filme, Dias oder Folien über den Overheadprojektor zuließ. Wie bei der vermittelnden Methode spielten auch bei dieser, authentische Sprechsituationen eine Rolle und allgemein das Hören und Sprechen der Zielsprache. Die Muttersprache wurde gänzlich vom Unterricht ausgeschlossen, sodass auch isolierte Grammatikerklärungen keinen Platz hatten. Ein weiteres Kennzeichen der audiovisuellen Methode ist eine strenge Phrasierung des Unterrichts, welcher die Kreativität der SchülerInnen einschränkte. Außerdem verhielten sich die SchülerInnen hauptsächlich reproduktiv und rezeptiv und die Lehrperson wurde auf die Funktion eines/r MedientechnikerIn reduziert. (vgl. Neuner 1989, 150)

3.1.6 Der Kommunikative Ansatz

Bis in die 1960er Jahre war der Unterricht stark von einer LehrerInnenzentriertheit geprägt, in der die Lehrperson immer im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand. Das änderte sich mit der sogenannten kommunikativen Wende, bei der die Lernenden und deren Interesse ins Zentrum gerückt wurden. Das Sprachwissen wurde in den Hintergrund zurückgedrängt und der mündliche Sprachgebrauch bekam noch mehr Bedeutung. (vgl. Hallet 2010, 153) Es wurden außerdem Faktoren wie Muttersprache, Vorwissen, Motivation und Persönlichkeit miteinbezogen und somit auf die LernerInnenperspektive eingegangen. (vgl. Neuner 1989, 151)

Der kommunikative Ansatz bezieht sich auf den Gebrauch von Sprache in spezifischen sozialen Situationen und Kontexten und er umfasst vier verschiedene Kompetenzbereiche: die grammatikalische Kompetenz, die Diskurskompetenz, die soziokulturelle Kompetenz und die strategische Kompetenz. Durch diese wird nicht mehr nur das Einüben von sprachlichen Elementen fokussiert, sondern das Ziel ist, dass der/die SchülerIn seine/ihre erlernten Fertigkeiten auch adäquat in realen und nicht antrainierten Kontexten und Kommunikationssituationen einsetzen kann. (Vgl. Hallet 2010, 154)

Es geht beim kommunikativen Ansatz vor allem um die Aktivierung des/der LernerIn im Unterricht, bei der die Lehrperson eine Rolle als HelferIn und nicht mehr als bloße/r WissensvermittlerIn spielt. Ebenfalls wichtig ist eine Differenzierung und Individualisierung durch die Lernmaterialien, die so angelegt sind, dass sie unterschiedliche Zugänge für die SchülerInnen ermöglichen. Die Übungsformen sind auf den jeweiligen Lernzweck abgestimmt und die Sozialformen des Unterrichts bestehen nicht nur aus Frontalunterricht, sondern wechseln auch zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. (vgl. Neuner 1989, 152) Die Lernenden werden somit als selbstständiger angesehen und nicht mehr nur als Personen, denen Wissen eingetrichtert werden muss. Sie sollen nicht mehr nur Wissen aufnehmen, sondern es auch im realen Leben anwenden können.

3.2 Grammatik im Fremdsprachenunterricht

3.2.1 Schulgrammatik und Linguistik

Als in den 1960er Jahren bereits Aspekte des amerikanischen Strukturalismus angewendet wurden, hatte die Linguistik Vorrangstellung im Unterricht, da die Meinung galt, dass erfolgreicher Sprachunterricht nur auf Grundlage linguistischer Deskription möglich wäre. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 11)

Da die Verwendbarkeit theoretischer Linguistikmodelle jedoch oftmals missverstanden wurde, kam es dazu, dass die Kommunikation sukzessive *vor* das reine Sprachsystem gestellt und dabei auch die Didaktik vor die Linguistik gesetzt wurde. Zunehmend wurden im Unterricht psychologische und pädagogische Aspekte mitbedacht und auch soziale Aspekte berücksichtigt. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 11-14)

Bei linguistischer Grammatik und Schulgrammatik handelt es sich um zwei Begriffe mit unterschiedlichen Funktionen. Die unterrichtspraktische Vorstellung der Schulgrammatik unterscheidet sich stark von der sprachwissenschaftlichen Zielvorstellung der Linguistik. Das Verhältnis dieser beiden Grammatiken im Schulunterricht ist dabei nach wie vor umstritten. Zu Beginn erschien die Schulgrammatik eine vereinfachte Form der linguistischen Grammatik zu sein. Heute entsteht oft der Eindruck, dass FachdidaktikerInnen die didaktischen oder pädagogischen Grammatiken völlig unabhängig von der Linguistik sehen wollen. Für viele ist die Loslösung von der Linguistik sogar erstrebenswert. (vgl. Barrera- Vidal 1982, 48-49)

Der Autor Barrera- Vidal (1989, 49) ist der Meinung, dass eine wohlbegründete Schulgrammatik auf die linguistische Beschreibung und die fachdidaktische Reflexion angewiesen ist. Schulgrammatik ist also eine eigens für den Unterricht konzipierte Darstellung von linguistischer Grammatik und kann somit nicht als ganz losgelöst von der Linguistik gesehen werden, sondern baut auf dieser auf und ist von ihr abhängig.

Es ist jedoch Vorsicht geboten bei der Übernahme des linguistischen Materials in die Schulgrammatik. Viele linguistische Erkenntnisse sind nämlich nicht unbedingt geeignet oder sogar irreführend beziehungsweise irrelevant für den Fremdsprachenunterricht sowie für die Schulgrammatik. Eine Integration aller linguistischen Deskriptionen aus allen Grammatiktheorien in eine Schulgrammatik ist daher nicht möglich. Dies hat in der Vergangenheit oft zu eklektischen Verfahren geführt, ohne dass es Kriterien für diese Verfahren gab. (Mindt 1982, 33-35)

Um einen erfolgreichen Grammatikunterricht halten zu können, müssen - laut Gnutzmann und Stark (1982, 14) - LehrerInnen auch ein gewisses Knowhow über linguistische Theorien besitzen, um den SchülerInnen Einsichten in die Fremdsprache zu ermöglichen. Dieses Ziel wird aber oft nicht erreicht, da viele StudentInnen dazu neigen während des Studiums so wenig wie möglich mit Linguistik konfrontiert sind, da diese als eher härtere Wissenschaft gilt und oftmals einen schlechten Ruf hat. Die relativ formale Linguistik wird also von vielen StudentInnen gemieden. Außerdem verfügen viele HochschülerInnen nicht über die nötigen praktischen Sprachkenntnisse, welche aber die Voraussetzung für ein gewisses Sprachgefühl bilden, welches wiederum bei der Anwendung der Grammatik unterstützt. Mangelnde Sprachkenntnis und mangelndes Wissen über die Kultur des Landes machen eine Auseinandersetzung mit dem formalen Teil einer Sprache noch schwieriger.

Das alles führt dazu, dass solche LehrerInnen später im Unterricht nicht fähig sind, Grammatik ausreichend zu erklären, da das Wissen über bestimmte Strukturen und Prozesse fehlt. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 14-16)

Gnutzmann und Stark (1982, 16-18) fordern daher mehr Linguistik im Hochschulstudium, um StudentInnen einen Überblick über die Entwicklung der Linguistik zu verschaffen. Mit

diesem Wissen wären die späteren LehrerInnen dann imstande zu erklären, wieso etwa das englische Wort „*foot*“ im Plural zu „*feet*“ wird und nicht zu „*foots*“. Die Ausbildung an der Universität und die Qualität des späteren Grammatikunterrichts an der Schule hängen somit stark zusammen. Dies soll aber nicht bedeuten, dass auch im Grammatikunterricht mehr theoretische Linguistik dargeboten werden soll. Es geht hier lediglich um das Hintergrundwissen der StudentInnen, welches diese später in ihrem eigenen Unterricht zum besseren Verständnis anwenden können.

3.2.2 Grammatik in verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die Methoden des Unterrichts haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Mit ihnen auch die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, die je nach Methode sehr variieren kann. Das Spektrum der Wichtigkeit von Grammatik im Unterricht reicht dabei von „nicht vorhanden“ bis hin zu „primärem Ziel“.

In der traditionellsten Methode, der „Grammatik-Übersetzungsmethode“, welche von Sears in den USA ab dem Jahre 1845 entwickelt wurde, spielte die Grammatik die entscheidende und tragende Rolle im Unterricht. Da die Sprache im Allgemeinen als Regelsystem angesehen wurde, welches gelernt und analysiert werden soll, wurden lange und sehr ausführliche Erklärungen von Grammatik hinzugezogen. Auch Fehler spielten eine sehr wichtige Rolle und mussten entweder um jeden Preis vermieden oder, falls sie doch passierten, sofort verbessert werden. (Martín Sánchez 2010, 66)

Später in der direkten Methode, welche vor allem auf die orale Kommunikation großen Wert legt, änderte sich die Stellung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Wichtiger als die Grammatik wurden der Wortschatz, die mündliche Kompetenz und situationsbezogene Handlungen. Bei dieser Methode gibt es keine grammatikalischen Erklärungen. Grammatik wird in Form von Lückentexten geübt, die aber in den meisten Fällen mündlich statt schriftlich gelöst werden sollen. (Martín Sánchez 2010, 66)

Danach, in der Mitte des 20. Jahrhunderts, folgten die audiolingualen Methoden, die vor allem aus der Wiederholung von Gehörtem bestehen. Grammatik wird bei dieser Unterrichtsform durch schriftliche Übungen beigebracht. Es werden Modelle verwendet,

welche die LernerInnen wiederholen, um sich diese zu verinnerlichen, solange bis ein automatischer Abruf erfolgen kann. So werden auch zum Beispiel Lückentexte immer wieder dargeboten. Allgemein spielt bei dieser Methode die Struktur der Grammatik eine größere Rolle als das Vokabular und es wird auch auf kontrastive Grammatiken zurückgegriffen. (Martín Sánchez 2010, 67)

Die behavioristischen Methoden, welche sich zuerst in Großbritannien in den 1930er Jahren entwickelten, kennzeichnen sich durch die Wichtigkeit der Struktur einer Sprache, bei der auch die Grammatik eine große Rolle spielt. Von den LernerInnen wird eine maximale Korrektheit von Grammatik erwartet. Die SchülerInnen sollen sich die grammatikalischen Regeln aus Beispielen selbst herleiten und Regeln werden entweder durch Einsetzübungen oder durch *pattern drills* (siehe Kapitel 3.1.3) verinnerlicht. (Martín Sánchez 2010, 67)

Eine weitere zu erwähnende Sprachlehrmethode ist die sogenannte „*Total Physical Response*“ (TPR), welche in den USA in den 1970er Jahren von dem Psychologen Asher entwickelt wurde. Hierbei handelt es sich um eine Methode des natürlichen Spracherwerbs, welche auf den konstruktivistischen Prinzipien Piagets beruht. Obwohl bei dieser das Hörverständnis Priorität hat, lässt sie der Grammatik trotzdem eine entscheidende Rolle zukommen, wenn auch auf induktive Weise, also ohne vorherige Erklärungen durch die Lehrperson. (Martín Sánchez 2010, 68)

Die Theorie zum natürlichen Spracherwerb wurde allgemein von Terrel und Krashen 1983 entwickelt. Bei ihr ist das primäre Ziel das Verstehen des Sinns des Gesagten, Gehörten oder Gelesenen. Die Basis der Theorie ist eine angeborene Sprachfähigkeit des Menschen. Die Aktivität der SchülerInnen ist hierbei vordergründig und die Grammatik hat einen nur sehr geringen Stellenwert. Sie wird auf das Minimum reduziert und es gibt im Unterricht keine Erklärungen die nur grammatikalischen Inhalt haben. Daher gibt es auch keine Grammatikübungen in Form von Lückentexten. Das Üben von Grammatik wird gänzlich aus dem Unterricht ausgeschlossen. (Martín Sánchez 2010, 68)

Eine weitere Unterrichtsmethode bei der die Grammatik ebenfalls eine sehr geringe Rolle spielt, ist die Suggestopädie, entwickelt von dem bulgarischen Psychotherapeuten Luzanov, deren Ziel es ist, den Unterricht gehirngerecht aufzubereiten und ganzheitlich zu gestalten. Luzanov geht davon aus, dass Schwierigkeiten im Unterricht vor allem durch die Angst der

Lernenden hervorgerufen werden. Daher spielen in seiner Lehrmethode Entspannungs- und Konzentrationstechniken eine fundamentale Rolle, um so das Gelernte besser behalten zu können. Der Kernpunkt dieser Methode ist die Anwendung der Sprache und nicht die Form und Struktur, was dazu führt, dass die Grammatik in den Hintergrund gerückt wird. Es werden jedoch Kärtchen mit grammatikalischem Wissen und Erklärungen im Klassenzimmer angebracht, jedoch ohne mit diesen zu arbeiten. (Martín Sánchez 2010, 69)

Schließlich entwickelten sich in den 1970er Jahren die kommunikativen Methoden, bei denen, wie bereits in Kapitel 3.1.6 erwähnt, die SchülerInnen die zentrale Rolle des Unterrichts spielen. (Martín Sánchez 2010, 69) Da sich gerade diese Methode eher durchgesetzt hat als andere, soll an dieser Stelle etwas genauer auf die Rolle der Grammatik eingegangen werden.

3.2.3 Die Rolle der Grammatik im kommunikativen Ansatz

Beim kommunikativen Ansatz oder der kommunikativen Methode ist es das Ziel, dass die LernerInnen eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz entwickeln. Dabei spielt auch die Grammatik eine wichtige Rolle, da sie hier eine Subkompetenz dieser darstellt. Nach Canale und Swain soll die kommunikative Kompetenz als Teil einer großen „Makrokompetenz“ gesehen werden, die aus vielen kleineren Subkompetenzen besteht. Die grammatikalische Subkompetenz besteht hierbei aus mehreren Teilen: der Linguistik, dem Vokabular, den Regeln der Morphologie und Syntaktik, der Aussprache und der Rechtschreibung. (Martín Sánchez 2010, 69)

Dadurch, dass bei diesem Ansatz die Kommunikation die zentrale Rolle spielt, sind die grammatikalischen Kenntnisse nicht das primäre Ziel dieser Methode. Die Grammatik darf nicht als Ziel in sich betrachtet werden, sondern als Hilfe, Medium und Werkzeug zu einer besseren Verständigung. Trotzdem sie hierbei nicht im Mittelpunkt steht, ist sie doch unverzichtbar und fundamental für den kommunikativen Erwerb einer Sprache. Wenn also Grammatik unterrichtet wird, sollte immer die Kommunikation als Ziel im Auge behalten und die Grammatik selbst dabei nur als Werkzeug betrachtet werden. (Martín Sánchez 2010, 70)

Somit lassen sich die Grammatik und die Kommunikation vereinen. Sie widersprechen sich nicht, sondern sind beide unverzichtbare Teile des Spracherwerbs. Ohne Grammatik ist Sprache nicht möglich und ohne Sprache, gäbe es keine Grammatik.

(Martín Sánchez 2010, 71)

3.2.4 Effekte der Grammatik im Spanischunterricht

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und des Aufkommens unterschiedlicher Methoden kam es immer wieder zu Variationen bezüglich der Wichtigkeit und der Rolle von Grammatik im Spanischunterricht. Mit dem Erscheinen der neueren, kommunikativen Methoden in den 1970er Jahren endete, wie im vorigen Unterkapitel erwähnt die Rolle der Grammatik als Mittelpunkt des Unterrichts und der Fokus wurde auf die kommunikative Kompetenz der LernerInnen gelegt. Grammatik wurde somit Mittel zum Zweck und nicht mehr das eigentliche Ziel des Unterrichts. Dies führte teilweise sogar dazu, dass die Grammatik ganz aus dem Spanisch- oder allgemein dem Fremdsprachenunterricht verdrängt wurde, was jedoch zu eher unbefriedigenden Ergebnissen geführt hatte. (vgl. Cadierno 2010, 2)

Im folgenden Unterkapitel werden einige Studien und ihre Ergebnisse präsentiert, welche die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht klarer aufzeigen.

3.2.4.1 Effekte des Grammatikunterrichts

Zunächst sollen die Ergebnisse unterschiedlicher Studien vorgestellt werden, die sich mit den Auswirkungen des Grammatikunterrichts auf den Sprachlernerfolg beschäftigen:

Eine Studie hat gezeigt, dass LernerInnen einer Fremdsprache, bei denen das Erlernen mithilfe grammatikalischer Instruktionen erfolgt ist, am Ende dieselben Fehler begehen wie diejenigen LernerInnen, welche keine Instruktionen bekommen haben. (vgl. Cadierno 2010, 3)

Wieder andere Studien kamen zu dem Ergebnis, dass grammatikalische Instruktionen sogar negative Folgen für die natürliche Aneignung einer Fremdsprache mit sich bringen können. Es besteht hierbei nämlich die Möglichkeit, dass die Gruppe, die eine Fremdsprache auf informalem Wege lernt, sich bestimmte grammatikalische Strukturen früher aneignet, als

die Gruppe mit den grammatikalischen Instruktionen. Außerdem kam es bei einigen Testpersonen dazu, dass sie sich nach grammatikalischen Erklärungen, die unter anderem auch auf ihre Fehler aufmerksam machten, in ihrer Sprachanwendung unsicher fühlten. (vgl. Cadierno 2010, 3)

Betrachtet man jedoch die Geschwindigkeit des Erlernens und das generelle Sprachniveau, so besagen andere Studien, dass grammatikalische Instruktion einen positiven Effekt auf diese beiden Aspekte hat; sowohl für Kinder, als auch für Erwachsene und sowohl für Anfänger als auch fortgeschrittene LernerInnen. Das Ergebnis dieser Studien war demnach, dass FremdsprachenlernerInnen, welche grammatikalische Instruktionen bekamen, insgesamt schneller lernten und ein höheres Sprachniveau erreichten, als jene ohne Grammatikerklärungen. (vgl. Cadierno 2010, 3)

Wieder andere Studien fanden heraus, dass durch gezielten Grammatikunterricht die Korrektheit der Sprachanwendung zunimmt, wenn diese in Form von kontrollierten Aufgaben wie Lückentexten getestet wird. Wenn es sich jedoch um spontanere Sprachproduktion handelt, hat die vorherige grammatikalische Instruktion keine positiven Effekte. (vgl. Cadierno 2010, 3)

Zusammenfassend hat gezielter Grammatikunterricht also laut diesen Studien einen positiven Effekt auf die Schnelligkeit des Lernprozesses und auf das generelle Sprachniveau. Eignen sich LernerInnen jedoch Sprache auf natürlichem Wege an oder müssen sie spontan etwas in der Zielsprache produzieren, so konnten keine positiven Effekte festgestellt werden. (vgl. Cadierno 2010, 4)

3.2.5 Ziele des Grammatikunterrichts

In der Zielsetzung des Grammatikunterrichts in der Schule gibt es eine klare Unterscheidung zwischen den Zielen von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht. Es wird außerdem unterschieden zwischen sprachspezifischen und sprachübergreifenden Zielen. Im Muttersprachenunterricht verfügen die LernerInnen schon über eine innere Grammatik und die Verbesserung der Sprachfähigkeit spielt keine Hauptrolle. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 18).

Folgende Ziele des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts sollen hier hervorgehoben werden:

1. „Der Schüler soll Einsicht in den Bau und die Struktur der (...) Sprache haben
2. Der Schüler soll für die Unterrichtsarbeit in anderen Lernbereichen und Fächern klare Verständigungsbegriffe erhalten (Grammatikunterricht in Hilfsfunktion für den Fremdsprachenunterricht ...)
3. Der Schüler soll objektive Kriterien für die Analyse von sprachlichen Handlungen und Sprache auf ihre Wirkung und ihre Bedingungen erarbeiten“

(Eichler 1980, 28)

Zusammengefasst bedeutet dies also, dass die LernerInnen im Zuge des Grammatikunterrichts imstande sein sollen, das Gelernte auf die eigenständige Sprachanwendung zu übertragen. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 19)

3.2.5.1 Wechselbeziehungen: Ziele- Methoden- Muttersprache

Neben den Lernzielen spielen im Fremdsprachenunterricht auch die methodischen Maßnahmen eine wichtige Rolle bei der Vermittlung von Sprache. So hat jede Methode ihre eigenen Ziele. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode ist es vor allem die Einsicht in die Fremdsprache, bei der direkten Methode vor allem die mündliche Sprachfertigkeit und bei der vermittelnden Methode ist die mündliche und schriftliche Beherrschung der Zielsprache in etwa gleichwertig. Heftige Diskussionen gibt es auch immer wieder bezüglich der Wichtigkeit der Vermittlung der sprachlichen Theorie im Gegensatz zur Vorrangstellung der Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht. Einige Autoren sind der Meinung, dass die Vernachlässigung der sprachlichen Form die notwendige Wechselbeziehung von Form und Funktion einer Sprache und die Betonung der kommunikativen Komponente schlussendlich zur Kommunikationsunfähigkeit führt, wenn der formale Teil einer Sprache schlichtweg nicht beachtet wird. Lernen SchülerInnen nichts über formale sprachliche Aspekte, so sind sie auch nicht fähig zum selbstständigen Sprachhandeln. (vgl. Gnutzmann/Stark 1982, 21-23)

3.3 Verfahrensmöglichkeiten in der Grammatikvermittlung

Beim Lehren von Grammatik haben die Lehrpersonen zunächst die Aufgabe, sich für eine Verfahrensmöglichkeit der Vermittlung zu entscheiden und so die Frage zu beantworten,

wie eine neue Grammatikregel erklärt und eingeübt wird. In den folgenden Kapiteln sollen drei verschiedene Verfahren bei der Vermittlung von Grammatik vorgestellt werden:

1. Habitualisierung versus Kognitivierung
2. Traditioneller versus prozessorientierter und
3. Induktiver versus deduktiver Grammatikunterricht

3.3.1 Habitualisierung versus Kognitivierung

Habitualisierung meint das Erlernen von Inhalten durch Gewohnheit und Wiederholung. Wird ein neues Grammatikthema in den Unterricht eingeführt, werden die grammatikalischen Regeln bei dieser Vermittlungsmethode nicht expliziert erklärt. Die Grammatik wird lediglich anhand von Beispielen eingeübt. Die neuen Lerninhalte werden also ohne die Bewusstmachung oder ein Metawissen erlernt. (Fäcke 2011, 158)

Bei Kognitivierung handelt es sich um eine gegenteilige Vorgehensweise, bei der das Ziel die Bewusstmachung der neuen Inhalte ist. Die Grammatikregeln werden bei diesem Verfahren also explizit erklärt und die grammatikalischen Termini werden ausdrücklich benannt. (vgl. Fäcke 2011, 158)

Das Verfahren der Habitualisierung bietet sich bei all denjenigen Grammatikinhalten an, von welchen angenommen werden kann, dass sie auch ohne explizite Erklärung auskommen. Ein Beispiel für ein solches Thema im Spanischen wäre der bestimmte Artikel (*la, el*) da es sich hierbei um einen eher trivialen Grammatikpunkt handelt. Im Gegensatz dazu bietet sich das kognitive Verfahren für Themen an die als komplexer angesehen werden und/oder im Deutschen so nicht existieren (z.B. die Unterscheidung von *Subjuntivo* und *Indicativo*). (vgl. Fäcke 2011, 158)

3.3.2 Traditioneller versus prozessorientierter Grammatikunterricht

Im Grammatikunterricht gibt es verschiedene Möglichkeiten das Erlernte zu üben. Im traditionellen Grammatikunterricht überwiegen sogenannte mechanische Übungen bei denen die SchülerInnen den Sinn der Sätze nicht unbedingt verstehen müssen und bei denen es nur *eine* korrekte Antwort gibt (*María pone la mesa* → *María la pone*).

