

Der Aufbau grammatischer Kompetenz im späteinsetzenden Spanischunterricht der Sekundarstufe II ¹

Die Arbeit an grammatischen Kenntnissen im sprachlichen Langzeitkurs - also etwa Englisch oder Französisch ab 5 oder 7 - ist an vielen Stellen beschrieben worden. Für den dreijährigen Grund- oder Leistungskurs in der neu einsetzenden Fremdsprache auf der Sekundarstufe II sind die entsprechenden fachdidaktischen Veröffentlichungen jedoch rar. Deshalb wird an dieser Stelle versucht, ein übertragbares Modell für die Erarbeitung grammatischer Phänomene mit älteren Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Dabei sollen aktuelle fachdidaktische, allgemein pädagogische und lernpsychologische Fragestellungen und Erkenntnisse einfließen, nicht aber Grammatiktheorien auf ihre schulische Verwendbarkeit untersucht werden. Als Konkretisierung dient die Beschreibung einer möglichen Sequenz zur Einführung des imperfecto und indefinido.

Zur Situation des Spanischunterrichts

Es war nie umstritten, daß zum Fremdsprachenlernen grammatische Kenntnisse gehören, die Frage aber, ob sie explizit zu vermitteln seien, war sehr wohl umstritten. Auch die Art der Vermittlung veränderte sich mit der Entwicklung von Linguistik und Bezugswissenschaften. Das zeigen die unterschiedlichen "Wellen" des Grammatikunterrichts: von der normativen über die strukturalistische, die (implizite) audiovisuelle, die behavioristisch beeinflusste hin zur pragmalinguistischen Ausrichtung. Hinzu kommen Methoden der Suggestopädie oder des Super-Learning, die die Grammatikdidaktik überflüssig zu machen scheinen. Allen Richtungen ist gemeinsam, daß sie grammatisches Wissen so vermitteln wollen, daß es in korrekten Äußerungen aktualisiert werden kann.

Spanisch wird fast ausschließlich als Tertiärsprache in der Sekundarstufe II für junge Erwachsene mit Sprachlernerfahrungen unterrichtet. Für diejenigen, die die Sekundarstufe I des Gymnasiums besucht haben, ist Spanisch die dritte oder vierte Sprache nach Englisch, Latein oder / und Französisch. Die Konsequenzen, die sich aus diesen Vorerfahrungen ergeben, sind häufig beschrieben worden: Auf allen Ebenen ist die Progression ungleich steiler als im Fremdsprachenunterricht der Sek. I. Hier greift das didaktische Konzept des integrierten Sprach- und Sachunterrichts, das die Parallelität sprachlicher, sachlicher und methodischer

Der Aufbau von grammatischer Kompetenz - eine elementare Forderung

In den letzten zehn Jahren sind viele fachdidaktische Beiträge zum Spanischunterricht als neu einsetzender Fremdsprache in der Sek.II erschienen. Aber es sind vorwiegend solche, die sich mit Themen wie Literatur und Landeskunde befassen: Die Vielfalt der spanischsprachigen Welt macht den Spanischunterricht sachlich so reizvoll; die neuere Literaturdidaktik setzt Impulse für methodische Varianz.

¹ Der Aufsatz ist 1996 erschienen in: Ingrid Buchloh / Herbert Christ / Erwin Klein / Nando Mäsch (Hg) *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Gunther Narr Verlag. Tübingen 1996. S. 214-241.