Wird die Grammatik nur formal vermittelt, führt das zwangsläufig dazu, dass die sprachlichen Inhalte ausgeschaltet werden. Dieser formale Grammatikunterricht kann auch Sprach- oder Sprechbarrieren zur Folge haben. (vgl. Boettcher/Sitta 1978, 38)

Ein Grammatikunterricht, bei dem der Fokus auf der Kommunikation liegt, ist erfolgreicher, wenn öfter Übungen angewandt werden, bei denen die LernerInnen den Inhalt verstehen müssen, um eine richtige Antwort geben zu können und bei denen frei auf eine Frage geantwortet werden muss (*¿Qué hiciste el fin de semana pasado?--> Estuve en la playa*). Eine weitere Charakteristik des traditionellen Grammatikunterrichts ist, dass die meisten Übungen eine Produktion der SchülerInnen zum Ziel haben, wie es zum Beispiel bei Lückentexten der Fall ist. (vgl. Cadierno 2010, 4)

In den USA tauchte eine neue Konzeption des Grammatikunterrichts auf, bei der es um die psychologische Datenverarbeitung im Gehirn geht, auf die der Grammatikunterricht ausgelegt sein soll. Dieser Fokus wurde von Terrell 1991 gelegt und von Gass und VanPatten weiterverarbeitet. Beim prozessorientierten Grammatikunterricht gibt es drei fundamentale Prozesse, die in Verbindung mit dem Lernen einer Fremdsprache stehen:



Abbildung 1 - Prozesse beim Fremdsprachenlernen (vgl. Cadierno 2010, 5)

Der erste Prozess besteht daraus den Input, also das Gehörte, welches zum Beispiel von der Lehrperson vermittelt wird, in den *Intake* umzuwandeln. Der *Intake* ist dabei die Portion oder Menge, welche der/die Lernende auch wirklich aufnimmt und weiterverarbeiten kann. Der zweite Schritt ist, dass sich der *Intake* in das linguistische System des/der Lernenden einbettet, was zur Folge haben kann, dass eine Restrukturierung und/oder Veränderung dieses linguistischen Systems bewirkt wird. Beim *Output* schließlich handelt es sich um den produktiven dritten Schritt, bei welchem das im linguistischen System assimilierte Material nun zur Produktion bereit steht. Dies bedeutet aber nicht, dass das Gelernte sofort in allen Kontexten angewandt werden kann. (vgl. Cadierno 2010, 5)

Diese Art des Grammatikunterrichts legt ihren Fokus darauf, in das linguistische System der Lernenden einzugreifen, indem es den *Output (procesos III)* beeinflusst, anstatt wie im traditionellen Grammatikunterricht den Input. Diese beiden Arten des Grammatikunterrichts haben also die Beeinflussung zwei verschiedener Prozesse zum Ziel. (vgl. Cadierno 2010, 5)

In einer von VanPatten und Cadierno durchgeführten Studie (Cadierno 2010, 6 f.), die das Ziel hatte den traditionellen Grammatikunterricht mit dem prozessorientierten zu vergleichen, wurden die LernerInnen in die drei folgenden Gruppen geteilt:

- (1) Die erste Gruppe an LernerInnen erhielt traditionelle grammatikalische Anweisungen, die aus grammatikalischen Erklärungen und Übungen der Produktion bestanden.
 - (2) Die Zweite Gruppe erhielt prozessorientierte grammatikalische Anweisungen, die auf grammatikalischen Erklärungen, Hör- und Leseübungen bestanden, bei denen die SchülerInnen sich auf die ausgewählten grammatikalischen Formen konzentrieren und sie richtig interpretieren sollten.
 - (3) Die dritte Gruppe fungierte als Kontrollgruppe und bekam keine Anweisungen.
- (vgl. Cadierno 2010, 7)

Alle drei Gruppen mussten zwei Arten von Tests durchführen: Einen, bei dem es um Verständnis und Interpretation ging und einen, bei dem es um Produktion ging.

Das Ergebnis war, dass diejenigen SchülerInnen, welche prozessorientierte Instruktionen bekamen, sowohl in den Verständnis- und Interpretationsübungen als auch in den Produktionsübungen besser waren als die Kontrollgruppe ohne Anweisungen, obwohl zuvor keine Produktionsübungen im Unterricht durchgeführt wurden. Die Gruppe mit den traditionellen Grammatikinstruktionen war lediglich in den Produktionsaufgaben besser. (vgl. Cadierno 2010, 7)

3.3.2.1 Prinzipien der prozessorientierten Aktivitäten

Um besser verstehen zu können, woraus die Aktivitäten, die sich auf die Informationsverarbeitung konzentrieren, bestehen, werden in diesem Unterkapitel einige wichtige Prinzipien aufgelistet:

- 1) Es wird immer nur eine bestimmte Form präsentiert, auf die sich die Lernenden konzentrieren sollen, um die linguistische Informationsverarbeitung zu erleichtern. Beispielsweise wird also immer nur eine bestimmte Form eines spanischen Verbs präsentiert und nicht mehrere.
- 2) Die Aktivitäten sollten niemals- wie im traditionellen Grammatikunterricht- mechanisch sein. Das bedeutet die Lernenden sollen immer auch den Inhalt der Sätze verstehen müssen.
- 3) Aktivitäten werden zuerst auf niedrigerem Niveau, in Form von einzelnen Sätzen dargeboten.
- 4) Mündlicher und schriftlicher Input sollen einander die Waage halten, um die verschiedenen Veranlagungen der SchülerInnen gleichermaßen zu fördern.
- 5) Die SchülerInnen sollen sich mit dem dargebotenen Input nicht nur passiv, sondern auch aktiv betätigen.
- 6) Die Strategien der Informationsverarbeitung sollten der Lehrperson immer bewusst sein.

(vgl. Cadierno 2010, 8-9)

3.3.3 Induktive versus deduktive Verfahren

Seit dem Aufkommen der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode im 18. Jahrhundert haben sich die methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts stark verändert und weiterentwickelt. Ziel war es oder ist es immer noch, die didaktischen Techniken zu verbessern um so den LernerInnen eine angenehmere und effektivere Aneignung der Zielsprache zu ermöglichen. Die Grammatik spielt dabei- wie schon in Kapitel 3.2.2 erwähnt – immer eine andere Rolle, abhängig von der gewählten Methode. Dabei kann sie in einigen davon ausschließlich deduktiv, manchmal ausschließlich induktiv und manchmal in einer gemischten Form gelehrt werden. Das bedeutet, dass die Grammatik entweder durch die Lehrperson vermittelt wird, die LernerInnen sich selbst die Grammatik ableiten oder abwechselnd beides. (vgl. Martín Sánchez 2010, 64)

Bei deduktivem Unterricht handelt es sich um jenes Konzept, bei welchem der/die LehrerIn den SchülerInnen etwa eine grammatikalische Regel oder eine grammatikalische Anwendung präsentiert. Im nächsten Schritt ist es dann die Aufgabe dieser, das Präsentierte

anzuwenden und anhand von Beispielen (wie etwa Lückentexten) zu üben. Bei der deduktiven Methode hängt viel von der Lehrperson ab, da sie dafür zuständig ist, die Regel und die Anwendung angemessen zu erklären und praktische Beispiele zu bringen. Die Aufgabe der LernerInnen beschränkt sich hierbei auf das Zuhören und Üben des Gehörten. (vgl. Martín Sánchez 2010, 65)

Im Gegensatz dazu steht das induktive Verfahren. Die Aneignung von neuen Inhalten ist hier die Aufgabe der SchülerInnen. Sie stehen bei dieser Methode im Mittelpunkt und nicht mehr die Lehrperson. Die LernerInnen leiten sich hierbei ihre eigenen Hypothesen zu grammatikalischen Regeln aus etwas Dargebotenem (zum Beispiel einem Text) ab. Bei den dargebotenen Inhalten handelt es sich um Material, das an der Realität orientiert ist, also keine eigens konzipierten Texte für die grammatikalische Regelableitung. (vgl. Martín Sánchez 2010, 65)

Es stellt sich nun die Frage, welches der beiden Verfahren für den Fremdsprachenunterricht am besten geeignet ist. Die Antwort darauf lautet nach Martín Sánchez (2010, 65): es hängt stark von der gewählten Unterrichtsmethode ab. Die Lehrperson hat also demnach die Aufgabe abzuwägen, wann sie deduktive und wann sie induktive Verfahren anwendet. Auch die Interessen und/oder Begabung der SchülerInnen können dabei eine entscheidende Rolle spielen, weshalb die Auswahl des Verfahrens kontextabhängig bleibt.

Bei der Induktion handelt es sich um das zeitaufwendigere Verfahren, das aber auch gleichzeitig schülerInnenorientierter ist. Es ist außerdem ein „Vorgehen, das Erarbeitungen mit Umwegen impliziert und als leicht verständlich, einprägsam und motivationspsychologisch sinnvoll gilt, da den Bedürfnissen und Fragen der Lernenden ein großer Stellenwert eingeräumt wird.“ (Fäcke 2011, 162)

Die Induktion kann in verschiedene Phasen geteilt werden. Diese sind wie folgt:

1. Reaktivierung der Vorkenntnisse
2. Präsentation von Sachbeispielen
3. Erkennen des neuen grammatischen Phänomens in den Beispielen und Analyse von Form und Funktion durch Lernende

4. Abstrahieren der grammatischen Regel und Formulierung als Regel-Instruktion, Merksatz oder Modell durch Lernende
5. Einüben und Übertragen der Regel auf analoge Beispiele in zunehmend komplexeren Kontexten.

(Fäcke 2011, 162)

Das Verfahren der Deduktion ist im Vergleich zur Induktion weniger zeitaufwendig, jedoch zugleich auch weniger anschaulich. Die SchülerInnen benötigen mittels dieses Verfahrens mehr Zeit, um sich das neu Erlernte einzuprägen. (vgl. Fäcke 2011, 163)

Auch die Deduktion lässt sich in verschiedene Phasen teilen:

1. Explizite Erklärung einer grammatischen Regel durch die Lehrkraft
2. Konkretisierung der Regel durch Demonstration an Beispielen
3. Einüben der Regel durch Übertragung auf analoge Beispiele

(Fäcke 2011, 163)

3.3.3.1 Vor- und Nachteile

In folgender Tabelle werden die möglichen Vorteile und Nachteile der Induktion bzw. Deduktion aufgelistet:

	Vorteile	Nachteile
Induktion	• Berücksichtigung individueller Lernwege und Lernzeiten • Förderung der Lernerautonomie • Stärkung von Nachhaltigkeit der Behaltensleistungen • Hoher Grad an Verständlichkeit	• Inkaufnahme von Lernumwegen und Missverständnissen • Gefahr der unklaren Regelformulierung • Inkaufnahme einer langen Dauer • Vernachlässigung des Abstraktionsvermögens
Deduktion	• Nutzung einer gezielten Regelerklärung • Vermeidung von Missverständnissen • Nutzung der Präzision und damit kürzere Dauer	• Vernachlässigung der Individualität der einzelnen Lernenden • Förderung eines lehrerzentrierten Unterrichts • Inkaufnahme einer hohen Vergessensrate

	• Förderung des Abstraktionsvermögens	• Geringer Grad an Anschaulichkeit und Einprägsamkeit
--	---	---

Tabelle 2 - Vor- und Nachteile Induktion bzw. Deduktion (Fäcke 2011, 164)

4 Empirie

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich nun der Frage nach der didaktisch-methodischen Vorgehensweise von LehrerInnen im Spanischunterricht, in Bezug auf schwierige Grammatikthemen. Die Forschungsergebnisse stützen sich dabei hauptsächlich auf qualitative Umfragen.

4.1 Die Interviews

Bei den Interviews handelte es sich um Leitfadeninterviews mit etwa 24 Fragen pro Interview. Diese Art von Interviews wurde deshalb gewählt, da die Möglichkeit offen gelassen werden sollte, das Gespräch eventuell auch auf andere ebenfalls wichtige Gesichtspunkte zu richten. Es wurden insgesamt acht Interviews mit weiblichen Lehrpersonen durchgeführt, die teils an einer AHS, teils an einer BHS tätig sind. Alle Lehrerinnen haben über zehn Jahre Berufserfahrung. Die Interviews dauerten im Durchschnitt etwa 30-35 Minuten und wurden auf Deutsch abgehalten.

4.1.1 Zielgruppe

Da die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit „didaktisch-methodischer Umgang mit grammatikalischen Schwierigkeiten im Spanischunterricht“ lautet, war schnell klar, dass es sich bei der Zielgruppe für den empirischen Teil um SpanischlehrerInnen handeln sollte. Es erschien logisch, Personen dieser Berufsgruppe zu befragen, um so auch einen Einblick in das Schulleben zu bekommen und ein praktisches Vorwissen für angehende LehrerInnen, aber auch für Personen, die diesen Beruf bereits ausüben, zu integrieren. Es gab bei der Zielgruppe keine bestimmte angestrebte Altersgruppe und auch das Geschlecht wurde nicht im Vorhinein festgelegt.

Es wurde jedoch gezielt nach LehrerInnen gesucht, die zusätzlich zu ihrem LehrerInnenberuf an höher bildenden Schulen, auch an der Universität Wien Fachdidaktik unterrichten. Der Grund dafür war, dass diese als ExpertInnen für den Themenbereich des didaktisch-methodischen Umgangs mit grammatikalischen Schwierigkeiten im Spanischunterricht angesehen werden können. Das Resultat dieser Suche war, dass es sich bei vier von acht LehrerInnen um eben solche handelte, die auch an der Universität Wien unterrichten.

4.1.2 Inhalt

In den Interviews war es das Ziel, sowohl herauszufinden *welche* Grammatikthemen im Spanischunterricht die meisten Schwierigkeiten bereiteten als auch *wie* mit besonders schwierigen Themen im Unterricht umgegangen wird. Ein Interview bestand aus 24 Fragen, wobei die Fragen nicht immer im exakt selben Wortlaut gestellt wurden und manche Gespräche einen gering abweichenden Verlauf nahmen, je nach Interesse und Spezialgebiet der Lehrerinnen.

4.1.2.1 Die Fragen

Die Fragen lauteten ungefähr wie folgt:

1. Geschlecht
2. Alter
3. Berufserfahrung als SpanischlehrerIn
4. Berufserfahrung als LehrerIn insgesamt
5. Welche Grammatikthemen bereiten Ihnen im Unterricht die meisten Schwierigkeiten im Bezug auf Verständnisschwierigkeiten seitens der SchülerInnen? (Nennen Sie wenn möglich mindestens drei Beispiele)
6. Was glauben Sie sind die Gründe für die Verständnisschwierigkeiten?
7. Auf einer Skala von 1-5: als wie schwierig würden sie folgende Grammatikthemen bezeichnen? (1=einfach, 2=eher einfach, 3=eher schwierig, 4=schwierig, 5= sehr schwierig)
 - a. *Subjuntivo/Indicativo*
 - b. *Verbos irregulares en presente*
 - c. *Imperfecto/Indefinido*
 - d. *Imperativo*
 - e. *Ser/estar*

- f. *Por/para*
- g. *Pronombre directo/indirecto*
- h. *Pretérito perfecto*

8. Sie haben einige oben genannte Themen als schwierig bezeichnet.
 - a. Wie beginnen Sie bzw. wie führen Sie in das Thema ein?
 - b. Sagen Sie den SchülerInnen schon vorher, dass es sich hierbei um ein schwieriges Thema handelt?
9. Gibt es bestimmte Aktivitäten/Spiele/Materialien, die Sie zur Behandlung bestimmter Grammatikthemen immer wieder gerne anwenden und die das Verständnis erleichtern?
 - a. Wenn ja, welche?
10. *Ser/Estar*:
 - a. Reicht es Ihrer Meinung nach die klassischen Regeln der Anwendung von *ser/estar* aufzuzählen oder gibt es oft Beispiele, die sich nicht mit ihnen erklären lassen? (*Estar casado, estar muerto*- vorübergehender Zustand?)
 - b. Wie vermitteln Sie den SchülerInnen diese Anwendung, die sich nicht mit der Erklärung eines vorübergehenden oder andauernden Zustands erklären lässt?
11. Lehren Sie den *Subjuntivo* (nur) anhand von „Auslösern“, also Signalwörtern des Wünschens, Wollens, Befehlens, Fürchtens etc.?
 - a. Wenn nicht: Wie vermitteln Sie Anwendungen des *Subjuntivo*, bei denen es nicht um die Haltung des Sprechers geht? (Beispiel-> *Es posible que venga, Es inevitable que lo haga*)
12. Noch einmal zu *Subjuntivo/Indicativo*: Glauben Sie, ist es für die Schule ausreichend, wenn die SchülerInnen eine Anzahl bestimmter fixer Regeln zur Anwendung des *Subjuntivo* lernen oder müssen sie die Anwendung auch verstehen?

13. Beispiel *Subjuntivo*: Rechnen Sie etwas auch dann als Fehler, wenn der *Subjuntivo* nicht nach einem zuvor gelernten Signalwort kommt? Beispiel: *Necesito un coche que no necesite gasolina*. Sie haben diesen Ausdruck nicht explizit erklärt, aber es erscheint logisch, dass danach *Subjuntivo* kommt, da Sie besprochen haben, dass nach „*Busco una secretaria que sepa inglés*“ *Subjuntivo* kommt.
14. Bezüglich „*tiempos de pasado*“: in welcher Reihenfolge unterrichten Sie die verschiedenen Zeiten (*pretérito perfecto, indefinido, imperfecto, pluscuamperfecto*)?
15. Versuchen Sie bei Schularbeiten Texte zu verwenden, bei denen die Unterscheidung zwischen *Indefinido/Imperfecto, Subjuntivo/Indicativo* immer eindeutig ist?
16. Wie gehen Sie normalerweise beim Lehren eines neuen Grammatikthemas vor?
- Beginnen Sie mit dem Erklären des Themas oder geben Sie den SchülerInnen beispielsweise einen Text, in dem das neue Thema vorkommt und erklären erst danach? (induktiv oder deduktiv)
17. Gehen sie bei der Grammatikerklärung eher frontal vor oder schüleraktiv?
18. Erklären sie die Grammatik auf Deutsch oder auf Spanisch?
19. Würden Sie sagen, dass Sie insgesamt mehr Wert auf Grammatik oder auf das Sprechen/Lesen/Schreiben/Hören legen?
20. Wie gehen Sie vor, wenn Sie bemerken, dass einige SchülerInnen den Unterschied bzw. die Anwendung von z.B. *Subjuntivo/Indicativo* oder *Indefinido/Imperfecto* nicht verstanden haben?
- Behandeln Sie das Thema dann eher intensiver oder weniger intensiv?
21. Wie handhaben Sie besonders schwierige Grammatikthemen bei Schularbeiten, Hausübungen oder prinzipiell bei der Beurteilung? Nehmen Sie dabei Rücksicht darauf, dass diese schwieriger sind?

22. Lehren Sie zuerst *Imperativo* oder zuerst *Subjuntivo*?

a. Was finden Sie besser und wieso?

23. Wie intensiv behandeln Sie normalerweise folgende Schwerpunkte auf einer Skala von 1-5 (1=nicht intensiv, 2=wenig intensiv, 3=eher intensiv, 4=intensiv, 5 = sehr intensiv):

- a. *Subjuntivo/Indicativo*
- b. *Verbos irregulares en presente*
- c. *Imperfecto/Indefinido*
- d. *Imperativo*
- e. *Ser/estar*
- f. *Por/para*
- g. *Pronombre directo/indirecto*
- h. *Pretérito perfecto*

4.1.2.2 Die Befragten

Die folgende Tabelle soll kurz zur besseren Übersicht einige statistische Daten der Befragten Lehrerinnen auflisten.

	Lehrerin 1	Lehrerin 2	Lehrerin 3	Lehrerin 4	Lehrerin 5	Lehrerin 6	Lehrerin 7	Lehrerin 8
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Alter (in Jahren)	46	49	49	45	51	57	42	40
Berufserfahrung als Spanischlehrerin (in Jahren)	20	15	20	20	28	25	14	10
Berufserfahrung als Lehrerin insgesamt (in Jahren)	22	20	25	20	28	25	14	11
Schultyp	AHS	AHS	BHS	AHS	BHS	AHS	AHS	BHS

Tabelle 3 - Auflistung und Daten der befragten Lehrerinnen

4.2 Grammatikalische Schwierigkeiten im Spanischunterricht

Dieses Kapitel soll die Frage beantworten, welche Grammatikthemen in der Praxis von SchülerInnen, allerdings aus Sicht der LehrerInnen, als komplex erachtet werden. Des Weiteren werden auch die möglichen Gründe der Schwierigkeiten genannt und analysiert.

Ein Thema, das von allen Befragten als schwierig für die SchülerInnen bezeichnet wurde sind die „*tiempos del pasado*“, vor allem die Unterscheidung von *Indefinido* und *Imperfecto*. Bei diesem Thema sind es also nicht die verschiedenen Konjugationsformen, die Schwierigkeiten bereiten, sondern vor allem die korrekte Verwendung der Zeiten.

Insgesamt gab es noch zwei weitere Themen bei denen ebenfalls die Anwendung den SchülerInnen die meisten Schwierigkeiten bereitet und die von fast allen Befragten genannt wurden. Diese sind: die Unterscheidung von *Subjuntivo/Indicativo* und *ser* und *estar*. In den weiteren Kapiteln wird daher speziell auf diese drei Grammatikschwerpunkte eingegangen werden.

Auffällig ist, dass die meisten Lehrerinnen das Thema des *Indefinido/Imperfecto* in der Skala als schwieriger bewertet haben als das Thema des *Subjuntivo/Indicativo*, obwohl *beide* Schwerpunkte oft ein großes Problem für deutsche Muttersprachler darstellen. Ein Grund dafür ist, dass der *Subjuntivo* in der Schule nicht in demselben Ausmaß wie die Vergangenheitszeiten durchgenommen wird. Er wird in der Regel erst im vierten Lernjahr eingeführt:

„Dass ich den Subjuntivo als einfach bezeichne liegt daran, dass er erst viel später gelernt wird.“ (Lehrerin 2, Alter 49)

Ein weiterer Grund, wieso der *Subjuntivo* den Lehrerinnen einfacher vorkam, ist, dass das Zielniveau B1 keine genauen Kenntnisse des *Subjuntivo* erfordert und er daher im Spanischunterricht oft weniger intensiv behandelt wird:

„Den behandelt man nur am sehr am Rande. Fehler in Verbindung mit dem *Subjuntivo* sind für mich nicht so gravierend.“ (Lehrerin 6, Alter 57)

Dass der *Subjuntivo* von vielen Befragten als weniger gravierendes Problem im Vergleich zu den Vergangenheitszeiten gesehen wird, liegt also nicht an der Einfachheit der Materie selbst, sondern an der unterschiedlich intensiven Behandlung im Unterricht. Dadurch, dass dieser erst später gelehrt wird, wird der *Subjuntivo* nicht so detailliert unterrichtet wie das Thema des *Indefinido/Imperfecto*.

Andere Themen die als schwierig für die spanischlernenden SchülerInnen bezeichnet wurden sind (in absteigender Häufigkeit der Nennung):

- *Los pronombres personales* (speziell *pronombre directo/indirecto*)
- *Verbos con diptongo*
- *Preposiciones*
- *Concordancia*
- *Por/para*

4.2.1 Gründe der Schwierigkeiten

Ein häufig genannter Grund, wieso es vor allem zu Schwierigkeiten mit den Themen *Imperfecto/Indefinido* und *Subjuntivo/Indicativo* kommt, ist der fehlende Aspekt bzw. Modus im Deutschen. Es handelt sich um sprachliche Mittel die es zwar im Spanischen, jedoch in der deutschen Sprache nicht gibt. Durch das fehlende Vorkommen im Deutschen ist also ein Vergleich zwischen den beiden Sprachen, welcher den SchülerInnen das Verständnis erleichtern würde, nicht möglich. Da die konkrete sprachliche Unterscheidung zwischen den spanischen und deutschen Formen des Subjunktivs und der Vergangenheitszeiten schon im Kapitel 2.4 erläutert wurde, geht dieses Kapitel nicht nochmals auf diesen spezifischen Grund ein.

Bezüglich des *Indefinido* und *Imperfecto* wurde außerdem die Schwierigkeit damit begründet, dass den SchülerInnen hier oft ein klares Regelwerk fehlt, an das sie sich halten können. Eine der befragten Lehrerinnen gab auch zu, dass sie manchmal selbst keine Erklärung für die Anwendung hatte:

„Die SchülerInnen hätten gerne klare Regeln und fragen oft: ‚Warum ist das jetzt aber so?‘ Manchmal weiß ich dann nicht, wie ich das erklären soll. Ich tu’ mir da aber nichts an, da

ich finde man muss in Sprachen manchmal Sachen einfach hinnehmen. Die Verwendung ist nicht immer ganz eindeutig, finde ich. Es gibt schon Regeln, aber nicht immer - das macht es schwer zu unterrichten.“ (Lehrerin 2, Alter 49)

Auf dieses Problem machten auch schon Gnutzmann und Stark (1982, 14) aufmerksam, indem sie sagten, dass das Abhalten eines erfolgreichen Grammatikunterrichts ein gewisses linguistisches Knowhow voraussetzt, um den SchülerInnen bessere Einsichten in die Fremdsprache zu ermöglichen und genau auf solche Fragen antworten zu können. Die Forderung ihrerseits lautet daher: mehr Linguistik im Hochschulstudium.

Ein weiterer Grund für Verständnisschwierigkeiten der SchülerInnen im Allgemeinen, ist die mangelnde Lernbereitschaft und auch mangelndes Interesse seitens der SchülerInnen.

„Die Lernbereitschaft ist gesunken. Man muss viel lernen und die SchülerInnen haben wenig Zeit.“ (Lehrerin 1, Alter 46)

Das deutet daraufhin, dass oftmals nicht allein das mangelnde Verständnis der Grammatikthemen die Schwierigkeiten verursachen. Probleme könnten also teilweise durch Lernen seitens der SchülerInnen vermieden werden. Die mangelnde Lernbereitschaft könnte beispielsweise durch Methoden, die bewusst auf die Motivation der SchülerInnen abzielen, gesteigert werden. Dabei kann etwa ein spielerischer Zugang zu gewissen Themen helfen.

Eine andere Ursache, vor allem für die Schwierigkeiten mit den spanischen Personalpronomen, ist außerdem mangelndes Sprachverständnis im Allgemeinen. Um im Spanischen den Unterschied zwischen *le* und *lo/la* (ihm/ihr und ihn/ihr), also dem dritten und dem vierten Fall, verstehen zu können, ist es Voraussetzung auch in der Muttersprache zu wissen, wie die beiden Fälle unterschieden werden. Es geht hier also vordergründig um eine „fehlende grammatikalische Grundbildung der SchülerInnen. Viele hatten kein Latein und keine anderen romanischen Sprachen in der Schule. Sie sind auch oft im Deutschen nicht in der Lage Pronomen zu unterscheiden. Diese mangelnde Basis macht es schwer.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Eine weitere Schwierigkeit bezüglich der Personalpronomen ist auch deren Reihenfolge. Sollen zwei Pronomen in einem Satz hintereinander stehen, bereitet dies den SchülerInnen besondere Probleme. Oft wird das Objektpronomen vor das Personalpronomen gestellt, statt umgekehrt (*Lo me ha dado* statt *Me lo ha dado*). Ein Grund dafür könnte sein, dass die Reihenfolge im Deutschen anders ist als im Spanischen. So wäre die spanische Entsprechung der Pronomen zu „er hat es mir gegeben“ die oben erwähnte Reihenfolge „lo me ha dado.“ Als SpanischlehrerIn wäre es also wichtig darauf hinzuweisen, dass hier die Ordnung eine andere ist, um ein Bewusstsein für diese Unterscheidung zu aktivieren.

Eine zusätzliche Konsequenz die LehrerInnen daraus ziehen können, ist zuerst den allgemeinen Sprachstand der SchülerInnen zu analysieren. Wird also mit dem Thema der Personalpronomen in Spanisch begonnen, wäre es anhand der Ergebnisse der Interviews sinnvoll, zuerst auf Deutsch zu wiederholen wie der dritte und der vierte Fall unterschieden werden, um so das Verständnis der SchülerInnen zu verbessern. Wissen die Lernenden beispielsweise nicht mit welchen Wörtern nach dem Dativ und dem Akkusativ gefragt wird, so können sie diese Anwendung auch nicht auf das Spanische übertragen und sind somit überfordert, wenn sie ein Objekt oder eine Person durch ein Pronomen ersetzen müssen.

4.3 Der didaktisch-methodische Umgang

Folgendes Kapitel soll Antwort auf die Frage geben, welche Methoden LehrerInnen haben, mit schwierigen Grammatikthemen des Spanischen im Unterricht umzugehen. Es wird dabei aufgezeigt, wie mit diesen Themen begonnen wird, mit welcher Methode Grammatik vermittelt wird, welche spezifischen Möglichkeiten es für drei ausgewählte Grammatikschwerpunkte gibt und ob die Schwierigkeit der Themen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen und die Intensität der Behandlung hat. Zusätzlich zu den Interviews wurde das Lehrwerk „*Gramática básica del estudiante de español*“ von Alonso Raya hinzugezogen, das vereinfachte und verständliche Grammatikerklärungen darbietet, die im Unterricht verwendet werden können. Des Weiteren werden spezielle Erklärungsmöglichkeiten von dem Universitätsprofessor José Plácido Ruíz Campillo zu den Themen *Indefinido/Imperfecto* und *Subjuntivo/Indicativo* erläutert, die im Unterricht ebenfalls sehr hilfreich sein könnten.

4.3.1 Einstieg in schwierige Grammatikthemen

In diesem Kapitel ist es das Ziel herauszufinden, ob LehrerInnen eine bestimmte Vorgehensweise haben, um mit schwierigen Grammatikthemen zu beginnen. Es wurde dabei danach gefragt, ob LehrerInnen die SchülerInnen schon zuvor wissen lassen, dass es sich bei dem zukünftigen Thema um ein anspruchsvolles handelt, sodass sie sich darauf einstellen können und eventuell mehr Aufmerksamkeit spenden.

Die klare und eindeutige Antwort auf die Frage, ob sie dies den SchülerInnen vorher mitteilten, war jedoch „Nein“. Statt zu sagen, dass das Thema schwierig ist, kann den SchülerInnen mitgeteilt werden, es würde sich hierbei um ein besonders interessantes Thema handeln.

Die Antworten auf die Frage, wie ein jeweiliges Thema begonnen wird, waren sehr unterschiedlich. Viele der Befragten haben kein bestimmtes Schema und der Beginn, beziehungsweise die Einführung in das Thema ist außerdem vom konkreten Grammatikschwerpunkt abhängig.

Eine gute und geeignete Methode in ein neues Grammatikthema einzusteigen ist aber beispielsweise ein Text oder ähnliches Material, das in einem kommunikativen Kontext steht und in welchem die neue Grammatik vorkommt. Bei dieser Unterrichtsmethode handelt es sich um die induktive. Näheres dazu wird im nächsten Unterkapitel behandelt. Ob die induktive oder deduktive Methode zu Beginn angewandt wird, ist jedoch kontextabhängig. Es kann also keine allgemeine Aussage über den Einstieg in schwierige Grammatikthemen getroffen werden.

4.3.2 Deduktiv oder induktiv?

Beim Beginn eines neuen Grammatikthemas stellt sich die Frage, welcher Weg in der Praxis des Spanischunterrichts besser ist: der deduktive oder der induktive? Wie schon in Kapitel 2.3.2 genauer beschrieben, handelt es sich bei der induktiven Methode um eine Vorgehensweise, bei der von einer bestimmten Situation (Text, Dialog, etc.) auf das neue Grammatikthema geschlossen wird. Diese Methode ist in der Regel zeitaufwendiger, dafür aber auch effizienter was die Einprägsamkeit betrifft. Die SchülerInnen sind aktiver und

erarbeiten sich den neuen Stoff zum großen Teil selbst, wodurch sie das neu Gelernte auch besser behalten und es so leichter anwenden können.

Auch in der Praxis hat sich die induktive Methode größtenteils durchgesetzt. Vor allem bei schwierigeren Grammatikthemen, wie der Unterscheidung zwischen *Indefinido* und *Imperfecto*, ist eine sehr beliebte Vorgehensweise bei der Erarbeitung das Ausgehen von einem Text. Eine oft genannte Textsorte, die dabei behilflich ist, sind Märchen. Speziell beim Thema des *Indefinido/Imperfecto* lassen viele der befragten Lehrerinnen ihre SchülerInnen zunächst einmal beide Vergangenheitsformen in unterschiedlichen Farben unterstreichen. Danach sollen die SchülerInnen sich selbst eine Erklärung zurechtlegen, wann die beiden verschiedenen spanischen Zeiten verwendet werden.

Das allgemeine Ziel dabei ist es, dass die Lernenden ein Grundmodell herausarbeiten. In manchen Lehrbüchern wird laut Aussage von Lehrerin 5 davon ausgegangen, dass die Schülerinnen sich mit der induktiven Methode das ganze Regelwerk alleine herleiten. In der Praxis funktioniert dies jedoch nicht und es bedarf daher einer Ergänzung und Vervollständigung mit Hilfe der Lehrperson. Erfolgt diese Ergänzung mittels Handouts, kann es allerdings dazu kommen, dass die SchülerInnen dieses nicht durchlesen oder sogar vergessen, dass sie es bekommen haben. Effektiver ist es also, die Grammatikerklärung gemeinsam mit den SchülerInnen an der Tafel durchzuführen:

„Man kann ein zusätzliches Handout austeilen, aber zunächst einmal sollen die SchülerInnen mitschreiben. Bei Handouts kann es passieren, dass sie diese oft nicht mehr anschauen und nicht mehr wissen, dass sie sie haben. An der Tafel ist es ein gewisser, langsamer Prozess, bei dem sie die Möglichkeit haben auch etwas zu fragen. Eine Gefahr dabei ist, dass jemand etwas falsch abschreibt, daher ist ein zusätzliches Handout zur Sicherung gut.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Da die induktive Methode mehr Unterrichtszeit in Anspruch nimmt als die deduktive, bei welcher die Lehrperson die Erklärung der Grammatik vornimmt, ist es in der Schule, trotz der höheren Effizienz, nicht immer möglich diese Methode anzuwenden. Da LehrerInnen oftmals unter Zeitdruck stehen, wenden sie auch die deduktive Methode an, obwohl sie die andere präferieren würden.

Allgemein ist jedoch beim Lehren Abwechslung und Variation wichtig. Zwei Lehrmethoden, die stark mit der deduktiven und der induktiven Methode zusammenhängen, sind der schüleraktive und der frontale Unterricht. Letzterer wurde in den letzten Jahren oftmals kritisiert. Doch auch Frontalunterricht kann hilfreich und erfolgreich sein. Bei der Frage also, ob (schwierige) Grammatikthemen im Spanischunterricht besser frontal oder schüleraktiv aufbereitet werden sollten, lautet die Antwort:

„Im Idealfall schüleraktiv, aber das ist eine Zeitfrage. Die Abwechslung macht es aber aus und manchmal haben die SchülerInnen es gerne frontal. Das gibt ihnen Halt. Manche Gruppen brauchen sehr viel Halt und Struktur, gerade die unteren Lernjahre. Chaotische und jüngere SchülerInnen brauchen eher eine frontale Anweisung, sonst fühlen sie sich nicht gut betreut.“ (Lehrerin 7, Alter 42)

Die Schlussfolgerung aus dieser Aussage ist, dass die Vorgehensweise stark von der SchülerInnengruppe abhängig sein kann. Obwohl die induktive Methode also insgesamt als die erfolgreichere gilt, was das Behalten von neuen Inhalten im Gedächtnis betrifft, kann es durchaus sein, dass das bei einer gewissen Art von SchülerInnen nicht zutrifft. Die Erfahrung aus der Praxis hat gezeigt, dass also jüngere SchülerInnen bzw. untere Lernjahre oft besser mit der deduktiven, frontalen Methode zurechtkommen. Auch laut Martín Sánchez (2010, 65) kann keine allgemeine Aussage getroffen werden, welche der beiden Methoden die bessere ist. Die Lehrperson hat also demnach die Aufgabe abzuwägen, wann sie deduktive und wann sie induktive Verfahren anwendet. Auch die Interessen und/oder Begabung der SchülerInnen können dabei eine entscheidende Rolle spielen, weshalb die Auswahl des Verfahrens kontextabhängig bleibt.

4.3.3 Didaktisch-methodischer Umgang mit spezifischen Grammatikthemen

4.3.3.1 Ser/Estar

Wie die Ergebnisse der Interviews bestätigt haben, wird die Unterscheidung zwischen den beiden Bedeutungen von „sein“ im Spanischen von SchülerInnen mit deutscher Muttersprache durchaus als schwierig empfunden. Der Grund dafür ist, dass es ähnlich wie

beim Problem des *Subjuntivo/Indicativo* oder *Indefinido/Imperfecto* keine deutsche Entsprechung gibt.

Oftmals wird der eine Aspekt der Unterscheidung zwischen *ser* und *estar* dadurch definiert, dass es sich bei der Anwendung von *estar* um einen vorübergehenden, nicht andauernden Zustand handelt. (vgl. zum Beispiel <http://www.dalango.de/grammatik/spanische-grammatik-ser-und-estar>) Bei einigen Situationen widerspricht dies aber unserem Verständnis von „vorübergehend“. Beispiele wie *estar casado* oder *estar muerto* verdeutlichen, dass diese Erklärung oftmals nicht ausreicht, um die Anwendung in den beiden Beispielen vollständig zu verstehen. Auch Hans-Martin Gauger meint hierzu:

„Schließlich wird *estar* auch in Fällen verwendet, in denen Bezug genommen wird auf eine eingetretene oder möglicherweise eintretende Veränderung; auch dies ist mehr oder weniger idiomatisch: *está muerto, vivo (...), roto, calvo, intacto*, auch *estar soltero* (neben *ser soltero*) und *estar casado (...)*. *Estar* meint also nicht unbedingt vorübergehend: gibt es weniger Vorübergehendes als das Totsein? De Bruyne spricht von einem ‚scheinbar unlogischen Gebrauch von *estar*‘.“ (Gauger 1989, 445)

Es stellt sich daher die Frage, ob es in der Schule ausreichend ist eine Erklärung der Regeln zu lernen und jene Fälle, bei der diese Erklärung unlogisch erscheint, als gegeben hinzunehmen oder ob zusätzlich der Hintergrund der Anwendung von *ser* und *estar* verstanden werden sollte.

In der Praxis des Spanischunterrichts haben viele LehrerInnen eine ähnliche Methode: Sie kennzeichnen die als unlogisch erscheinenden Formen etwa mit einem Ausrufezeichen oder einem *Ojo!* und sagen den SchülerInnen, dass es hierbei um Ausnahmen handelt, die wie Vokabeln zu lernen sind. Eine weitere relativ simple Erklärungsmöglichkeit zu dem Ausdruck *estar muerto* ist, dass bei spanischen Partizipien immer *estar* verwendet wird. Durch die Vermittlung dieser Regel ist es für die SchülerInnen einfacher, *estar* auch dann richtig zu verwenden, wenn es sich wie im Falle von „tot sein“ eigentlich nicht um einen vorübergehenden Zustand handelt. In der Schule ist es also oft leichter, Dinge als gegeben hinzunehmen, ohne über den linguistischen Hintergrund der Anwendung Bescheid zu wissen:

„Bei ganz vielen Dingen versuche ich den SchülerInnen ein Schema zu geben, bei dem sie gar nicht lange überlegen müssen, wieso die Dinge so sind. Manche Dinge muss man nicht analysieren. Der Familienstand zum Beispiel wird mit *estar* wie ein Vokabel aufgeschrieben.“ (Lehrerin 4, Alter 45)

„Ich sage es gibt ein paar Ausnahmen, die sich die SchülerInnen mit einem Stern aufschreiben müssen.“ (Lehrerin 7, Alter 42)

„In Sprachen muss man manche Sachen als gegeben hinnehmen.“ (Lehrerin 2, Alter 49)

4.3.3.1.1 Fazit

Das Fazit daraus ist also, dass die SchülerInnen mit einem bestimmten, fixen Regelwerk zur Anwendung von *ser* und *estar* gut zurechtkommen, auch ohne die Anwendung und ihren Hintergrund vollends zu verstehen. In der Schule reicht es also oft aus, einige Dinge als gegeben hinzunehmen und die Lernenden darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um eine Ausnahme handelt, die zu lernen ist. Es ist durchaus legitim als Lehrperson zu sagen, dass man momentan keine Erklärung parat hat und dass manche Dinge in einer Sprache so sind, wie sie sind. Es ist daher eine angemessene Methode Phrasen, die mit *ser* oder *estar* gebildet werden und den SchülerInnen auf den ersten Blick unlogisch erscheinen, einfach als Ausnahmen zu kennzeichnen, die gelernt werden müssen. SchülerInnen haben auch oft nicht den Willen oder das Interesse den linguistischen Hintergrund oder genauere Gründe zu erfahren, sondern sind froh über fixe Anhaltspunkte, an denen sie sich festhalten können. Dennoch bin ich der Meinung, dass Lehrpersonen den Hintergrund erklären können sollten, falls Interesse seitens der SchülerInnen besteht. Es ist möglicherweise einfacher, SchülerInnen etwas auswendig lernen zu lassen. Wenn sie die Materie und den Hintergrund jedoch verstehen, ersparen sie sich das Auswendiglernen und die Inhalte können besser im Gedächtnis behalten werden und vielleicht auch außerhalb der Schule richtig angewandt werden, ohne sie vorher explizit gelernt zu haben. Betrachtet man also Spanisch als etwas, das SchülerInnen ausschließlich für die Institution Schule und für eine Note lernen, kann man sich durchaus damit zufrieden geben, dass sie die Regelanwendungen nicht verstehen. Betrachtet man das Lernen dieser Fremdsprache jedoch als etwas Nützliches für das weitere Leben nach der Schule, sollte darauf Wert gelegt werden den SchülerInnen die Anwendung von *ser* und *estar* so beizubringen, dass sie diese auch mit neuen Beispielen korrekt

verwenden können. Möglicherweise kann außerdem mehr Interesse durch bestimmte Hintergrundinformationen der Sprache bei den SchülerInnen geweckt werden.

4.3.3.2 El Subjuntivo

Da auch der Subjunktiv ein Thema darstellt, das den SchülerInnen immer wieder Schwierigkeiten bereitet, soll hier der Frage nachgegangen werden, wie Lehrpersonen mit eben diesem Thema der spanischen Grammatik im Unterricht umgehen. Linguistisch betrachtet hat der Subjuntivo einen sogenannten Grundwert, der bereits in Kapitel 2.4.5 näher erläutert wurde. In der Schule gibt es nun mehrere Möglichkeiten an die Thematik des Subjunktivs heranzugehen. Als LehrerIn hat man die Wahl zwischen unterschiedlichen Methoden, die den SchülerInnen die Anwendung dieses Modus erleichtern sollen. Doch welche Möglichkeit ist am besten und effektivsten? Reicht es, die SchülerInnen den *Subjuntivo* anhand von Auslösern und fixen Regeln auswendig lernen zu lassen oder ist es in der Schule das Ziel, den *Subjuntivo* soweit zu verstehen, dass ein Auswendiglernen eines scheinbar endlosen Regelwerks nicht notwendig ist?

Die Antworten aus der Praxis waren vielfältig. Speziell bei der Herangehensweise gibt es jedoch größtenteils Einigkeit. Die Vielzahl der Anwendungsmöglichkeiten des Subjunktivs wird in der Schule nicht auf einmal gelehrt. Es wird meist nicht zuerst der Hintergrund der Anwendung des Subjunktivs gelehrt, sondern dieser wird nach Themen bzw. Gruppen unterteilt. So werden etwa anfangs die sogenannten Auslöser vermittelt, also die Signalwörter des Wünschens, Wollens, Befehlens und Fürchtens, bei denen den SchülerInnen erklärt wird, dass es hierbei um die persönliche Haltung und Einstellung des Sprechers geht. Die meisten LehrerInnen bleiben jedoch nicht bei den Auslösern stehen, sondern gehen noch weiter. Sie vermitteln dann Gruppenweise die anderen Anwendungsmöglichkeiten, wie etwa den *Subjuntivo* nach unpersönlichen Ausdrücken (*es posible que, es inevitable que* etc.) und danach, wenn Zeit bleibt, zum Beispiel den *Subjuntivo* nach Konjunktionen, wie *hasta que*. Wichtig hierbei ist, dass die SchülerInnen nicht überfordert werden, indem ihnen zu viel Information gegeben wird:

„Ich vermittele die Anwendung getrennt. Die SchülerInnen können das alles nicht auf einmal verarbeiten. Ich mache zuerst die Signalwörter, dann den *Subjuntivo* im Nebensatz und dann die unpersönlichen fixen Ausdrücke wie *es posible que*.“ (Lehrerin 1, Alter 46)

Darüber, ob die SchülerInnen die Anwendung des Subjuntivo auch wirklich verstehen müssen oder ob es ausreichend ist, eine Zahl von fixen Regeln und Ausdrücken zu lernen, sind sich die Lehrpersonen nicht ganz einig. Prinzipiell wurde auch öfter erklärt, dass es bei dem zu erreichenden Zielniveau B1 nicht nötig ist, beim Thema des *Subjuntivo* in die Tiefe zu gehen. Die meisten Lehrerinnen waren der Meinung, dass es für die SchülerInnen ausreichend ist, die Regeln und Auslöser zu lernen:

„Den SchülerInnen muss man kein linguistisches Hintergrundwissen vermitteln. Das ist unerheblich für sie, die Regeln reichen.“ (Lehrerin 1, Alter 46)

Lediglich zwei der Befragten Lehrerinnen waren der Meinung, dass es nicht ausreichend sei, die Regeln der Anwendung des *Subjuntivo* auswendig zu lernen, ohne diese dabei auch zu verstehen. Eine Lehrerin war sogar der Meinung, dass Signalwörter die Vermittlung des *Subjuntivo* im Spanischunterricht erschweren würden:

„Ich glaube, dass Signalwörter alleine einen doppelten Effekt haben. Die SchülerInnen müssen die Signalwörter *und* die Formen des Subjuntivo lernen und das ist sehr viel auf einmal. Natürlich kann ich den *Subjuntivo* mit Drill-Übungen lehren, aber dann haben sie immer nur eine begrenzte Zahl von Ausdrücken zur Verfügung.“ (Lehrerin 6, Alter 57)

Es ist außerdem sehr wichtig, dass die SchülerInnen auch die deutsche Entsprechung der Signalwörter kennen. Das ist auch gleichzeitig die Voraussetzung dafür, dass sie die Anwendung des *Subjuntivo* in ihren Grundzügen verstehen können. Es ist dabei auch möglich, mit einer Metapher zu arbeiten:

„Den *Subjuntivo* brauche ich dann, wenn ich eine Wunschbrille aufsetze. Wenn ich etwas sagen möchte, das ich gerne hätte. Zusätzlich natürlich vermittelt man den SchülerInnen die Auslöser anhand einer kleinen Liste. Den *Subjuntivo* müssen sie aber verstehen. Speziell für schwächere SchülerInnen sind die Auslöser aber eine gute Krücke.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Insgesamt betrachtet gab es also keine einstimmige Vermittlungsweise des *Subjuntivo*. Klar ist aber: Entscheidet man sich als Lehrperson dazu den *Subjuntivo* nur anhand von

Auslösern zu lehren, so sind die SchülerInnen dazu gezwungen eine große Anzahl von Regeln auswendig zu lernen, sollten sie den Hintergrund des *Subjuntivo* nicht verstehen. Will man jedoch vermitteln, *wieso* Menschen mit spanischer Muttersprache den *Subjuntivo* anwenden, so benötigt man eine gute und nachvollziehbare Erklärungsmöglichkeit und ein wenig Geduld, denn:

„Auch mit einer guten Erklärung heißt das nicht, dass die Anwendung immer funktioniert. Natürlich setzt das eine gewisse kognitive Leistung voraus und viel Übung ist erforderlich.“ (Lehrerin 6, Alter 57)

Eine Möglichkeit den *Subjuntivo* nachhaltig zu lehren ist die beiden Zugänge zu kombinieren. Erklärt man den SchülerInnen den Sinn des spanischen *Subjuntivo* und teilt ihnen dabei zusätzlich eine Vielzahl von Ausdrücken, die den *Subjuntivo* nach sich ziehen, mit, so erscheint diese Möglichkeit der Verknüpfung effektiver.

Maria Bachler, die den Grundwert des Subjunktivs in ihrer Dissertation näher untersuchte, sieht das ähnlich:

„Eine Kompromisslösung ist nötig: Den Grundwert zusammen mit den Beispielsätzen zu studieren, ist eine deskriptive Art, sich dem Subjunktiv anzunähern, während der Fokus auf die Auslöser einer präskriptiven Annäherung entspricht.“ (Bachler 2010, 217)

Als LehrerIn steht man also vor der Wahl: Soll der *Subjuntivo* deskriptiv gelehrt und sollen die SchülerInnen so zum selbstständigen Denken bewegt werden, darf dieser Modus nicht nur Anhand von Auslösern und Regelwerken gelehrt werden. Ist man aber der Meinung, dass die präskriptive Annäherung in einer höherbildenden Schule ausreichend ist, ist es nicht notwendig die Anwendung des *Subjuntivo* tiefer gehend zu erläutern oder zu verstehen.

Gegen das Auswendiglernen einer Vielzahl an Regeln spricht jedoch die aus der Berufserfahrung gewonnene Erkenntnis einer Lehrerin, dass im Allgemeinen die Anzahl von Regeln die den SchülerInnen dargeboten werden, möglichst reduziert werden soll:

„Ich habe früher viel mehr Regeln verwendet als jetzt. Die Regeln sind immer weniger geworden. Bei den *tiempos del pasado* habe ich jetzt nur mehr drei Regeln, früher hatte ich sechs. Mit weniger Regeln ist der Unterricht erfolgreicher und besser. Es macht dabei nichts, wenn die SchülerInnen anfangs mehr Fehler machen, da sie weniger Regeln haben.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Diese Aussage ist hier zwar spezifisch auf das Thema der *tiempos del pasado* bezogen, kann jedoch auch auf Themen wie den *Subjuntivo* abgeleitet werden, da es gerade bei diesem Grammatikthema besonders viele Regeln gibt. Würde es also eine Möglichkeit geben, die Anzahl der Regeln so zu reduzieren, dass sie trotzdem alle Bereiche des *Subjuntivo* abdecken, würde das die Anwendung und das Verständnis stark erleichtern. Wie eine solche Regelreduktion aussehen kann, wird etwas später in Kapitel 4.3.4.1.1 näher erläutert.

4.3.3.2.1 Zuerst Imperativo oder Subjuntivo?

Da der Imperativ und der Subjunktiv indirekt zusammenhängen und weil die Konjugationsformen des verneinten Imperativs auch den Konjugationsformen des Subjunktivs entsprechen, stellte sich die Frage, ob es nun für das Verständnis der SchülerInnen besser ist zuerst den *Imperativo* und dann den *Subjuntivo* zu unterrichten, oder umgekehrt.

In der Unterrichtspraxis lautet die Antwort eindeutig: *Imperativo*. In sehr vielen Lehrbüchern ist die Reihenfolge so vorgegeben und alle der Befragten Lehrerinnen halten sich im Großen und Ganzen auch an diese:

„In allen Lehrbüchern, die ich bis jetzt verwendet habe, kommt der *Imperativo* vorher und die SchülerInnen verstehen dann nicht, wenn man im Lehrbuch herumspringt. Ich kann aber gar nicht sagen, was besser wäre.“ (Lehrerin 8, Alter 40)

Begründet wurde das Lehren des Imperativ vor dem Subjunktiv also oftmals dadurch, dass die Reihenfolge im Buch so vorgegeben ist. Es wurde dabei von den meisten nicht reflektiert, wieso diese Vorgehensweise besser sein sollte. Eine Lehrperson nannte jedoch auch noch eine andere Begründung:

„Imperativo entspricht dem Niveau A2 und kommt außerdem ununterbrochen bei den Anweisungen in der Klasse vor: *no hables tanto, no grites* etc...“ (Lehrerin 6, Alter 57)

Diese Aussage legt also nahe, dass der Imperativ auch in den Lehrbüchern deshalb früher behandelt wird, da es sich hierbei um ein weniger komplexes Thema handelt als beim *Subjuntivo* und da er schon im Anfängerunterricht, vor allem in der Situation einer LehrerIn in der Schulklasse, die den SchülerInnen oft Anweisungen gibt, häufig verwendet wird. Ob der Imperativ jedoch wirklich weniger komplex ist als der Subjunktiv, darüber sind sich auch die LehrerInnen nicht ganz einig:

„Ich finde aber nicht, dass der *Imperativo* leichter ist. Ich kann gar nicht sagen, welche Reihenfolge besser wäre. Der *Imperativo* ist vor allem in Kombination mit den Pronomen (*dámelo, no me lo des*) ein sehr komplexes Thema.“ (Lehrerin 8, Alter 40 Jahre)

Auffällig ist außerdem, dass alle Befragten die Reihenfolge der Lehrbücher übernehmen. Ein Teil der Lehrerinnen war jedoch sogar der Meinung, dass es besser wäre den *Subjuntivo* zuerst zu lehren, da dieser theoretisch auch gleich von Anfang an gebraucht werden könnte oder da dann beim Imperativ schon alle Formen bekannt wären:

„Ich würde den *Subjuntivo* lieber vorziehen, weil man ihn gleich von Anfang an braucht. Er kommt theoretisch relativ bald.“ (Lehrerin 4, Alter 45)

„Es hätte Vorteile den *Subjuntivo* zuerst zu machen. Von den Formen her würde es Sinn machen, wenn man den *Subjuntivo* vor dem Imperativ vermittelt.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Das bedeutet also, dass die Vorgabe der Lehrbücher oft nicht hinterfragt wird. In Bezug auf die Reihenfolge des Imperativs und des Subjunktivs gibt es jedoch einige Vorteile, die für die in den meisten Büchern vorgegebenen Reihenfolge sprechen: Die Formen des negativen Imperativs entsprechen schon den Verbformen des Subjunktivs, was bedeutet, dass diese nur mehr wiederholt werden müssen, wenn mit dem Thema des *Subjuntivo* begonnen wird. Da schon die *Anwendung* des Subjunktivs genügend Schwierigkeiten bereitet, ist das also eine willkommene Erleichterung zu Beginn dieses Grammatikthemas. Sollten die SchülerInnen die verneinten Formen des Imperativs nicht mehr parat haben, so ist

„der *Subjuntivo* auch eine Gelegenheit, dass man den Imperativo wiederholt und einen Teil Anwendungsmöglichkeiten des *Subjuntivo* anhand des Imperativs erklärt.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Es ist also möglich auch in der Anwendung eine Verbindung zwischen dem Imperativ und dem Subjunktiv herzustellen, indem ein Vergleich zwischen der Befehlsform und dem Ausdruck *quiero que* hergestellt wird. Es kann außerdem beim spanischen Imperativ eine Verbindung zum Deutschen hergestellt werden, was sich beim *Subjuntivo* als schwierig bis unmöglich erweist. Eine Lehrerin kommt somit zu dem Schluss:

„Die Befehlsform gibt es auch im Deutschen und beim *Subjuntivo* kann ich dann sagen, dass er so ähnlich ist wie der Imperativ. Ich kann also daran anschließen.“ (Lehrerin 8, Alter 40)

Kann also ein Bezug und Vergleich zur Muttersprache hergestellt werden, ist das eine Möglichkeit das Verständnis und die Nachvollziehbarkeit für die SchülerInnen zu erleichtern. Wird zuerst der Imperativ gelehrt, sollten den SchülerInnen beim Erlernen des *Subjuntivo* bereits seine Konjugationsformen bekannt sein und ein Teil der Anwendung kann mit Hilfe des Imperativs erklärt werden. Die Tatsache, dass das durchaus schwierige und anspruchsvolle Thema des Subjunktivs zu einem bereits teilweise bekannten Thema wird, spricht also für die Reihenfolge, bei welcher der Imperativ zuerst durchgenommen wird, da somit das Vorwissen der SchülerInnen aktiviert werden kann.

4.3.3.2.2 Fazit

Der *Subjuntivo* stellt einen besonderen Problemfall im Unterricht dar. Er ist nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für sehr fortgeschrittene SpanischlernerInnen ein Problem. Eine klare Antwort darauf, ob LehrerInnen ihn nur anhand von Regeln vermitteln sollten oder ob sein Grundwert verstanden werden sollte, gibt es meiner Meinung nach nicht. Setzt man sich als Lehrperson jedoch das Ziel, dass SchülerInnen die Anwendung des *Subjuntivo* verstehen, sollte darauf geachtet werden sie auch auf nicht zu kompliziertem und wissenschaftlichem Wege zu erklären. Der bereits dargestellte Grundwert von Martin Hummel etwa, wird sich nicht gut für den Spanischunterricht in höher bildenden Schulen eignen. Es ist also wichtig sich zuerst geeignetes Material zu beschaffen. Später in Kapitel

4.3.4.1.1 wird eine Möglichkeit beschrieben, SchülerInnen den *Subjuntivo* auf unkomplizierte und doch logische Art und Weise zu vermitteln.

Gerade bei diesem Grammatikthema halte ich es insgesamt für problematisch nur mit Auslösewörtern zu agieren und die Lernenden unzählige Ausdrücke, welche den Subjunktiv nach sich ziehen auswendig lernen zu lassen, da es zu viele von ihnen gibt. Es wird sich auf diese Art und Weise niemals ein Gefühl entwickeln, wann dieser Modus verwendet wird und wann nicht, weil die Anwendung so nicht reflektiert wird. Da der *Subjuntivo* aber gerade in der spanischen Sprache ein so wichtiges Element darstellt, kann das Verstehen der Anwendung nicht komplett in den Hintergrund gerückt werden. Als angehende Lehrerin finde ich es daher für den Unterricht nicht angemessen den *Subjuntivo* nur anhand von Regeln und Ausdrücken zu lernen. Es sollten zumindest Bemühungen bestehen, den SchülerInnen das Verstehen des Modus zu ermöglichen und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit geschaffen werden, auch wenn das Niveau B1 die Behandlung des *Subjuntivo* nicht bis ins Detail vorschreibt.

Gesamt gesehen ist natürlich das Auswendiglernen der Regeln eine weniger aufwendige Methode für die LehrerInnen. Der einfachere Weg ist hier aber nicht unbedingt der bessere. Die schon in einem vorigen Kapitel erwähnte Methode beide Wege zu kombinieren, wäre die adäquatere Methode den SchülerInnen den *Subjuntivo* näher zu bringen. Es sollte also auf das Verständnis Wert gelegt werden, aber in der Schule ganz ohne das Lehren von Auslösern auszukommen, halte ich für unrealistisch, da es für die SchülerInnen ebenso wichtig ist, sich an etwas festhalten zu können. Sie brauchen neben dem Hintergrund fixe Regeln, die immer gelten. Wichtig ist es also als Lehrperson einen geeigneten Mittelweg zu finden.

4.3.3.3 Los Tiempos del Pasado

Da auch die Unterscheidung zwischen *Indefinido* und *Imperfecto* eines der Hauptprobleme bei deutschsprachigen SpanischlernerInnen darstellt, galt es herauszufinden, welche Vereinfachungsmöglichkeiten es in der Schule gibt. In diesem Kapitel wird aber nicht konkret die Unterscheidung zwischen den beiden Vergangenheitszeiten behandelt, sondern allgemein auf die *tiempos del pasado* eingegangen. Zu diesen zählen bekanntlich das *Pretérito Perfecto Compuesto*, das *Pretérito Indefinido*, das *Pretérito Imperfecto* und das

Pretérito Pluscuamperfecto. In vielen Spanischlehrbüchern wird in dieser eben genannten Reihenfolge vorgegangen. Es gibt jedoch auch einige, die das *Indefinido* und das *Imperfecto* dem *Perfecto Compuesto* vorziehen, wie zum Beispiel das Lehrbuch „*Mirada aktuell - Ein Spanischkurs für Anfänger*“ des Hueber-Verlags. In diesem Lehrbuch gibt es insgesamt 18 Lektionen. Schon in der 9. Lektion wird mit dem *Pretérito Indefinido* begonnen, in Lektion 14 folgt das *Imperfecto* und erst in Lektion 16 schließlich das *Pretérito Perfecto Compuesto*. (vgl. Castells Fernández et al. 2005, 3-7)

Im Gegensatz dazu steht zum Beispiel das Lehrbuch „*Caminos neu A1*“ des Klett- Verlags. In diesem Anfängerbuch gibt es insgesamt 12 Lektionen. In der 7. Lektion wird mit *Pretérito Perfecto Compuesto* vor dem *Pretérito Indefinido* begonnen. Das *Indefinido* wird erst zum Schluss in Lektion 11 behandelt. (vgl. Görissen 2004, 3-6)

Doch ist eine der beiden Methoden die bessere, da sie den SchülerInnen die Anwendung und das Verständnis der Zeiten erleichtert? Genau dieser Frage galt es mit Hilfe erfahrener Lehrerinnen nachzugehen.

In welcher Reihenfolge die Zeiten in der Schule unterrichtet werden ist wie schon bei der Reihenfolge des *Imperativo* und *Subjuntivo* stark vom Lehrwerk abhängig. Alle Lehrerinnen halten sich an die vom Lehrbuch vorgegebene Reihenfolge und diese variiert stark (siehe oben).

„Meistens kann man sich nicht über die Reihenfolge der Lehrwerke hinwegsetzen, weil man dann die Textbeispiele nicht verwenden kann.“ (Lehrerin 5 Alter 51)

Der Grund dafür, dass sich Lehrerinnen also an die Vorgaben der Lehrbücher halten ist, dass sonst viel Material aus diesen nicht verwendet werden kann, da sonst einige Texte beispielsweise ein zu hohes Niveau hätten.

Auf die Frage hin, was sie unabhängig von den Lehrwerken besser fänden, waren die Antworten unterschiedlich bzw. zweigeteilt. Einige halten sich lieber an die „klassische“ Reihenfolge, bei der mit dem *Perfecto Compuesto* begonnen wird, andere ziehen die neuere

Methode vor, bei der *Indefinido* und *Imperfecto* vor dem *Compuesto* unterrichtet werden. Was spricht nun für die eine und gegen die andere Methode?

Ein Grund, der für die klassische Reihenfolge spricht, ist, dass das *Pretérito Perfecto* eine Zeit ist, die sehr leicht mit dem Deutschen verbunden und verglichen werden kann (zumindest in der Bildung) und dass sie außerdem einfacher und schneller zu erlernen ist, da es viel weniger Ausnahmen gibt, welche die SchülerInnen lernen müssen.

„Ich fange mit *Perfecto* an, das ist die Zeit, die den SchülerInnen geläufiger ist und die nicht so viele Ausnahmen hat. Mit den Ausnahmen im *Indefinido* sind sie zu anfangs überfordert.“ (Lehrerin 6, Alter 57)

Der klare Nachteil an dieser Methode ist jedoch, dass die SchülerInnen dadurch auch später immer wieder dazu tendieren, diese Zeit zu verwenden, da sie auch die Anwendung oft mit dem Deutschen gleichsetzen, vor allem weil in Österreich sehr viel im Perfekt gesprochen wird.

Ein weiterer Aspekt, den es hierbei zu bedenken gilt, ist die Frage, ob das *Pretérito Perfecto Compuesto* anfangs nur in Verbindung mit seiner korrekten Anwendung gelehrt werden sollte oder ob die SchülerInnen es als „Notlösung“ falsch anwenden dürfen, da sie ja noch keine andere Zeit kennen, um etwa über ihren letzten Sommer zu sprechen. Die meisten der Befragten gaben darauf die klare Antwort, dass sie es auf jeden Fall vermeiden den SchülerInnen eine falsche Anwendung einzulernen.

„Wichtig ist es aber, den SchülerInnen keine falsche Anwendung einzulernen. Das ist nicht zielführend.“ (Lehrerin 6, Alter 57)

„Man darf den SchülerInnen von Anfang an nur den passenden Kontext geben, also zum Beispiel: ‚Was hast du heute gemacht?‘ Auf gar keinen Fall darf man ihnen eine falsche Anwendung einlernen und danach sagen, alles ist anders.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

„Wenn ich mit *Pretérito Perfecto* beginne, vermeide ich es die Zeit falsch anzuwenden. Ich versuche immer hervorzuheben, dass das eine Zeit ist, die mit dem Jetzt zu tun hat. Wenn

die SchülerInnen sich anders ausdrücken wollen, dann sage ich ihnen, das können wir noch nicht.“ (Lehrerin 4, Alter 45)

Laut den Untersuchungsergebnissen ist es also nicht zielführend, den SchülerInnen das *Pretérito Perfecto* beizubringen und falsch anwenden zu lassen, da sie sonst später auch immer wieder dazu tendieren, *Perfecto Compuesto* statt *Indefinido* zu benutzen. Besser ist es also die Lernenden die Zeiten auch nur in einem passenden und korrekten Kontext anwenden zu lassen. So gibt es zum Beispiel die Möglichkeit, sie im *Perfecto Compuesto* über das letzte Wochenende schreiben oder reden zu lassen, mit der zusätzlichen Angabe, dass sie sich zeitlich noch an diesem Wochenende befinden und einem Freund/einer Freundin von dem Erlebten berichten.

4.3.3.1 Fazit

Ob Lehrpersonen nun bevorzugen das *Perfecto Compuesto* oder das *Indefinido* zuerst zu lehren, hängt unter anderem von der persönlich gesetzten Priorität ab. Wird viel Wert auf die korrekte Grammatik-Anwendung gelegt, wäre es vorteilhafter den SchülerInnen entweder von Anfang an die richtige Anwendung des *Pretérito Perfecto Compuesto* einzulernen oder mit dem *Indefinido* zu beginnen, sodass die Gefahr einer falschen Verwendung nicht so leicht besteht. Liegt die Priorität, beziehungsweise das Unterrichtsziel, jedoch eher auf der mündlichen Kompetenz, so können SchülerInnen mit der einfacheren Zeit beginnen, um sich so auch schon im Anfängerunterricht über Erlebtes in der Vergangenheit unterhalten zu können.

Als angehende Spanischlehrerin halte ich es insgesamt für besser mit dem *Indefinido* zu beginnen. Die SchülerInnen lernen so schon am Anfang die weitaus wichtigere Vergangenheit kennen und haben viel Zeit, sich an die Ausnahmen und die Konjugationen zu gewöhnen. Sie haben so außerdem die Möglichkeit sich gleich am Anfang in der korrekten Zeit über die Vergangenheit zu unterhalten. Es hat außerdem für Lehrpersonen den Vorteil, dass sie dann zu Beginn ihres Unterrichts die schwierigste Zeit „hinter sich“ haben. Nach dem *Indefinido* würde ich mit dem *Imperfecto* fortfahren. Wenn die beiden Vergangenheitszeiten gleich zu Beginn gelehrt werden, kann eventuell mehr Zeit für sie aufgewendet werden. Sie werden so von Anfang an geübt. Werden die beiden Vergangenheitsstempora erst nach dem *Perfecto Compuesto* gelehrt, kann es außerdem sein,

dass sie als unwichtig von den SchülerInnen abgestempelt werden, da sie ja bereits eine Vergangenheitszeit beherrschen.

Entschließt man sich jedoch mit dem *Compuesto* zu beginnen, halte ich es für sehr wichtig nur die korrekte Anwendung zu vermitteln und die Lernenden nicht in dieser Zeit über ihren letzten Sommer berichten zu lassen. Das Erlernen des *Compuesto* beansprucht vielleicht am Anfang weniger Zeit, dafür benötigt die spätere Umstellung auf die neuen Zeiten umso mehr. Die SchülerInnen wundern sich, wieso die Zeit bis jetzt falsch verwendet wurde und verlieren vielleicht sogar ein Stück weit das Vertrauen in die Lehrperson. Wie schon zuvor erwähnt kann es sogar dazu kommen, dass *Indefinido* und *Imperfecto* als unwichtig angesehen werden, obwohl sie die beiden meist verwendeten Vergangenheitszeiten der spanischen Sprache sind.

Gesamt gesehen gibt es meiner Meinung nach also zwei angemessene Möglichkeiten für den Spanischunterricht: Entweder wird mit dem *Pretérito Perfecto Compuesto* begonnen und die SchülerInnen dürfen diese Zeit nur in ihrem korrekten Rahmen verwenden oder *Indefinido* und *Imperfecto* werden noch vor dem *Compuesto* gelehrt.

4.3.4 Möglichkeiten der Verständniserleichterung

Dieses Kapitel soll Möglichkeiten nennen, mit denen das Verständnis von besonders schwierigen spanischen Grammatikthemen im Schulunterricht erleichtert werden kann. Die Ergebnisse hierfür sind zum einen das Resultat der durchgeführten Interviews und zum anderen didaktische Hilfestellungen aus dem Werk „*Gramática básica del estudiante de español*“ von Rosario Alonso Raya und die didaktische Aufarbeitung des Universitätsprofessors José Plácido Ruíz Campillo. Das Ziel soll es sein, möglichst schüleradäquate Erklärungsmöglichkeiten aufzulisten, welche dazu führen, dass den SchülerInnen die Anwendung erleichtert wird und so auch den Lehrpersonen eine Stütze sind.

4.3.4.1 Subjuntivo/Indicativo

Viele Lehrpersonen sind, wie bereits früher erwähnt, der Meinung, dass es ausreicht, wenn SchülerInnen zur Anwendung des *Subjuntivo* Regeln und fixe Ausdrücke lernen und den Hintergrund nicht verstehen. In diesem Kapitel wird dennoch der Frage nachgegangen,

welche Methode sich gut eignet um den SchülerInnen das Auswendiglernen von unzähligen Ausdrücken zu ersparen und ihnen das Verstehen und Verinnerlichen der Anwendung des *Subjuntivo* zu ermöglichen, sodass dieser dann selbstständig angewandt werden kann, ohne zuvor alle ihn auslösenden Ausdrücke zu kennen.

Im Rahmen der Interviews wurde in diesem Zusammenhang von einer Lehrerin der Name José Plácido Ruíz Campillo genannt, der Spanischprofessor auf der Columbia University ist und den Versuch gestartet hat, den *Subjuntivo* so zu erklären und aufzubereiten, dass das Lernen von unzähligen Regeln und Ausdrücken nicht mehr notwendig sein soll. Lehrerin 6 (Alter 57) meint in diesem Zusammenhang:

„Ruíz Campillo bereitet das Thema in Präsentationen visuell auf. Das ist total interessant und ich glaube, dass es den SchülerInnen wirklich hilft. Mit seiner Erklärung wissen die SchülerInnen ob *Subjuntivo* oder *Indicativo* kommt. Das heißt aber nicht, dass die Anwendung dann sofort und immer richtig ist. Auch das muss sehr viel geübt werden.“

Eine der weiteren Möglichkeiten, die genannt wurden um den SchülerInnen den *Subjuntivo* besser vermitteln zu können war ein Lied, welches auf www.youtube.com zu finden ist. Es wurde von einer Sprachschule in Teneriffa entwickelt und kombiniert Musik mit Visualisierungen vieler Ausdrücke, die im Zusammenhang mit dem *Subjuntivo* stehen. Dieses Lied eignet sich besonders gut, um sich diese Ausdrücke besser zu merken. Der Link zu diesem Lied ist folgender: <http://www.youtube.com/watch?v=L-WISRPDzBk>.

Eine ebenfalls hilfreiche Methode ist den *Subjuntivo* mit Unterstützung der Metapher der „Wunschbrille“ zu behandeln:

„Es ist etwas, das jemand sich wünscht beziehungsweise das noch nicht real existiert, sondern nur in meiner Vorstellung so sein soll. Es gibt eine gute Metapher: *Subjuntivo* brauche ich dann, wenn ich sozusagen eine Wunschbrille aufsetze. Ich sage nicht das was de facto ist, sondern etwas, das ich gerne hätte.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Diese Methode ermöglicht den SchülerInnen einen eher spielerischen Zugang zu dem Thema des *Subjuntivo* und ist eine Erklärung, die sich sehr leicht merken lässt und

zumindest die Anwendung abdeckt, bei der es um die subjektive Haltung des/der SprecherIn geht. *Subjuntivo* nach unpersönlichen Ausdrücken wie *es posible que* und viele weitere Formen der Anwendung, kann diese Metapher jedoch nicht erklären.

Folgendes Unterkapitel soll sich aber nun näher mit der Methode von José Plácido Ruíz Campillo beschäftigen und erläutern, wie er Lernenden den *Subjuntivo* näher bringt.

4.3.4.1.1 El Subjuntivo es lógico- José Plácido Ruíz Campillo

Diese Erklärung hat neben der Verständniserleichterung auch zum Ziel, dass der *Subjuntivo* nicht als etwas betrachtet wird, das dazu da ist um SchülerInnen das Leben schwer zu machen, sondern soll dazu ermutigen immer die Logik des Sprachsystems zu finden und nichts als einfach gegeben hinzunehmen, ohne den Grund zu hinterfragen. Die Antwort auf die Frage, wieso etwas so ist, darf nicht lauten: weil es so ist. (vgl. Ruíz Campillo 2004, 1)

Die Anwendung des *Subjuntivo* wird bei Ruíz Campillo (2004, 2-7) in drei verschiedene Kontexte aufgeteilt:

1. Matrices Intencionales (Quiero que, te pido que, pretendo que...):

Zunächst wird eine allgemeine Unterscheidung getroffen, ob es sich bei dem Gesagten/Ausgedrückten um eine Erklärung/Aussage handelt oder nicht. Mit Erklärung/Aussage ist das gemeint, was ein Subjekt über die Welt weiß oder denkt. Handelt es sich in dem Ausgedrückten um eine solche *declaración*, folgt *Indicativo*. Verwendet der/die SprecherIn nun etwa den Ausdruck *quiero que* wird offensichtlich, dass es sich dabei nicht um etwas handelt, das verfügbar ist, da es erst gewollt oder gewünscht wird. Es ist noch nicht vorhanden. Dieses etwas mit Hilfe des *Indicativo* zu deklarieren, würde also zu einem Widerspruch führen, da Indikativ immer etwas ausdrückt, was in den Augen des/der SprecherIn existiert. Ein Beispiel hierfür ist *Quiero que lo sabes*. Wird in diesem Satz kein *Subjuntivo* verwendet bedeutet das, dass ich möchte, dass jemand etwas weiß, obwohl er es schon weiß. Die deutsche Entsprechung dieser unlogischen Struktur würde lauten: „Ich will du weißt“ an Stelle von „Ich will, dass du weißt“.

2. Matrices Veritativas

Bei diesen handelt es sich um Ausdrücke, die das sagen, was ein/e SprecherIn über die Welt denkt oder weiß. Zu ihnen zählen beispielsweise: *creo X, pienso X, sé X, es verdad X...*

Es spielt dabei keine Rolle, wie sicher oder unsicher sich das Subjekt über die getane Aussage ist, es folgt immer Indikativ. Sind solche Ausdrücke jedoch verneint (*no creo X*) bedeutet das, dass der/die SprecherIn keine Aussage über etwas trifft, da er/sie mit „Ich glaube nicht, dass...“ nichts behauptet, das er/sie denkt oder weiß. Würde der Satz lauten *No creo que lo sabe*, würde es sich wieder um einen Widerspruch handeln. Es würde damit ausgedrückt werden, dass ich zugleich glaube und nicht glaube, dass er/sie es weiß.

3. *Matrices de Comentario*

Mit diesen Ausdrücken, möchte der/die SprecherIn seine/ihre Meinung zu einem gegebenen Faktum sagen. Beispiele hierfür sind: *es fantástico X*, *me gusta X*, *me parece horrible X*...

Die Erklärung, wieso hier *Subjuntivo* folgt, obwohl es sich ja um ein Faktum handelt ist, dass nur der *Kommentar* zu diesem Faktum als Aussage angenommen wird, nicht aber X. Bei X handelt es sich also nicht um etwas, das ein Subjekt aussagen/erklären möchte. Der/die SprecherIn möchte lediglich die Aussage treffen, ob etwas beispielsweise fantastisch oder schrecklich ist.

Auf der Grundlage dieses Artikels von Ruíz Campillo gibt es, wie im Zitat von Lehrerin 6 erwähnt, eine Präsentation, welche diese Erklärung noch einmal sehr anschaulich zusammenfasst und die sich auch zur Darbietung im Unterricht eignet. Zu finden ist sie unter folgendem Link: <http://marcoele.com/descargas/5/Subjuntivo1/index.html>

4.3.4.2 **Indefinido/Imperfecto**

Da es sich bei der Unterscheidung und Anwendung dieser beiden Vergangenheitszeiten um das Thema handelt, das alle der Befragten als schwierig bezeichneten, scheint es wichtig zu sein, sich auch mit diesem Grammatikpunkt näher zu befassen und Möglichkeiten zu nennen die das Unterrichten dieses Themas vereinfachen.

Die häufigsten genannte Vorgehensweise um mit diesem Grammatikschwerpunkt zu beginnen, ist jene, bei der induktiv anhand von Texten vorgegangen wird. Bei der beliebtesten Textsorte im Zusammenhang mit diesem Thema, handelt es sich um Märchen. Der Grund dafür ist, dass Märchen immer in der Vergangenheit erzählt werden und dass sie durch ihre Bekanntheit auch beliebt bei den SchülerInnen sind. Durch die Vorkenntnisse der Geschichte, sind diese in der Lage sie besser zu verstehen und können so den Fokus auf

die Unterscheidung von *Indefinido* und *Imperfecto* legen. Eines der beliebtesten Märchen ist „*Caperucita Roja*“ (Rotkäppchen), welches in diesem Zusammenhang auch in einem spanischen Lehrbuch vorkommt. Die Vorgehensweise sieht oft so aus, dass das Märchen gelesen wird und die SchülerInnen mit zwei verschiedenen Farben die beiden unterschiedlichen Zeitformen markieren sollen. Danach kommt es zur induktiven Regelableitung seitens der SchülerInnen. Dadurch, dass das Märchen bekannt ist, resultieren weniger Verständnisschwierigkeiten, als bei einem noch unbekannten Text in der Vergangenheit.

Geht es darum, den Unterschied in der Anwendung von *Indefinido* und *Imperfecto* anschaulich zu erklären und noch einmal zu verdeutlichen, wurde in diesem Zusammenhang wiederum José Plácido Ruíz Campillo genannt, der nicht nur den Subjunktiv, sondern auch *Indefinido/Imperfecto* anhand einer Präsentation, die gratis im Internet angesehen werden kann, mit vielen visuellen Hilfsmitteln erklärt. Bei dieser Präsentation geht es um eine Geschichte namens *¿Qué pasó ayer con Elena, Pepe Luis?*. (siehe dazu: <http://marcoele.com/descargas/5/pasados/index.html>)

Insgesamt werden bei der Vorführung 15 verschiedene Sätze behandelt, welche jeweils einmal in das *Indefinido* und einmal in das *Imperfecto* gesetzt werden. Anhand von comicartigen Bildern wird dazu der Unterschied visualisiert. Ein Beispiel hierfür wäre der Satz im Infinitiv: *Ser un día triste*. Dieser wird zuerst in das *Imperfecto* gesetzt (*era un día triste*) und der Hauptcharakter Pepe Luis taucht vor der scheinenden Sonne auf, welche zeigen soll, dass immer noch Tag ist. Danach wird der Satz in das *Indefinido* gesetzt (*fue un día triste*) und der Hauptcharakter ist nun vor dem Mond zu sehen, was bedeutet, dass der Tag bereits geendet hat und Nacht ist. Diese Veranschaulichung soll den Unterschied zwischen abgeschlossenen und nicht abgeschlossenen Handlungen verdeutlichen und klarer machen. Das Ziel von Ruíz Campillo ist es zu zeigen, dass die Anwendung von *Indefinido* und *Imperfecto* bedeutungsunterscheidend ist und so den Sinn und Verlauf einer ganzen Geschichte verändern kann. Der Unterschied wird sehr anschaulich dargestellt, sodass SchülerInnen ihn gut nachvollziehen können. Diese Präsentation gemeinsam mit den SchülerInnen im Unterricht durchzugehen kann auch laut Lehrerin 6 (Alter 57) dazu beitragen, dieses für deutsche Muttersprachler anspruchsvolle Thema besser zu verstehen. Wird diese Hilfe von Lehrpersonen in Anspruch genommen, ermöglichen sie später den

SchülerInnen einen ganz anderen Zugang zu diesem Grammatikpunkt. Die visuelle Erklärung von Ruíz Campillo wird ohne Anstrengung im Gedächtnis behalten.

Eine weitere Möglichkeit die Unterscheidung von *Indefinido/Imperfecto* näher zu bringen ist es, eine Geschichte in zwei Spalten zu teilen:

„Ein Teil der Geschichte ist im *Indefinido*, der andere im *Imperfecto*. Diese Teile werden anhand von Spalten getrennt. Wenn man nur den *Imperfecto*-Teil sieht, erkennt man, dass der Handlungsverlauf einer Geschichte nicht sichtbar ist. Dies ist oftmals ein ‚Aha-Erlebnis‘ für die SchülerInnen.“ (Lehrerin 4, Alter 41)

Es eignen sich außerdem Aktivitäten, bei denen die SchülerInnen selbst Geschichten konstruieren, anstatt die Verwendung der Zeiten anhand von Lückentexten zu üben. Dies ist ein Prinzip des prozessorientierten Grammatikunterrichts, bei dem niemals mechanische Übungen verwendet werden, bei welchen die Lernenden den Sinn der Sätze nicht verstehen müssen (näheres dazu siehe Kapitel 3.3.2).

Ein weiterer Tipp zur Erklärung, ist einen Querverweis auf das Englische zu ziehen. Oftmals hilft es den Lernenden, wenn sie das Spanische mit einer ihnen schon bekannten Fremdsprache vergleichen können, sofern ein Vergleich mit der Muttersprache nicht möglich ist. Dabei gibt es für die Lehrpersonen die Option auf die englische Zeit „*Past Progressive*“ zu verweisen, die als Verlaufsform der Vergangenheit bezeichnet und in einigen Punkten mit dem spanischen *Imperfecto* verglichen werden kann. Die Gemeinsamkeiten sollen anhand der folgenden Tabelle dargestellt werden:

Past Progressive	Pretérito Imperfecto
- eine im Ablauf befindliche Handlung in der Vergangenheit - Beispiel: He <i>was playing</i> football. - gleichzeitig ablaufende Handlungen - Beispiel: While she <i>was</i>	- eine nicht abgeschlossene Handlung und ein Hintergrund für Ereignisse - Beispiel: <i>Jugaba</i> al fútbol cuando... - gleichzeitig ablaufende Handlungen - Beispiel: <i>Hacía</i> los deberes

<i>preparing</i> dinner, he <i>was washing</i> the dishes. - eine im Ablauf befindliche Handlung, die durch eine neue Handlung unterbrochen wird - Beispiel: When I <i>was having</i> breakfast, the phone suddenly rang	mientras <i>escuchaba</i> la radio. - laufende Handlung in der Vergangenheit, die durch eine neue Handlung unterbrochen wird - Beispiel: Mientras <i>descansábamos</i> en una posada, conocimos a un pastor
--	---

Tabelle 4 - Gemeinsamkeiten Past Progressive und Pretérito Imperfecto (vgl. <http://www.ego4u.de/de/cram-up/grammar/past-progressive> und <http://espanol.lingolia.com/de/grammatik/zeiten-gegenueberstellung/imperfecto-indefinido>)

Im Gegensatz dazu steht die englische Vergangenheitszeit „*Simple Past*“, welche Gemeinsamkeiten mit dem spanischen *Indefinido* hat. In folgender Tabelle sollen wiederum diejenigen Charakteristika dargestellt werden, die der englischen und der spanischen Zeit gemeinsam sind:

Simple Past	Pretérito Indefinido
- einmalige/wiederholte Handlung in der Vergangenheit - Beispiel: He <i>visited</i> his parents every weekend. - aufeinander folgende Handlungen in der Vergangenheit - Beispiel: he <i>came</i> in, <i>took</i> off his coat and <i>sat</i> down	- abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit, wobei die Häufigkeit keine Rolle spielt - Beispiel: El año pasado <i>decidí</i> hacer el Camino de Santiago en bici con unos amigos - nacheinander ablaufende Handlungen in der Vergangenheit - Beispiel: <i>entró</i> en la casa, <i>se sentó</i> y <i>encendió</i> la tele

• neue eintretende Handlung, die eine im Ablauf befindliche Handlung unterbricht ○ Beispiel: When I was having breakfast, the phone suddenly rang	• neue Handlung in der Vergangenheit, die eine bereits laufende Handlung unterbricht ○ Beispiel: Mientras descansábamos en una posada, conocimos a un pastor
--	---

Tabelle 5 - Gemeinsamkeiten Simple Past und Pretérito Indefinido (vgl. <http://www.ego4u.de/de/cram-up/grammar/simple-past> und <http://espanol.lingolia.com/de/grammatik/zeiten-gegenueberstellung/imperfecto-indefinido>)

Es kann also durchaus hilfreich sein, den Vergleich zu diesen beiden englischen Zeiten zu ziehen, um das Verständnis seitens der SchülerInnen zu erleichtern, denn ein Grund für die Schwierigkeiten ist:

„Der nicht vorhandene Aspekt im Deutschen; es gibt keine vergleichbare Unterscheidungsmöglichkeit zwischen den beiden Zeiten. Im Englischen jedoch schon.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

4.3.4.3 Ser/Estar

Wie schon in einem vorigen Kapitel erwähnt, lässt die Erklärung der Unterscheidung von *ser* und *estar* oftmals Fragen bei den SchülerInnen offen. Es soll hier hervorgehoben werden, dass die häufig verwendete Unterscheidung durch die Erklärung „vorübergehend“ (*estar*) und „andauernd“ (*ser*) nicht ausreicht um zu verstehen, wann *ser* und wann *estar* verwendet wird. Lehrpersonen, die es zum Ziel haben, dass ihre SchülerInnen die Anwendung möglichst vollständig verstehen, sind also manchmal gezwungen, über den Rahmen der im Lehrbuch vorzufindenden Erklärung hinauszugehen, da diese nicht immer ausreichend ist. Es ist überhaupt fraglich, ob der Begriff „vorübergehend“ bei der Erklärung mit *estar* in Verbindung gebracht werden soll oder ob dies für noch mehr Verwirrung sorgt:

„Mit dem Begriff ‚vorübergehend‘ würde ich bei *estar* gar nicht operieren. Ich finde das ist der falsche Begriff. Stattdessen ist eine bessere Erklärung den SchülerInnen zu sagen, dass es sich bei *estar* um einen von außen veränderlichen Zustand handelt, der auch dauerhaft

sein kann (wie etwa verheiratet sein: *estar casado*), wohingegen *ser* angeborene Eigenschaften ausdrückt. Es handelt sich um eine herbeigeführte Veränderung des natürlichen Zustandes.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Es geht also darum zu betonen, dass es sich bei Zuständen, die mit *estar* ausgedrückt werden um solche handelt, die von außen veränderlich und nicht angeboren/unveränderlich sind. Somit erscheint auch die Verwendung von *estar* bei der weiter oben diskutierten Aussage *estar muerto* logisch, da „tot sein“ so als von außen veränderlich gesehen werden kann.

Dieselbe Erklärung zieht auch Gutiérrez Araus (2011, 106) in „*Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*“ hinzu. Es wird dabei einmal das Beispiel *este comedor está oscuro* und im Vergleich dazu *este comedor es oscuro* hinzugezogen. Der Unterschied wird dadurch erklärt, dass bei dem Satz, in dem *estar* verwendet wird die Möglichkeit besteht, dass es zu einem anderen Zeitpunkt mehr Licht im Esszimmer gibt, wohingegen diese Möglichkeit bei dem Satz mit *ser* nicht besteht. Die Dunkelheit des Esszimmers wird mit dem Verb *ser* zu etwas, das unveränderlich ist und außerdem eine charakteristische Eigenschaft dieses Raumes.

Im Lehrwerk „*Gramática básica del estudiante de español*“ wird *ser* und *estar* folgendermaßen unterschieden:

Ser	Estar
Usamos el verbos er para: - Definir palabras o conceptos - Expresar características propias de un objeto - Definir o clasificar un objeto - Identificar el objeto al que nos referimos Para hablar de: - Identidad - Carácter	Usamos el verbo estar para hablar de la situación de un objeto. „Situación“ puede ser localización en el espacio (dónde se encuentra un objeto) y también estado (cómo se encuentra un objeto): - Localizar objetos en el espacio - Estado en que se encuentra un objeto

• Características • Clase • Procedencia • Material • Profesión • Forma • Marca • Color • Relaciones personales • Fechas, horas	
---	--

Tabelle 6 - Unterscheidung Ser/Estar (Alonso Raya 2006, 177-178)

Diese Auflistung, beziehungsweise Erklärung, an welcher sich die SchülerInnen orientieren können, gemeinsam mit der oben genannten von Lehrerin 5 vorgeschlagenen und auch in „*Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*“ erwähnten Erklärungsart, stellt eine Möglichkeit dar, die dem besseren Verständnis der SchülerInnen dienen kann. Die Aufzählung der Anwendungsmöglichkeiten von *ser* und *estar* ist sehr ausführlich und mit vielen Bildern und einer comicartigen Katze visualisiert. Es wird so ein spielerischerer Zugang als in vielen Lehrbüchern ermöglicht.

Immer wieder wurde in den Interviews die Möglichkeit der Verständniserleichterung mancher Grammatikthemen durch Bilder genannt. Auch bei *ser/estar* können Visualisierungen eine gute Option sein, den Unterschied von den SchülerInnen herausarbeiten zu lassen. Wird etwa eine schlafende Person auf einem Bild gezeigt, so müssen die SchülerInnen nun auf Spanisch sagen, was diese Person auf dem Bild macht. Zusätzlich kann man den SchülerInnen sagen, dass sie einen Grund angeben sollen, den sie ebenfalls mit *ser* oder *estar* formulieren müssen.

Eine andere kreative Möglichkeit ist es, einen Schüler/eine Schülerin zum/r ExpertIn eines bestimmten Grammatikthemas zu ernennen:

„Ich habe mir in jeder Klasse einen Grammatik- Experten gesucht. In einer Klasse habe ich zum Beispiel eine/n SchülerIn zum ‚Ser- Experten‘ ernannt.“ (Lehrerin 3, Alter 49)

Der/die SchülerIn hat es dabei zur Aufgabe sich besonders intensiv mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen, sodass er/sie bei eventuell auftretenden Fragen, seinen/ihren MitschülerInnen weiterhelfen kann. Da die Lernenden oft einen anderen Zugang zu gewissen Themen haben als die Lehrenden, stellt dies einen guten Ansatz dar, Dinge auf vielfältige und verschiedene Art und Weise näher zu bringen. SchülerInnen zu solchen Experten zu ernennen funktioniert nicht nur mit dem Thema von *ser* und *estar*, sondern auch mit anderen Grammatikthemen.

4.3.5 Grammatikerklärungen- Deutsch oder Spanisch?

In einem Teil der Umfrage war es das Ziel herauszufinden, ob Lehrpersonen die Grammatik lieber auf Deutsch oder auf Spanisch erklären und wieso. Die meisten der befragten Personen beantworteten diese Frage mit: Deutsch. Der am häufigsten genannte Grund dafür war, dass die Lehrerinnen der Meinung sind, die SchülerInnen wären sonst nicht in der Lage die Erklärung zu verstehen und könnten so später die Grammatik nicht richtig anwenden. Einige Lehrerinnen bezeichneten den Versuch die Grammatik auf Spanisch zu erklären sogar als Zeitverschwendung oder sinnlos:

„Ich erkläre die Grammatik auf Deutsch. Alles andere ist völlig sinnlos. Die SchülerInnen verstehen es sonst nicht und es würde eine sinnlose, zusätzliche Hürde bedeuten, die niemandem etwas bringt.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Eine andere Lehrerin begründete die Verwendung der Muttersprache folgendermaßen:

„Ich will mir hundertprozentig sicher sein, dass die SchülerInnen die Erklärung verstanden haben. Ich versuche viel in der Fremdsprache zu reden, aber gerade bei Grammatikerklärungen verwende ich Deutsch. Wir haben auch sehr viele schwache SchülerInnen, die imstande sein müssen diese grammatikalischen Inhalte zu verstehen.“ (Lehrerin 4, Alter 45)

Die Tatsache, dass grammatikalische Inhalte zu hundert Prozent verstanden werden sollen deutet darauf hin, dass auf die Grammatik beziehungsweise auf das Metawissen über die

spanische Sprache immer noch großen Wert gelegt wird. Auch Christiane Fäcke (2011, 165) meint zu diesem Thema:

„Hinter derartigen Äußerungen stehen Vorstellungen, die immer noch von der längst überkommenen Grammatik-Übersetzungsmethode geprägt zu sein scheinen. Das Wissen über die Sprache wird als wichtiger erachtet als die Anwendung dieses Wissens in der Fremdsprache.“

Das Ziel des Grammatikunterrichts sollte jedoch sein, dass die SchülerInnen ihr Wissen eigenständig auf spanische Beispiele übertragen können und nicht nur die Grammatik auf Deutsch erklären können. (vgl. Fäcke 2011, 165)

Lediglich eine der befragten Lehrerinnen führt auch die Grammatikerklärungen auf Spanisch durch und hält ihren Unterricht somit so einsprachig wie möglich ab. Sie betonte dabei, dass es sogar im ersten Lernjahr möglich wäre, Grammatikerklärungen auf Spanisch durchzuführen:

„Sogar im 1. Lernjahr kann man die Grammatik auf Spanisch erklären, wenn man dazu visualisiert. Man muss dann natürlich auf die Reaktion der Gruppe achten. Zur Sicherheit frage ich die SchülerInnen *en aleman, ¿cómo es?* und lasse sie dann übersetzen. Man kann auf jeden Fall mehr auf Spanisch erklären, als man denkt.“ (Lehrerin 7, Alter 42)

4.3.5.1 Fazit

Das deutet folglich darauf hin, dass viele LehrerInnen davon ausgehen, die SchülerInnen würden ihre spanischen Erklärungen nicht verstehen. Die bereits erwähnte Möglichkeit, das Verständnis mit Hilfe von Visualisierungen, zum Beispiel via Tafel, zu erleichtern, wäre dabei ein guter Ansatz um auf diese Weise den Großteil des Unterrichts auf Spanisch abhalten zu können, anstatt die Grammatik vom restlichen Unterricht abzugrenzen, indem dabei die Muttersprache Deutsch verwendet wird. Möglicherweise würde es so auch zu weniger Verunsicherung seitens der SchülerInnen kommen, da diese dann nicht das Gefühl hätten, es würde sich um ein so schwieriges Thema handeln, dass dieses nicht auf Spanisch behandelt werden kann.

Es geht hierbei ebenfalls um die von den LehrerInnen gesetzte Priorität. Wird im Spanischunterricht sehr viel Wert auf das Sprechen anstelle von Grammatik gelegt, wie im Falle der oben zitierten Lehrerin 7, so scheint es nicht notwendig, dass die SchülerInnen jeden einzelnen Aspekt der durchgenommenen Grammatik verstehen. Ist es das Ziel, den Unterricht einsprachig auf Spanisch durchzuführen, so zeigt dieses Beispiel aus der Praxis, dass Hilfsmittel wie Visualisierungen an der Tafel oder immer wiederkehrendes Nachfragen, diese Intention durchaus ermöglichen können.

Insgesamt gesehen ist es also möglich, auch schon im ersten Lernjahr den Unterricht einsprachig abzuhalten. Viele LehrerInnen unterschätzen aus meiner Sicht die Fähigkeiten der SchülerInnen und versuchen daher erst gar nicht die Grammatik auf Spanisch zu erklären. Es kommt dadurch aber, wie schon kurz vorher erwähnt, zu einer Abgrenzung der Grammatik vom restlichen Unterricht, wodurch es passieren kann, dass SchülerInnen diese als schwieriger wahrnehmen.

Es ist jedoch meiner Meinung nach wichtig, dass SchülerInnen Erklärungen komplexer Themen, wie das der Unterscheidung von *Indicativo/Subjuntivo* und *Indefinido/Imperfecto* zu hundert Prozent verstehen. Ich halte es in diesem Fall daher für schwierig solche Grammatikschwerpunkte, die gemeinhin als anspruchsvoll gelten, auf Spanisch zu erklären. Tut man dies trotzdem, sollte durch mehrmaliges Nachfragen sichergestellt werden, dass auch wirklich alle SchülerInnen den Inhalt der Erklärung verstanden haben. Anfängergrammatik kann also auch schon im ersten Lernjahr problemlos, mit der Unterstützung von Medien wie der Tafel, auf Spanisch erklärt werden. Bei anspruchsvollerer Grammatik halte ich es jedoch für angemessener, Erklärungen in der Muttersprache abzuhalten, da es sonst zu noch mehr Problemen im Unterricht kommen könnte.

4.3.6 Rücksichtnahme bei der Beurteilung?

Da der Unterricht im Allgemeinen am Ende des Jahres mit der Notenvergabe abschließt, ist es wichtig auch dieses Thema in die Fragestellung des didaktisch-methodischen Umgangs mit grammatikalischen Schwierigkeiten im Spanischunterricht miteinzubeziehen. In diesem Kapitel wird der speziellen Frage nachgegangen, ob das Bewusstsein der Schwierigkeit eines Themas dazu führt, bei der Leistungsbeurteilung darauf Rücksicht zu nehmen

und/oder die Maßnahmen zur Überprüfung dementsprechend anzupassen. Von besonderem Interesse war bei der Befragung, ob etwa das Thema des *Subjuntivo* nur anhand von Sätzen überprüft wird, bei welchen schon zuvor gelernte Signalwörter vorkommen und ob auch Fehler in einem selbstständig verfassten Text als schwer bewertet werden, wenn diese in Zusammenhang mit einem besonders schwierigen Grammatikthema stehen. Eine weitere Frage war, ob bei Schularbeiten allgemein darauf geachtet wird eindeutige Beispiele zu geben, bei denen die Intention klar ist.

Ein wichtiger Aspekt, welcher sich nach der Analyse der Befragungen herauskristallisiert hat ist, dass Grammatik im Allgemeinen an Stellenwert bei der Beurteilung verloren hat. Es wird nun nicht mehr jeder Fehler auch als solcher gezählt, sondern es wird unterschieden zwischen sinnstörend und nicht sinnstörend. Was nun genau zu der einen und zu der anderen Kategorie zählt, bleibt jedoch zu einem gewissen Anteil subjektiv. So würde Lehrerin 6 etwa die Aussage „*Quiero que me das el libro*“ nicht als kommunikationsstörenden Fehler sehen, eine andere Lehrerin jedoch schon.

In der Praxis ist es außerdem so, dass reine Grammatik bei den Schularbeiten (wenn überhaupt) nur in den ersten beiden Lernjahren geprüft wird. Danach gibt es keine eigenen Teile mehr bei den Schularbeiten, die sich ausschließlich der Grammatik widmen:

„Die Grammatik ist bei der Beurteilung völlig belanglos. Natürlich lehren wir auch Grammatik, aber wenn die SchülerInnen Texte schreiben, hat die Grammatik einen Stellenwert von zehn Prozent.“ (Lehrerin 3, Alter 49)

Der Grund dafür ist die sogenannte Kompetenzorientierung der kommunikativen Methode, bei der auch die Grammatik nicht isoliert, sondern immer im Kontext angewandt werden soll. Will eine Lehrperson also zum Beispiel die Anwendung von *Indefinido* und *Imperfecto* überprüfen, macht sie das oftmals anhand eines Textes, den die SchülerInnen selbstständig produzieren müssen:

„In den ersten drei Lernjahren gebe ich reine Grammatiktexte, ab der vierten HAK dann nicht mehr. Da kommen Schreibaufträge, in denen die Grammatik angewandt werden muss.“

Bei *Subjuntivo* und *Indicativo* gebe ich keine extra Grammatikübungen bei den Schularbeiten, da wir das Thema erst im vierten Lernjahr beginnen.“ (Lehrerin 8, Alter 40)

„Sicher ist, dass die Grammatik jetzt weniger wichtig ist, als sie es früher war. Was wichtiger geworden ist, ist der Wortschatz.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

In den ersten Lernjahren, geben jedoch die meisten der befragten Lehrerinnen bei Schularbeiten immer noch reine Grammatiküberprüfungen in Form von Lückentexten oder einzelnen, nicht zusammenhängenden Sätzen. Diese Form der Prüfungen ist wichtig, um vor allem die SchülerInnenkompetenz in Bezug auf die Konjugationsformen zu testen:

„Ohne Lückentexte in den ersten Lernjahren kann man die Formen gar nicht überprüfen.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Kommen bei Schularbeiten eben diese klassischen Lückentexte vor, bei denen es sich um mechanische Übungen handelt, bei welchen oft der Sinn des ganzen Satzes nicht erfasst werden muss, achten alle Lehrerinnen auf die Eindeutigkeit der verwendeten Beispiele:

„Es wäre total unfair, wenn ich etwas geben würde, das nicht eindeutig ist. Eine Schularbeit muss fair sein und ich bemühe mich nur Sachen zu geben, die wirklich eindeutig sind. Ich kann nur das abprüfen, was ich ihnen beigebracht habe.“ (Lehrerin 2, Alter 49)

Die Lehrpersonen setzen dabei aber immer voraus, dass die SchülerInnen das im Unterricht Behandelte auch lernen. Mit „Eindeutigkeit“ ist also nicht gemeint, den Lernenden bei der Überprüfung absichtlich Aufgaben zu stellen, die sich unter ihrem Lernniveau befinden. Dazu meint auch Lehrerin 2 (Alter 49):

„Die Regeln, die ich ihnen beigebracht habe müssen sie lernen und das wird dann beurteilt. Es sind bei den Schularbeiten eindeutige Sätze, die genau den Regeln entsprechen. Heikle Sachen lasse ich bei der Schularbeit weg und würde sie auch mündlich nicht als Fehler werten.“

Eine für die SchülerInnen hilfreiche Möglichkeit, sich etwaige Fehler auszubessern, ist die Chance auf Pluspunkte, welche sie durch eine freiwillige Zusatzübung bekommen. Durch diese Option werden die SchülerInnen motiviert, sich zusätzlich anzustrengen.

4.3.6.1 Beurteilung im Zusammenhang mit Subjuntivo

Da es beim Thema des *Subjuntivo* eine sehr große Anzahl von Anwendungsmöglichkeiten gibt, die nur sehr schwer alle im Zuge des Unterrichts an höher bildenden Schulen vermittelt werden können, lautete die Frage hierbei, ob ein Anwendungsfehler des *Subjuntivo* auch dann negativ beurteilt wird, wenn der in diesem Zusammenhang stehende Ausdruck im Unterricht nicht explizit behandelt wurde. Es geht dabei um folgende hypothetische Situation: im Unterricht wurde erklärt, dass *Subjuntivo* in Relativsätzen mit unbekannten Objekten oder Personen folgt. Dabei wird nur das Verb *buscar* (*busco una secretaria que sepa inglés*) erwähnt, der/die SchülerIn wendet aber in ihrem selbstständig produzierten Text dieselbe Konstruktion mit dem Verb *necesitar* fehlerhaft, also im Indikativ an (*necesito una nevera que no gasta mucha energía*).

Würde die Lehrperson nur auf das Verständnis des Prinzips des *Subjuntivo* Wert legen, anstatt auf das Auswendiglernen von Ausdrücken und Regeln, müsste diese Konstruktion des/der SchülerIn negativ beurteilt werden.

Die befragten Lehrerinnen waren sich jedoch einig darüber, dass es in diesem Falle nicht angebracht wäre, den Satz als Fehler zu werten. Die Begründung war, dass es im Unterricht explizit erwähnt hätte werden müssen:

„Wenn - dann hätte man beides erwähnen müssen. Wenn sie von sich aus eine Struktur verwenden, die wir im Unterricht nicht gemacht haben, wird das klarerweise nicht als Fehler gerechnet.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Selbst wenn die Lehrerinnen die falsche Konstruktion als inkorrekt anzeichnen würden, so würde dies nicht in die Beurteilung miteinfließen.

Diese Antworten deuten darauf hin, dass trotz unterschiedlicher Ansichten zum Auswendiglernen der Anwendung des *Subjuntivo*, alle Lehrerinnen davon ausgehen, dass

SchülerInnen nur das anwenden können, was im Unterricht auch explizit erklärt wurde. Daraus kann wiederum das Fazit gezogen werden, dass das Verständnis der Anwendung, vor allem beim Thema des *Subjuntivo*, zweitrangig ist. Gelernte Ausdrücke, die diesen Modus nach sich ziehen, stehen also insgesamt im Vordergrund und geben auch den Rahmen für die Beurteilung der SchülerInnen vor.

4.3.6.2 Fazit

Ich halte es insgesamt für schwierig, bei der Beurteilung anders zu verfahren, sodass etwa nicht das Auswendiglernen, sondern das Verstehen im Vordergrund stehen würde. Auch wenn SchülerInnen einmal das Prinzip der Anwendung bestimmter Grammatikthemen verstanden haben, bedeutet das nicht, dass sie diese auch immer korrekt anwenden. Auch andere Faktoren wie Nervosität oder spontane Antworten beeinflussen oftmals die Korrektheit. Ich halte daher die Vorgehensweise der befragten Lehrerinnen durchaus für adäquat. In der Schule ist es oft durchsichtiger auch nur das abzu prüfen, das man explizit erklärt oder gelehrt hat. Da außerdem heute sowieso weniger Wert auf Grammatik gelegt wird, halte ich es für sinnvoll, Fehler hauptsächlich danach zu beurteilen, ob sie das Verständnis negativ beeinflussen oder nicht. Wird die Grammatik in Form von Lückentexten abgeprüft, hat es sicherlich keinen Sinn absichtlich schwierige Aufgaben zu stellen, da die SchülerInnen so demotiviert werden. Bei der Überprüfung ist es also ein guter Weg, eindeutige Beispiele zu geben.

4.3.7 Zusammenhang zwischen der Schwierigkeit des Themas und der Intensität der Behandlung im Unterricht

Dieses Kapitel soll sich der Frage widmen, ob ein als schwierig bezeichnetes Thema auch gleichzeitig dazu führt, es im Unterricht intensiver zu behandeln als andere Grammatikkapitel, die als eher unproblematisch gesehen werden.

Um die Antwort auf diese Fragestellung zu erheben, wurden die Lehrerinnen zuerst gefragt als wie schwierig (auf einer Skala von eins bis fünf) sie die aufgelisteten Grammatikthemen bezeichnen würden (um welche Grammatikthemen es sich dabei handelt- siehe Kapitel 4.1.2.1) und später, wie intensiv sie dieselben in ihrem Unterricht behandelten. Bei der Messung der Schwierigkeit wurde den Lehrerinnen erklärt, dass hierbei der Grad der Schwierigkeit gemessen werden sollte, welche die *SchülerInnen* mit dem jeweiligen Thema

hatten. Bei der Frage nach der Intensität wurde zusätzlich erklärt, dass es sich dabei um den Zeitaufwand handeln würde, den sie als Lehrpersonen benötigten, bis sie das Gefühl hatten möglichst viele SchülerInnen würde das jeweilige Thema beherrschen, beziehungsweise verstehen.

In den meisten Fällen wurden diejenigen Themen, die zuvor als schwierig bezeichnet wurden auch mit einer hohen Intensität behandelt. Der Grad der Intensität war dabei oft um ein bis zwei Punkte höher, als der genannte Schwierigkeitsgrad. Wurde also beispielsweise der *Imperativo* mit der Ziffer drei (eher schwierig) versehen, bekam er bei der Intensität der Behandlung die Ziffer fünf (sehr intensiv). Dies lässt folglich darauf schließen, dass die meisten als schwierig gesehenen Grammatikthemen im Unterricht auch intensiv behandelt werden müssen, bis die SchülerInnen mit dem Thema zurechtkommen. Je schwieriger ein Grammatikkapitel ist, desto mehr Zeit wird normalerweise auch im Unterricht aufgewendet um es den SchülerInnen näher zu bringen.

Dieses Ergebnis wird auch von der damit zusammenhängenden Frage, ob LehrerInnen ein Thema, das von den SchülerInnen nicht verstanden wurde intensiver oder weniger intensiv behandeln würden, bestätigt. Sieben von acht Lehrerinnen antworteten, dass sie das jeweilige Thema dann noch einmal wiederholen würden. Was in diesem Zusammenhang außerdem klar herauskam war, dass eine intensive Behandlung nicht unbedingt bedeutet sich stunden- oder wochenlang mit ein- und demselben Thema zu beschäftigen. Was LehrerInnen unter intensiver Behandlung im Unterricht verstehen sind Wiederholungsschleifen:

„Je schlechter es geht, desto mehr Übungsphasen muss man machen. Wichtig ist das Thema nicht zu Tode zu reiten, sondern Wiederholungsschleifen einzuziehen und die Themen immer wieder zu machen. Bemerkt man im dritten Lernjahr, dass die SchülerInnen ein Problem mit den diphthongierenden Verben des Präsens haben, ist es an der Zeit wieder mehr Wert darauf zu legen. Ich glaube man sollte es spiralförmig machen und immer wieder auf das problematische Thema zurückkommen.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

„Es reicht nicht, es zehn Mal zu wiederholen, sondern 20-30 Mal. Es kommt immer wieder ein Grammatikthema vor, das ich nochmals auffrische und wiederhole.“ (Lehrerin 3, Alter 49)

Die adäquate Einstellung von LehrerInnen ist also, sich mit einem für die SchülerInnen schwierigen Grammatikthema öfter als nur einmal zu beschäftigen, da es zum grundlegenden Verständnis oftmaliger Wiederholungen bedarf.

Ein auffälliges Ergebnis der Analyse der Interviews ist, dass zwei Themen aus dem oben genannten Schema der intensiveren Behandlung, in Zusammenhang mit der Schwierigkeit, herausfallen. Bei dem Thema der *pronombres personales* (insbesondere *pronombre directo/indirecto*) kam es bei drei Lehrerinnen zu dem Ergebnis, dass der Grad der Behandlung der Intensität niedriger war als der angegebene Schwierigkeitsgrad. Bei dem Grammatikthema *por/para* war dies sogar bei sieben von acht Befragten der Fall. Der Grad der Intensität unterschied sich bei diesem Kapitel sogar um bis zu drei Punkte. So gab Lehrerin 7 an, dass sie *por/para* als schwierig empfand (vier), jedoch nicht intensiv behandelte (eins). Ihre Begründung war folgende:

„Um zu dem Niveau B1 zu gelangen, ist es nicht notwendig alle Ausnahmen durchzugehen. Es bleibt bei einem fixen Pool von Regeln.“ (Lehrerin 7, Alter 42)

Eine andere Lehrerin erklärte, dass sie *por* und *para* nicht als eigenes Grammatikkapitel unterrichtete, sondern immer wieder zwischendurch etwas dazu erklärte. Dieses Thema wird also bei manchen LehrerInnen nicht separat durchgenommen, was ein weiterer Grund für den geringen Grad an Intensität bei der Behandlung sein könnte:

„*Por* und *para* kommt so immer wieder vor und nicht als gesondertes Kapitel, genauso wie die anderen Präpositionen, die in den Büchern immer etwas vernachlässigt werden.“ (Lehrerin 5, Alter 51)

Dadurch, dass dieses Grammatikthema bei einigen LehrerInnen nicht als gesondertes Kapitel gelehrt wird, wird es auch nicht als solches geprüft. Bei Schularbeiten gibt es dann zum Beispiel keinen eigenen Lückentext zu *por/para*.

Es wurde bei den Interviews außerdem von mehreren Befragten bestätigt, dass die meisten Fehler, die mit *por* und *para* zusammenhängen nicht sinnstörend/kommunikationsstörend sind. Den Beispielsatz „*El tren sale por Madrid*“, in dem fälschlicherweise *por* statt *para* verwendet wird, kann trotzdem verstanden werden.

All diese Faktoren sind eine mögliche Erklärung für den geringen Grad an Intensität der Behandlung, im Vergleich zum hohen angegebenen Schwierigkeitsgrad des Themas.

Eine ähnliche Abweichung gibt es auch bei dem Thema der *pronombres personales* und insbesondere bei der Unterscheidung von *pronombre directo/indirecto*. Dieses Grammatikkapitel wurde von mehreren Befragten als schwieriges Thema bezeichnet. Die Gründe dafür sind oft ein mangelndes Metawissen über die eigene Muttersprache, die zum Vergleich herangezogen werden muss um die Pronomen auf Spanisch richtig verwenden zu können (näheres dazu siehe Kapitel 4.2.1). Trotzdem gab mehr als ein Drittel der Befragten an, dass sie das Thema im Vergleich zum Schwierigkeitsgrad mit einem geringeren Grad an Intensität behandelten. Ein Grund dafür könnte sein, dass es sich bei diesem Grammatikkapitel um ein bei den SchülerInnen allgemein weniger beliebtes Thema handelte, da es als eher trocken und abstrakt bezeichnet werden könnte. Auch Lehrerin 8 (Alter 49) meinte dazu:

„Die SchülerInnen sprechen schlecht auf dieses Thema an, da es zu abstrakt ist.“

Ob eine Lehrperson ein schwieriges Grammatikthema nun solange wiederholt und intensiviert, bis es von den meisten SchülerInnen verstanden wird, hängt auch von der durch den/die LehrerIn gesetzte Priorität beziehungsweise vom allgemeinen Unterrichtsziel ab. Ist das Unterrichtsziel eine möglichst hohe mündliche Sprachkompetenz der SchülerInnen zu erreichen, so wird manchmal auf die intensive Behandlung eines Grammatikthemas verzichtet, da dieses durch die oft notwendigen Wiederholungsschleifen sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Lehrerin 2 (Alter 49) war außerdem der Meinung, dass die SchülerInnen durch eine zu intensive Behandlung eines Themas verunsichert werden und Angst bekommen:

„Das Intensivieren habe ich mir eigentlich abgewöhnt. Ich greife schon immer wieder Sachen auf und wiederhole Dinge stundenweise. Mit ist aber wichtiger, dass die SchülerInnen ohne Angst reden können. Wenn man zu sehr auf der Grammatik herumhackt, bekommen sie Angst. Meine Priorität ist das Reden.“

Der Hinweis darauf, dass die SchülerInnen nicht mehr ohne Angst reden können, wenn zu viel auf die Grammatik fokussiert wird, bestätigt an dieser Stelle wieder Krashens Monitor-Theorie (Details dazu siehe Kapitel 2.2.3.4), bei der unter anderem vom sogenannten *Overuser* gesprochen wird: Der *Overuser* legt großen Wert darauf, korrekte Aussagen zu tätigen, was zur Folge hat, dass er Schwierigkeiten mit dem flüssigen Sprechen hat, da Aussagen zuvor immer auf ihre Korrektheit überprüft werden. Eine Ursache für *overusing* kann sein, dass im Sprachunterricht ebenfalls sehr großer Wert auf grammatikalisch korrekte Äußerungen gelegt wurde. Der/die LernerIn wurde also darauf gedrillt, richtige Sätze zu formulieren und wurde so in seinem/ihrer Sprachgebrauch verunsichert. (vgl. Merten 1997, 86)

4.3.7.1 Fazit

Als Lehrperson ist es also wichtig, das Bewusstsein über die Folgen zu haben, die eine sehr intensive Grammatikbehandlung mit sich bringen kann. Ist die oberste Priorität die mündliche Sprachkompetenz der SchülerInnen, sollte darauf geachtet werden, sie nicht zu sehr auf die grammatikalische Richtigkeit der Sätze zu drillen.

Ich halte es insgesamt für sinnvoll, nicht zu viel Zeit für Grammatik aufzuwenden. Es gibt für deutsche Muttersprachler Themen der spanischen Grammatik, die vermutlich nie perfekt beherrscht werden können. Als Lehrperson sollte man sich dies daher vor Augen halten und das Bewusstsein haben, dass SchülerInnen nach vier Jahren, die spanische Sprache nicht perfekt beherrschen werden. Ich halte es jedoch für unangemessen gewisse Themen im Vornhinein als unwichtig abzustempeln und sich gar nicht mit ihnen zu beschäftigen. Andererseits stehen LehrerInnen unter einem gewissen Zeitdruck, der sie dazu drängt Prioritäten zu setzen. Wichtig ist es aber nicht gleich zu resignieren, sondern wie die meisten der Befragten gewisse Themen immer wieder zu wiederholen. Als LehrerIn hat man dabei selbst in der Hand, auf welche Grammatikpunkte man dabei besonderen Wert legt und auf welche weniger. Gerade komplexere Themen sollten als Herausforderung

gesehen werden und es ist die Aufgabe von LehrerInnen sich zu bemühen, den SchülerInnen so gut es geht zu ermöglichen, gewisse Themen zu verstehen und richtig anwenden zu können. Es wird dabei auch ein gewisses Feingefühl erwartet um abschätzen zu können, wann Wiederholung noch sinnvoll ist und wann nicht mehr. Haben SchülerInnen ernsthafte Schwierigkeiten ein Thema auch nach mehrmaliger Wiederholung zu verstehen, sollten LehrerInnen ihren Unterricht dem anpassen, auch wenn sie insgesamt großen Wert auf Grammatik legen. Es ist also wichtig schülerzentriert zu bleiben und die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts zu sehen. Es gilt also einen Mittelweg zu finden, bei dem nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig Wert auf die Grammatik gelegt wird.

5 Ausblick

In der spanischen Sprache gibt es einige, als mehr oder weniger schwierig geltende Grammatikthemen, welche besonders für Menschen mit deutscher Muttersprache anspruchsvoll sind. Welche Themen das sind, wird vielen sofort klar, wenn eine intensivere Beschäftigung mit dieser romanischen Sprache vorliegt. Zu Personen, die sich mit Sicherheit intensiv mit Spanisch beschäftigen, zählen beispielsweise Spanischlehrerinnen, deren Aufgabe es ist, die Sprache so gut wie möglich zu vermitteln. Gerade für diese Gruppe von Leuten ist es wichtig, einen gewissen Grad an Bewusstsein für die Schwierigkeit dieser Themen an den Tag zu legen, um so die Möglichkeit zu haben den Unterricht für die SchülerInnen zu verbessern und zu erleichtern.

Im Zuge dieser Arbeit wurde der Fokus vor allem auf drei Grammatikschwerpunkte und deren methodischer Umgang im Spanischunterricht gelegt. Selbstverständlich sind diese nicht die drei einzigen Themen, welche SchülerInnen (und zum Teil auch LehrerInnen) im Unterricht Schwierigkeiten bereiten. Diese Erkenntnis kann auch schon aus den Ergebnissen der Interviews abgeleitet werden, bei denen auch noch einige andere Themen als sehr schwierig bezeichnet wurden, wie zum Beispiel das Thema der *pronombres personales* oder die Unterscheidung zwischen *por* und *para*. Auf alle für deutsche Muttersprachler schwierig geltenden Grammatikkapitel einzugehen, hätte jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt.

Glücklicherweise gibt es gegenwärtig die Möglichkeit, sich Zugang zu Material zu verschaffen, das bei der Behandlung im Spanischunterricht unterstützen kann. Als Lehrperson hat man neben der Vermittlung der Lehrinhalte auch die moralische Verpflichtung sich fortzubilden um so den SchülerInnen immer wieder bessere und andere Zugänge zur Fremdsprache zu verschaffen. Es gibt heute eine Vielzahl an Lehrbüchern, didaktischen Grammatiken und Internetquellen, die zum Verständnis der spanischen Grammatik beitragen können. Einige von ihnen wurden in dieser Arbeit erwähnt. Da eine Tendenz zu einem Anstieg der didaktischen Möglichkeiten zu sehen ist, wird es in Zukunft vielleicht zu allen schwierigen Grammatikthemen eine didaktische Aufbereitung geben, die den Unterricht sowohl für LehrerInnen, als auch für SchülerInnen erleichtert. Dank Professoren wie José Plácido Ruíz Campillo, der sehr gute und anschauliche Mittel entwickelt hat, die Grammatikthemen *Subjuntivo/Indicativo* und *Indefinido/Imperfecto*

aufzubereiten und besser zu vermitteln, wird der Teil des Unterrichts, der sich mit Grammatik beschäftigt interessanter, lockerer, verständlicher und weniger abstrakt. Wenn es bei diesem Trend der starken Didaktisierung von Grammatik bleibt, könnte es bald eine für alle LehrerInnen zugängliche Vielzahl an Methoden geben, die Themen wie das der *pronombres personales* ebenso gut aufbereiten.

Insgesamt verliert jedoch die Grammatik im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Stellenwert. Durch die Kompetenzorientierung und den Wandel der Unterrichtsmethoden macht die Grammatik in vielen Klassenzimmern nur mehr einen geringen Teil der Unterrichtszeit aus. Schon jetzt existieren kaum mehr LehrerInnen, die ihren Fremdsprachenunterricht nur nach der Grammatik-Übersetzungsmethode gestalten und es ist eine klare Richtung sichtbar, die ihren Fokus stark auf den Aspekt der Kommunikation setzt. Auch bei der Leistungsbeurteilung werden Grammatikfehler lange nicht mehr so stark negativ bewertet, wie früher. Ausschlaggebend dafür, ob es sich um einen schweren Fehler handelt oder nicht ist nur, ob das Ausgedrückte durch diesen schlechter oder gar nicht verstanden wird.

Das Ziel des Unterrichts ist immer weniger ein Wissen über die Sprache zu generieren, zu welchem auch die Grammatik zählt. Setzt sich dieser Trend fort, besteht die Möglichkeit, dass in der nächsten Zeit die Grammatik völlig aus dem Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen wird. Das ist bereits heute in einigen Unterrichtsmethoden der Fall. In der Praxis des Schulunterrichts wird die Grammatik im Spanischunterricht jedoch nicht exkludiert. Sie sollte zwar bei Schularbeiten nicht mehr als gesondertes Thema geprüft werden, im Schulalltag sieht das jedoch ganz anders aus. In Zukunft könnte das im Sprachunterricht jedoch der Normalfall sein. Es stellt sich dabei die Frage, ob dieser Ansatz, in dem die Grammatik völlig ausgeschlossen wird, sinnvoll ist, da Theorien belegen, dass die Grammatik für das Erlernen einer Sprache ebenfalls wichtig ist.

Allgemein sind jedoch die Meinungen zu diesem Thema sowohl bei LehrerInnen, als auch bei SprachforscherInnen immer noch gespalten und es kann keine sichere Vorhersage zum zukünftigen Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht getroffen werden. Was jedoch den didaktisch-methodischen Umgang angeht, kann mit ziemlicher Sicherheit angenommen werden, dass in Zukunft die Grammatik-Übersetzungsmethode im

Spanischunterricht nicht erneut als oberste Unterrichtsmethode eingesetzt wird, sondern dass es bei einem kommunikativen Fokus bleiben wird.

6 Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten es gibt, um SchülerInnen besser an schwierige Grammatikthemen der spanischen Sprache heranzuführen.

Um diese Fragestellung zu beantworten, bedarf es zunächst eines Hintergrundwissens über die Prozesse des Spracherwerbs. Erst- und Zweitspracherwerb sind komplexe Vorgänge, die je nach theoretischem Zugang auch miteinander verbunden sind. Wichtige Elemente des Erstspracherwerbs sind die Universalgrammatik, die es zulässt, dass Kinder selbstständig neue Wortformen bilden sowie die soziale und kognitive Entwicklung eines Kindes. Beim Erlernen der Erstsprache wird auch eine soziale Identität miterworben, was für den Zweitspracherwerb ein Hindernis darstellen kann, wenn der/die LernerIn seine bisherige Identität nicht aufgeben möchte.

Beim Zweitspracherwerb wird unterschieden zwischen gesteuertem, also bewusstem und ungesteuertem, also unbewusstem Zweitspracherwerb. Beim Schulunterricht handelt es sich folglich um gesteuerten Zweitspracherwerb, der aber teilweise Elemente des ungesteuerten enthalten kann. In den verschiedenen Theorien des Zweitspracherwerbs, wird vor allem der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Fremdsprache beleuchtet. Die Bandbreite geht dabei von ausschlaggebend bis keine Rolle spielend. Es gibt des Weiteren noch eine Fülle von externen und internen Einflussfaktoren, die beim Zweitspracherwerb entscheidend für den Erfolg des Sprachenlernens sein können.

Als Konsequenz für den Fremdsprachenunterricht lässt sich als unterrichtsmethodisches Konzept ableiten, dass natürliche Gesprächssituationen bzw. der sogenannte „*Natural Approach*“ für das Sprachenlernen förderlich sind.

Ein weiterer Faktor, der Einfluss auf den Spracherwerb hat, ist die Grammatik. Im Erstspracherwerb ermöglicht die sogenannte Universalgrammatik Kindern Wortformen hervorzubringen, welche sie zuvor nicht explizit gelernt oder gehört haben. Über die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wird immer noch diskutiert. Welchen Wert sie einnimmt hängt insgesamt von der Zielsprache, der Lernsituation und der Lernmethode ab.

Beim Erwerb des Spanischen gibt es eine Reihe von Grammatikthemen die gemeinhin als schwierig gelten. Dazu zählen unter anderem die Unterscheidung der beiden Vergangenheitszeiten *Indefinido* und *Imperfecto* und die Unterscheidung der Modi *Subjuntivo* und *Indicativo*. Grund für die Verständnisschwierigkeit ist zum einen, dass es im Deutschen zwar die Kategorie des Stadiums, nicht aber die des Aspekts gibt und daher nicht wie bei *Indefinido* und *Imperfecto* zwischen Vorgang und Zustand unterschieden wird. Zum anderen unterscheidet sich der spanische Konjunktiv in seiner Anwendung in vielen Punkten sehr stark vom Deutschen. Um zu vermeiden, dass ein/e SpanischlernerIn etwa 77 Regeln zum Subjunktiv auswendig lernen muss gibt es die Möglichkeit, sich mit seinem Grundwert zu beschäftigen. Insgesamt reicht jedoch auch das nicht aus, sodass eine Kombination aus dem Verstehen des Grundwerts und dem Erlernen der Regeln notwendig ist.

Bei der Frage nach der Vermittlungsart im Fremdsprachenunterricht, unterzogen sich die Unterrichtsmethoden im Laufe der Zeit einem starken Wandel von der eher starren Grammatik-Übersetzungsmethode, die vor allem im Latein- und Griechischunterricht angewandt wurde, bis hin zum kommunikativen Ansatz, bei dem der Gebrauch der Sprache in sozialen Kontexten im Vordergrund steht. Dieser Wandel führte unter anderem dazu, dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht an Wert verlor und heute in einigen Methoden, die vor allem auf die Theorie zum natürlichen Spracherwerb gestützt sind, nur eine sehr geringe Rolle spielt. Der heutige Spanischunterricht in Österreich geht vor allem vom kommunikativen Ansatz aus, bei dem die SchülerInnen und die Kommunikation zentral sind und bei dem die Grammatik als Mittel zum Zweck betrachtet wird.

Bei dem viel diskutierten Stellenwert von Grammatik stellte sich die Frage, welche Effekte sie überhaupt auf den Erwerb einer Fremdsprache hat. In verschiedenen Studien wurde gezeigt, dass gezielter Grammatikunterricht zwar positive Folgen auf die Schnelligkeit des Lernprozesses hat. Für eine spontane, eigenständige Produktion der Sprache konnte jedoch kein positiver Effekt nachgewiesen werden.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde durch qualitative Interviews untersucht, welche Grammatikthemen in der Praxis des Spanischunterrichts die meisten Schwierigkeiten bereiten und wie methodisch mit ihnen verfahren wird. Die Themen, die von den Befragten

als die schwierigsten bezeichnet wurden, waren *Indefinido/Imperfecto*, *ser/estar*, *Subjuntivo/Indicativo* und die *pronombres personales*. Als Grund dafür wurde der fehlende Aspekt bzw. Modus im Deutschen genannt, aber auch das oftmalige Fehlen eines klaren Regelwerks, sinkende Lernbereitschaft und mangelndes Sprachverständnis im Allgemeinen.

Bezüglich der Vermittlungsmethode wenden viele LehrerInnen die induktive Methode an, bei der sich die SchülerInnen den Stoff selbst erarbeiten. Die Befragten waren sich einig, dass diese Methode effizienter und schülerInnenfreundlicher ist, klagten aber auch darüber sie nicht immer anwenden zu können, auf Grund des oftmals bestehenden Zeitdrucks in der Schule.

Das Ergebnis des didaktisch-methodischen Umgangs mit den Grammatikthemen *Indefinido/Imperfecto*, *ser/estar* und *Subjuntivo/Indicativo* kann nicht verallgemeinert werden. Bei den Themen *ser/estar* und *Subjuntivo/Indicativo* gibt es jedoch eine Tendenz, bei der das Auswendiglernen von Regeln präferiert wird, anstatt des Verstehens. Von vielen LehrerInnen wird hingenommen, auf SchülerInnenfragen die sich um den linguistischen Hintergrund bestimmter Themen drehen, lediglich mit „das ist einfach so“ zu antworten und den Lernenden zu sagen, dass sie Ausnahmen wie ein Vokabel lernen sollten.

Um den SchülerInnen schwierige Grammatikthemen näher zu bringen, gibt es heute viel Material, welches solche Punkte verständlich und bildhaft aufbereitet. Ein Beispiel hierfür sind Präsentationen, die aus dem Internet heruntergeladen werden können. Es handelt sich dabei um Visualisierungen von *José Plácido Ruíz Campillo* zu den Themen *Indefinido/Imperfecto* und *Subjuntivo/Indicativo*. Zu vielen anderen Themen bietet die didaktische Grammatik „*Gramática básica del estudiante de español*“ von *Alonso Raya* zahlreiche Hilfestellungen mit visualisierten Darstellungen, die das Lernen erleichtern können.

In dieser Arbeit wurde außerdem der Frage nachgegangen, ob LehrerInnen ihre Grammatikerklärungen auf Deutsch oder auf Spanisch durchführen. Die Mehrheit führt diese in der Muttersprache durch, wobei eine Lehrerin sich ganz klar dafür aussprach, auch schon im ersten Lernjahr im Unterricht so viel Spanisch wie möglich zu sprechen, da SchülerInnen mit Hilfe von Visualisierungen oft mehr verstehen würden, als angenommen.

Bei der Leistungsbeurteilung der SchülerInnen wird in gewissem Maße auf besonders schwierige Themen Rücksicht genommen. So achten LehrerInnen etwa darauf, bei den Schularbeiten nur eindeutige Lückentexte zu geben, die ausschließlich Beispiele enthalten die im Unterricht durchgemacht wurden.

Bei der Frage nach der Intensität der Behandlung von als schwierig bewerteten spanischen Grammatikthemen, lautete das Ergebnis, dass die meisten LehrerInnen sich um eine intensivere Behandlung und immer wiederkehrende Wiederholung bemühten. Lediglich bei zwei Grammatikthemen (*por/para*, *pronombres personales*) war das nicht der Fall. Wurde Grammatik allgemein nicht so intensiv behandelt, konnte das durch die Priorität der mündlichen Sprachkompetenz erklärt werden.

Insgesamt konnte durch die qualitative Erhebung der didaktisch-methodische Umgang mit einigen, als schwierig geltenden Grammatikschwerpunkten aufgezeigt werden und so als Hilfestellung für alle SpanischlehrerInnen fungieren, welche ihren SchülerInnen das Erlernen von Grammatik erleichtern wollen.

Literaturverzeichnis

Alonso Raya, Rosario (2006): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión

Apeltauer, Ernst (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber

Bachler, Maria (2010): *Neue Überlegungen zur Modus-Problematik im Spanischen Hinblick auf die Bestimmung des Grundwerts des "Subjuntivo"*. Dissertation, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät

Barrera- Vidal, Alberto (1989): *Schulgrammatik zwischen fachdidaktischer Analyse und linguistischer Deskription*. In: Gnutzmann, Claus/Stark, Detlef: *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 47-59

Boettcher, Wolfgang/ Sitta, Horst (1978): *Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg

Cadierno, Teresa (2010): *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*. In: marcoeLe: *Revista de didáctica español como lengua extranjera* 2010 (Nr. 10), 1-18

Castells Fernández, Nieves/ Lohmann, Mechthild/ Santiso Saco, Lidia (2005): *Mirada aktuell: ein Spanischkurs für Anfänger*. Ismaing: Hueber

Edmonson, Willis/ House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke

Eichler, Wolfgang (1980): *Reflexion über Sprache und Grammatikunterricht. Diskussion Grammatikunterricht. Reflexion über Sprache und Kommunikation im Deutschunterricht*. München: Fink

Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr

Gauger, Hans- Martin (1989): *Die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Spanischen in Morphologie und Syntax*. In: Cartagena, Nelson/ Gauger, Hans- Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch- Deutsch*. 2. Nominal- und Pronominalphase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde. Mannheim; Wien: Dudenverlag, 333-398

Gauger, Hans- Martin (1989): *Onomasiologischer Teil: Vom Inhalt zu den Formen*. In: Cartagena, Nelson/ Gauger, Hans- Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch- Deutsch*. 2. Nominal- und Pronominalphase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde. Mannheim; Wien: Dudenverlag, 399- 580

Gnutzmann, Claus/ Stark, Detlef (Hrsg.) (1982): *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr

Görissen, Margarita (2004): *Caminos neu. 1: Lehr- und Arbeitsbuch Spanisch*. Barcelona: Klett

Gutiérrez Araus, María Luz (2011): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros

Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer

Hummel, Martin (2001): *Der Grundwert des spanischen Subjunktivs*. Tübingen: Narr

Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum

Martín Sánchez, Miguel A. (2010): *Apuntes a la historia de la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras: la enseñanza de gramática*. In: Tejuelo 2010 (Nr. 8), 59-76

Merten, Stephan (1997): *Wie man Sprache(n) lernt: eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang

Mindt, Dieter (1982): *Linguistik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht: Historische Entwicklung und Forschungsperspektiven*. In: Gnutzmann, Claus/Stark, Detlef: Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 29-46

Neuner, Gerhard (1989): *Methodik und Methoden: Überblick*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 145-153

Roche, Jürgen (2008): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr

Weisgerber, Bernhard (1982): *Über die Rolle beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache*. In: Gnutzmann, Claus/ Stark, Detlef (Hrsg.): *Grammatikunterricht. Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 101-126

Werlich, Egon (1986): *Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten*. Berlin: Cornelsen

Internetquellen

Ruíz Campillo, José Plácido (2004): *El Subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación*. In: redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE 2004 (Nr.1).
https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_11Placido.pdf?documentId=0901e72b80e06888
(Download 16.03.2014)

Links:

<http://www.dalango.de/grammatik/spanische-grammatik-ser-und-estar> (letzter Zugriff: 16.03.2014)

<http://marcoele.com/descargas/5/Subjuntivo1/index.html> (letzter Zugriff: 16.03.2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=L-WISRPDzBk> (letzter Zugriff: 16.03.2014)

<http://marcoele.com/descargas/5/pasados/index.html> (letzter Zugriff: 18.03.2014)

<http://www.ego4u.de/de/cram-up/grammar/past-progressive> (letzter Zugriff: 18.03.2014)

<http://espanol.lingolia.com/de/grammatik/zeiten-gegenueberstellung/imperfecto-indefinido>
(letzter Zugriff: 18.03.2014)

<http://espanol.lingolia.com/de/grammatik/zeiten-gegenueberstellung/imperfecto-indefinido>

<http://www.ego4u.de/de/cram-up/grammar/simple-past>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Prozesse beim Fremdsprachenlernen	59
---	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Unterscheidung imperfektiv und perfektiv	33
Tabelle 2 - Vor- und Nachteile Induktion bzw. Deduktion	64
Tabelle 3 - Gemeinsamkeiten Past Progressive und Pretérito Imperfecto.....	95
Tabelle 4 - Gemeinsamkeiten Simple Past und Pretérito Indefinido	96
Tabelle 5 - Unterscheidung Ser/Estar	98

Anhang A: Resumen en español

La presente tesina muestra posibilidades de enseñar temas difíciles de la gramática española como segunda lengua. Tiene el objetivo de responder a la pregunta de cómo tratar didácticamente y metodológicamente temas complejos y en esto se refiere especialmente a los hablantes con alemán como lengua materna. La primera parte es teórica y elaborada con la ayuda de literatura secundaria, mientras la segunda parte consiste en una investigación empírica. Esta se hizo a través de entrevistas cualitativas con profesores de español en colegios secundarios. En total, se realizaron ocho entrevistas cuales fueron analizadas después.

LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

A continuación, la tesis trata el tema de la adquisición de lenguas. Aquí hay una diferencia entre la adquisición de una primera y de una segunda lengua. La adquisición de la primera lengua significa que antes no fue aprendida otra lengua o sea que es la primera lengua que se aprende. Una teoría muy importante con relación a esto es el “*Language Acquisition Device*” de Noam Chomsky. La teoría indica que cada uno tiene un mecanismo innato para adquirir lenguas. Este mecanismo les permite a niños formar nuevas construcciones verbales, sin haberlas aprendido antes. Aparte de esto, el desarrollo cognitivo y social juega un papel importante en cuanto a la adquisición de la primera lengua. Depende del idioma, qué elementos cognitivos se forman y estos luego son la condición previa para la adquisición de una segunda lengua. Además, se adquiere con la lengua primera una identidad social, lo que puede significar que el hablante no quiera dejarla por una lengua nueva. Por lo demás, la adquisición de la primera lengua no es un proceso rápido o fácil. Un niño necesita mucho tiempo para poder decir que domina realmente la lengua.

Cuando se habla de la adquisición de una segunda lengua, hay una diferencia entre la adquisición intencional (consciente) y no intencional (inconsciente). Se trata de la adquisición no intencional cuando se aprende una lengua de un modo natural, sin instrucciones. La manera de la adquisición en la clase de español es por lo tanto intencional. Pero hay que añadir que la diferenciación de intencional y no intencional no es tan clara. Durante los procesos del aprendizaje en una clase de español, también existen elementos del modo natural, por ejemplo en situaciones comunicativas.

En cuanto a la adquisición de una segunda lengua, fueron desarrolladas varias teorías. La teoría contrastiva por ejemplo dice que la lengua materna tiene gran influencia en la adquisición de la segunda lengua. Otra teoría dice lo contrario: las dos maneras diferentes de la adquisición tienen exactamente los mismos principios. Esta teoría está basada en la ya mencionada de Noam Chomsky. Otra teoría muy conocida es la de Stephen Krashen. Según él, disponemos de dos sistemas diferentes con los que adquirimos lenguas: el sistema consciente e inconsciente. Lo que hace posible aprender algo de manera consciente es una “instancia de control” que opera como memoria de reglas. Cuando una persona lo considera adecuado, la activa. En general, la teoría dice que en la mayoría de las veces aplicamos la gramática de una manera inconsciente y que por eso la explicación y el aprendizaje de reglas es redundante. Aparte de estas teorías, hay un gran número de factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua, como por ejemplo el número de personas dentro del grupo de estudiantes o la inteligencia. En resumen, la consecuencia para las clases de español es que el modo natural de la adquisición es ventajoso, pero hasta ahora no fueron desarrollados ningunos conceptos amplios para la enseñanza, en relación con este tema.

Una pregunta, respecto a esto es, qué papel tiene la gramática en el aprendizaje de una lengua. Para analizar esto, se debe primero entender lo que es la gramática. Esta existe en tres niveles diferentes: el nivel de la *langue*, la *parole* y la *langage*. Entonces la gramática es importante tanto en el uso concreto del idioma (*langue*) y en el idioma visto en un contexto histórico (*parole*), como en la habilidad general de hablar (*langage*). En cuanto a la enseñanza de una lengua, no hay conformidad sobre el punto de la importancia de gramática en este contexto. Generalmente, se puede decir que esta depende de tres factores: el método de enseñanza, la lengua de destino y la situación del aprendizaje.

Especialmente para los germano-hablantes que quieren aprender español, surgen algunos problemas con la gramática española. Los temas de la diferencia entre indicativo y subjuntivo y entre indefinido e imperfecto figuran entre los más difíciles porque no existe un equivalente en la lengua alemana. En el español, se diferencia en cuanto a los tiempos del pasado entre aspecto y estado. En el alemán no se hace esta diferencia, por lo que la distinción es tan difícil. Con el subjuntivo es similar. Casi no es posible comparar el uso del “*Konjunktiv*” en el alemán y el del subjuntivo en el español. Para este problema existe un

“valor fundamental” del subjuntivo, que debe hacer entender mejor su uso. En esta explicación no basta con decir que el subjuntivo expresa la voluntad del hablante sino que existe un “modo de incidencia”. Este modo explica que el subjuntivo se enfoca al momento de la aparición de un acontecimiento. Esto significa que hay también la posibilidad de que esto no hubiera sucedido. Cada acontecimiento que es expresado con el subjuntivo así tiene la posibilidad de suceder o no suceder. En cuanto a esto, no es importante si el acontecimiento sucedió realmente o si solamente existe la posibilidad de suceder. Aparta de esto, el subjuntivo puede ser explicado con la impotencia del hablante. En la frase “me alegro de que estén aquí” el subjuntivo expresa esta. El hablante no tuvo influencia sobre la aparición o la no aparición de su público. Por eso, se trata de acontecimientos sobre los que el hablante no tiene poder.

Pero con este “valor fundamental” del subjuntivo no basta en total, para que los alumnos lo apliquen más correctamente en las clases de español. Aparte de esto, los alumnos necesitan aprender algunas reglas y expresiones y a veces lo consideran más fácil con ciertas reglas que con el trasfondo lingüístico.

LOS MÉTODOS Y LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para poder responder mejor la pregunta de las posibilidades diferentes para enseñar temas gramaticales difíciles, es útil conocer los diferentes métodos de la enseñanza.

En general, se puede decir que los métodos han cambiado mucho durante el último siglo. Para enseñar idiomas antiguos como el latín y el griego, se usaba el método de gramática y traducción con el enfoque al sistema de las reglas de una lengua. La dominación de una lengua significaba entonces, conocer a fondo la gramática. Esto quiere decir pues que la gramática jugaba el papel más importante dentro de este método.

Esto cambió con la introducción del método directo, que surgió la primera vez entre los años 1860 y 1870. Éste está basado en la adquisición natural de una lengua y puede ser entendido como un principio de enseñanza, en el que se excluye la lengua materna. Por eso,

tampoco hay explicaciones gramaticales. Los alumnos practican la gramática a través de textos para completar.

El método audio-lingual tiene su enfoque en la competencia oral. Un procedimiento es el llamado “*Pattern-Drill*”, en el que los alumnos aprenden, practican y repiten modelos fijos hasta que puedan aplicarlos independientemente. Este método está visto como condicionamiento del comportamiento en el que los alumnos aprenden a través de la imitación. La gramática se enseña con ejercicios escritos, presentados siempre de nuevo hasta que los alumnos la puedan usar de una manera automática.

Además, hay el “método de transmisión”, surgido en los años 1950. En éste domina el principio del monolingüismo, pero en cuanto a preguntas sobre la gramática, está permitido usar la lengua materna. En relación con la enseñanza de la gramática, la manera de proceder es inductivo.

El método audio-visual es un perfeccionamiento del método audio-lingual. Este relaciona elementos y métodos auditivos con visuales. El objetivo es explicar el material lo más plásticamente posible. Situaciones auténticas juegan un papel importante tanto la lengua materna como explicaciones gramaticales han sido excluidas completamente.

El método más actual es el comunicativo, en el cual el alumno forma el centro de la enseñanza. En las clases, basadas en este enfoque, sobre todo son tratados situaciones y contextos sociales. En total hay cuatro competencias diferentes: la competencia gramatical, la competencia del discurso, la competencia sociocultural y la competencia estratégica. El objetivo siempre es que los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido en contextos reales. La gramática en este método sirve como medio para lograr un fin determinado. La enseñanza de la gramática así no es el objetivo primero, sino una herramienta. Con esta manera de enseñar, se puede unir la comunicación y la gramática y esto es importante, ya que la gramática es un elemento irrenunciable de una lengua.

En relación con la enseñanza de gramática, se puede plantear la cuestión, qué importancia tiene la lingüística para poder explicar bien, o contestar bien a las posibles preguntas de los alumnos. Ya que la lingüística y la gramática en las clases están relacionadas, no se puede

ver la gramática totalmente separada. Al contrario, para dar explicaciones buenas de temas especiales y difíciles es necesario tener conocimientos lingüísticos fundamentales. El problema es que muchos estudiantes evitan la lingüística porque la consideran como demasiado difícil.

Pero ¿qué efectos tiene la enseñanza de la gramática en realidad? Según algunas investigaciones, la enseñanza explícita de la gramática tiene efectos positivos sobre la rapidez del aprendizaje y sobre el nivel lingüístico en general. Cuando los aprendices deben producir algo en la lengua de destino de manera espontánea, ningunos efectos positivos han sido comprobados. El objetivo de la enseñanza de la gramática en general es, que los aprendices deberían ser capaces de transmitirla a nuevas situaciones de una manera independiente.

En la enseñanza de la gramática existen varias posibilidades que pueden facilitar las clases. Cuál método es el que mejor se aplica, depende del tema, de los alumnos, del profesor y del contexto. En total, hay los métodos siguientes:

En el primer método, se aprende nuevos contenidos a través de repetición y hábito. No se presenta de manera explícita las reglas del nuevo tema gramatical, sino se practica éstas según ejemplos. Por lo contrario, existe un método en cual el objetivo es que los alumnos saben explicar el porqué de la aplicación de reglas gramaticales. También se nombra los términos específicos. El primer método es lo adecuado para temas más fáciles y el segundo para temas más complejos.

Además, la enseñanza gramatical tradicional forma la oposición a la enseñanza gramatical del procesamiento, en la que el objetivo es influir en el *output* del alumno (o sea que todo lo que produce), para cambiar el sistema lingüístico del alumno. En la enseñanza gramatical tradicional siempre se intenta influir en el *input*, o sea en lo que el profesor transmite. En la enseñanza gramatical del procesamiento es importante que las actividades no sean mecánicas sino que los alumnos entiendan el sentido de la frase.

La tercera oposición forman el procedimiento inductivo y el procedimiento deductivo. En el primero, la apropiación de nuevos contenidos es el deber de los alumnos. Ellos reciben por

ejemplo un texto y tienen que derivar las reglas gramaticales de él. Con la ayuda del profesor, las reglas serán completadas después. Con este método, los alumnos pueden recordar los contenidos mejor, pero al mismo tiempo este procedimiento necesita más tiempo. En el método deductivo, el profesor primero explica las reglas gramaticales y después se las practica en las clases. Esto conlleva la ventaja de evitar malentendidos y necesita menos tiempo.

PARTE EMPÍRICA: EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO- METÓDICO DE TEMAS DIFÍCILES GRAMATICALES EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Esta parte está basada en los resultados de una investigación cualitativa con ocho profesores de español. Cuatro de ellos enseñan, aparte de dar clases en el colegio, didáctica en la Universidad de Viena y pueden así estar vistos como expertos en este terreno. El objetivo de las entrevistas era primero descubrir qué temas están considerados como los más difíciles para los alumnos y por qué, y segundo cómo los profesores tratan estos temas gramaticales. Aparte de las entrevistas, un manual de español llamado “Gramática básica del estudiante de español” de Alonso Raya y material didáctico de un profesor de la Universidad de Colombia, José Plácido Ruíz Campillo, han sido usados para completar los resultados.

En total, los temas más difíciles en las clases de español son los siguientes: los tiempos del pasado (especialmente la diferencia entre el indefinido y el imperfecto), la diferencia entre el subjuntivo y el indicativo y la distinción entre ser y estar. Como ya mencionado antes, una causa es la falta de estas distinciones en la lengua alemana. Un hecho que llama la atención es que el subjuntivo era considerado como más fácil que el tema del indefinido/imperfecto. La razón de esta discrepancia es, que el subjuntivo no es tratado tan intensamente como los tiempos del pasado. Otro tema difícil para los alumnos es el de los pronombres personales y especialmente la distinción entre el pronombre directo e indirecto. El problema con este tema es que muchos alumnos carecen de conocimientos lingüísticos en su propia lengua materna, por lo que es difícil para ellos transmitirlos a la lengua de destino, o sea que muchos por ejemplo no saben distinguir entre el tercer y el cuarto caso de alemán.

Los dos próximos temas de la investigación se dedican a la pregunta cómo profesores entran en temas gramaticales difíciles y qué método (deductivo o inductivo) aplican para explicarlos. En cuanto al acceso, no hay un método especial, sino depende mucho del tema, de los alumnos y del contexto. Es importante que los profesores no les digan a sus alumnos que se trata de un tema difícil. Relacionado con el método, muchos profesores consideran el método inductivo mejor, particularmente para temas más complejos como el del indefinido o imperfecto. Una cosa importante es que se deba hacer la explicación adicional, después de que los alumnos deduzcan las reglas, a través de la pizarra, en lugar de solamente darles a los aprendices una papeleta, para que ellos no olviden de haberla recibido. Como ya mencionado, el método inductivo ocupa más tiempo, por lo que muchas veces el otro método es utilizado, por falta de tiempo. En total, cuál método se aplica, también depende de los alumnos ya que hay algunos que incluso prefieren el método deductivo a causa de la necesidad de ciertas reglas.

En cuanto al tratamiento didáctico- metódico, en esta tesina sobre todo los tres temas gramaticales más difíciles están analizados. En relación con el tema de ser y estar, muchas veces no basta con las explicaciones de los manuales. La explicación que “estar” es un estado temporal causa confusión por expresiones como “estar muerto”. Por eso, es necesario añadir otra explicación que dice que “estar” es un estado variable por fuera y “ser” es algo dado por la naturaleza, que no es variable. Muchos profesores no saben explicar esto y por eso les dicen a sus alumnos que aprendan por ejemplo la expresión “estar muerto” como un vocabulario o una excepción.

La pregunta principal, relacionado con el tema del subjuntivo, era si los profesores esperan de sus alumnos que ellos realmente entiendan la aplicación del subjuntivo o si basta con aprender ciertas expresiones y reglas. Una manera de proceder con este tema es separar las diferentes posibilidades de la aplicación del subjuntivo en grupos y no enseñar toda la utilización al mismo tiempo. Para la mayoría de los profesores, es suficiente que sus alumnos aprenden las reglas sin entender el ya mencionado “valor fundamental” del subjuntivo. Esto significa que los aprendices tienen que memorizar mucho. Sería mejor para las clases del colegio, combinar ambas cosas: memorizar algunas reglas, pero al mismo tiempo hacerles entender a los alumnos el sentido del subjuntivo. Para facilitar al menos el

aprendizaje de las conjugaciones verbales del subjuntivo, es apropiado enseñar primero el imperativo en las clases de español.

Con el tema de los tiempos del pasado, la pregunta era qué orden sería mejor para hacer la aplicación más fácil para los aprendices. Hay dos opciones: o bien se enseña primero el pretérito perfecto compuesto o bien primero el indefinido, después el imperfecto y al final el perfecto compuesto. Los dos métodos tienen ventajas y desventajas. Decididamente, cuando el pretérito perfecto compuesto es enseñado primero, no se debe acostumbrarles a los alumnos a una aplicación incorrecta, o sea que hablar en este tiempo sobre el verano pasado, no se debe permitir.

La ventaja de enseñar el indefinido primero es que no hay el riesgo de que los alumnos utilizan siempre de nuevo el pretérito perfecto compuesto ya que lo aprendieron primero. El orden que un profesor prefiere, depende también de su enfoque. Si concede valor a la utilización correcta de los tiempos del pasado, será mejor enseñar primero el indefinido y si concede importancia a la competencia oral, será mejor hacer primero el perfecto compuesto, ya que es más fácil y así los alumnos ya pueden hablar de su pasado en el primer año de aprendizaje.

Para facilitarles a los alumnos el entendimiento de los temas gramaticales difíciles, hay algunas posibilidades didácticas, basadas en “Gramática básica del estudiante de español” y en la elaboración didáctica de Ruíz Campillo. Él tiene la opinión de que los aprendices no deben aprender las reglas del subjuntivo de memoria, sino que deben entender el subjuntivo con simplemente tres reglas fáciles. La primera es que viene el indicativo cuando el hablante quiere hacer una declaración sobre lo que piensa o sabe sobre el mundo. Cuando alguien dice “quiero que”, no es una declaración, por lo que viene el subjuntivo. La segunda regla es similar. Cuando alguien por ejemplo no cree algo, tampoco es una declaración. La tercera regla explica por qué después de expresiones como “es fantástico” no viene el indicativo: el hablante solamente quiere declarar que algo es fantástico y no el hecho que viene después.

En cuanto al indefinido e imperfecto también existe una elaboración didáctica de Ruíz Campillo, que puede ser encontrada en la red. Se trata de una presentación con muchos

elementos visuales. Su objetivo es contar una historia con ciertas frases que primero están puestas en el indefinido y después en el imperfecto. A través de las visualizaciones, se puede ver muy bien la diferencia entre los dos tiempos, por lo que este material es muy adecuado para las clases de español. Otro método de tratar este tema son cuentos de hadas. Estos siempre están escritos en el pasado y los alumnos ya conocen su contenido. Los cuentos de hadas así son muy aptos para el método inductivo.

Si los alumnos no entienden la diferencia, existe también la posibilidad de comparar los dos tiempos con dos pasados del inglés. El indefinido es muy similar al “*simple past*”, mientras el imperfecto tiene muchos puntos en común con el “*past progressive*”. Con esta posibilidad de comparar el español con una lengua, la que los alumnos ya conocen, el entendimiento será facilitado.

El tema de ser y estar ya ha sido analizado antes. Una comparación, con la que la diferencia puede ser explicada bien, es mostrarla a través de las frases “este comedor está oscuro” y “este comedor es oscuro”. La segunda frase expresa algo invariable. Hay pocas ventanas, por lo cual no entra luz. Más ayuda también ofrece el manual de Alonso Raya, en el que hay una lista detallada de la utilización de ser, con la que los alumnos pueden memorizar las reglas. En el manual también hay muchas visualizaciones por lo que parece muy simpático. Además, una posibilidad de aprender más fácilmente es cuando el profesor lo nombra a un alumno como “experto” de un tema gramatical. El alumno así tiene que preparar este tema para poder responder a posibles preguntas de sus compañeros de clase. Con esta manera de proceder, los alumnos tienen otro acceso a los temas.

La próxima pregunta, en cuanto a las explicaciones gramaticales es, si es mejor hacerlas en la lengua materna de los alumnos o en español. En total, siete de ocho profesores explican la gramática en alemán, porque suponen que sus alumnos no la entienden de otra manera, especialmente en el primer año de aprendizaje. Solo uno de los interrogados representa la opinión de que explicar la gramática es posible en español, incluso con principiantes de la lengua. Este resultado indica que muchos profesores también hoy en día conceden valor a la gramática y por eso quieren estar seguros de que sus alumnos entienden todo lo que dicen.

Si los profesores también ven algunos temas como difíciles, ¿significa que tienen esto en cuenta respecto a la evaluación del rendimiento? De cierta manera sí. Pero primero, hay que

añadir que la gramática ha perdido la importancia que antes sí tenía. Por eso, en los niveles avanzados, los profesores no comprueban la gramática con ejercicios separados, sino los alumnos tienen que utilizarla en textos escritos por ellos mismos. En los primeros años de aprendizaje, los profesores atienden a dar textos de rellenar con frases o expresiones claras, por ejemplo en relación con el subjuntivo. Además, distinguen si un error es responsable de entender peor el sentido de la frase o no. Especialmente con el tema del subjuntivo, los profesores no valdrían algo como negativo, si los alumnos utilizan de una manera falsa una expresión no aprendida en las clases de antes. Si por ejemplo escriben “necesito un coche que no necesita gasolina” y no han aprendido que después de “necesito que” viene el subjuntivo, esto no es un error, según los profesores. Con este ejemplo se puede ver que en las clases de español, memorizar las reglas del subjuntivo es más importante que entender su sistema en el fondo.

El último tema de la parte empírica trata la relación entre el grado de la dificultad de un tema gramatical y el grado de la intensidad en las clases. En cuanto a la intensidad, se trata del tiempo que los profesores tienen que dedicar hasta que piensen que sus alumnos entienden el contenido gramatical. En la mayoría de los casos, los temas que son considerados difíciles, también son tratados intensamente en las clases. Lo más importante en cuanto a esto, es la repetición. Para que los aprendices memoricen algo, es necesario repetir el tema una y otra vez, en lugar de dedicar semanas en hacer un solo tema gramatical. Pero también otro resultado de la investigación llama la atención: en cuanto a los temas de los pronombres personales y la distinción entre por y para, un tercio de los profesores no gasta tanto tiempo en enseñar los temas, aunque los consideran difíciles. Una causa es que no enseñan el tema de “por y para” por separado, sino que lo explican de vez en cuando, entremedias. El objetivo de las clases de español es lograr el nivel B1, por lo que muchos profesores opinan que los alumnos no necesitan dominar este tema completamente.

Los pronombres personales en total, son considerados difíciles o muy difíciles, pero como mencionado antes, el tema no es tratado con tanta intensidad en las clases. Esto es porque el tema parece aburrido y abstracto a los alumnos. En resumen, si un profesor trata un tema gramatical con mucha intensidad o no, depende otra vez de su intención y sus objetivos. Cuando la meta es la competencia oral, demasiada gramática incluso puede dañar a la habilidad de hablar. Si el enfoque siempre es la aplicación correcta de la gramática, el

resultado puede ser que el alumno piense demasiado y que tenga miedo de cometer errores mientras está hablando libremente. Entonces el profesor siempre debe tener esto en cuenta.

En total, el resultado de la investigación cualitativa tiene el objetivo de representar una ayuda con ciertas temas gramaticales tanto para profesores principiantes, como para profesores con más experiencia.

Anhang B: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Diana Knechtel
Adresse: Helenenstraße 75/5/16
2500 Baden
Nationalität: Österreich
Telefon: +43 664/750 80 376
Email: diana.knechtel@hotmail.com
Geburtsdatum: 15.08.1990
Familienstand: Ledig
Führerschein: Kategorie B

Ausbildung

seit Februar 2014: **Ethik- Lehrgang** an der **Universität Wien**, 1010 Wien
September 2011- Januar 2012: **Auslandssemester: Universidad de Valencia**, Spanien
Seit September 2009: **Lehramtsstudium Spanisch, Psychologie & Philosophie**
an der **Universität Wien**, 1010 Wien
Oktober 2008 – Juni 2009: **Biologiestudium** an der **Universität Wien**, 1010 Wien
September 2000 – Mai 2008: **BG und BRG Frauengasse**, 2500 Baden
September 1996 – Juli 2000: **Volksschule Sollenau**, 2601 Sollenau

Beruflicher Werdegang

seit 01/2014: **Geringfügige Beschäftigung: IFL- Institut für Lernhilfe**, 1060 Wien
Nachhilfe in Spanisch
Seit 06/2008: **Geringfügige Beschäftigung: Knechtel & De Sordi GmbH**, 2544
Leobersdorf
Internet Research
01/2009 –12/2013: **Geringfügige Beschäftigung: Bühne Baden**, 2500 Baden
Programme verkaufen, Plätze einweisen, Garderobe,
Kundenbetreuung

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache: Deutsch

Fremdsprachenkenntnisse:

- Spanisch (sehr gut)
- Englisch (gut)
- Französisch (Basics)

Computerkenntnisse: MS Office, Internet u. Social-Media Kenntnisse

Persönliche Interessen:

- Reisen
- Fotografie
- Andere Kulturen