In der Grammatikdidaktik hingegen scheint sich nicht viel zu bewegen. Man kann nur einstimmen in Friedrich Wilhelm Gesters schon 1986 ausgestoßene Klage: "Die Suche nach einschlägigen fachdidaktischen Arbeiten zum Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II ist einigermaßen enttäuschend" (30) Dabei ist bei Gester nur der remediale Grammatikunterricht gemeint, der also die auf der Sekundarstufe I erworbenen Kenntnisse wiederholt, ergänzt und erweitert. Im Spanischen geht es hingegen um den Aufbau der grammatischen Kompetenz dieser Zielsprache. In einer der wenigen aufs Spanische bezogenen Veröffentlichungen, in dem Aufsatz "Saber y Practicar", beschäftigt sich Jürgen Sander mit dem "Nebeneinander von kognitiver Einsicht und Habitualisierung im Spanischunterricht" (198). Die Ausführungen sind recht interessant, geben aber kein Modell, wie Grammatik integriert werden kann, sondern vielmehr einige Anregungen zum Ausgleich von Lehrbuchdefiziten.

Es gibt Hinweise in der fachdidaktischen Literatur, die für die Sekundarstufe II einen anderen Umgang mit Grammatik nahelegen als in der Sekundarstufe I. Dies sind vor allem die Prinzipien der Systematisierung und Raffung, wie sie Ingeborg Christ in ihrem Aufsatz "Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11" darlegt. Christ plädiert für "kognitivierende Verfahren", für die sowohl das Alter der Spanischlernenden als auch die Unterrichtsökonomie sprechen. Man würde Christ allerdings mißverstehen, wenn man sich nun legitimiert sähe, die Grammatikvermittlung zur Beschleunigung rein deduktiv anzulegen. Entdeckendes Lernen und Verzahnung von Imitation und Kognition sind auch für Christ notwendige Prinzipien des Grammatikunterrichts. Carel van Parreren weist darauf hin, daß bei der Grammatikvermittlung darauf zu achten sei, daß Sprachwissen nicht fremdsprachliches Lernen verhindere.²

Ein Modell für die Grammatikvermittlung in der auf der Oberstufe neu einsetzenden Fremdsprache, das auf einem fachdidaktisch, lernpsychologisch und unterrichtsmethodisch abgesicherten Konzept basiert, fehlt also. Da nun der tägliche Unterricht, zumal der des ersten Lernjahres, bestimmt ist durch elementare Forderungen, unter denen vor allem der Aufbau von grammatischer und lexikalischer Kompetenz zu nennen ist, ist es nötig, die Vermittlungsprobleme von grammatischen Kenntnissen anzugehen. Wenn auch aus der Grammatikdidaktik anderer Sprachen kaum Anleihen für das Spanische zu machen sind, so sind doch manche Anregungen aus den Bezugswissenschaften fruchtbar zu machen, so z.B. aus der Gehirn- und Behaltensforschung und der Lernbiologie. In seinem Aufsatz "Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser?" referiert Herbert Holtwisch die diesbezüglichen Forschungsergebnisse. Auch wenn man nicht unbedingt aus den Befunden schließen mag, daß der Unterricht nun zwingend suggestopädisch angelegt werden muß, wird man sie dennoch in die Planung einbeziehen. "Aus den Informationswissenschaften ließen sich pragmatisierbare Forschungsergebnisse auf den Sprachunterricht übertragen, hierzu gehört z.B. das Wissen um behaltensunterstützende Visualisierungs- und Präsentationstechniken; und aus dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP) können wir Kenntnisse über die zerebralen Verarbeitungsprozesse von Informationen, über streßfreie Kommunikationsabläufe und über Lerntypen gewinnen" (228). Die Perzeptionsweise von Kindern und Jugendlichen des Video-, Computer- und Fernsehzeitalters in Form von bewegten Bildern bringt es mit sich, so Holtwisch, daß "das neuronale Netz ständig für die Analyse visueller Informa-

tionen trainiert wird" (229). Diese Veränderungen müssen sich also niederschlagen in den unterrichtlichen Konzepten. Weiterhin sollte die mentale Imagination als eine primäre rechtshemisphärische Tätigkeit trainiert werden. Holtwisch verweist in diesem Zusammenhang auf die griechische Rhetorik, in der die "Technik des Bildermerkens als eine wirksame Technik [galt], verbale Prozesse durch mentale Bilder zu evozieren" (230). Ein weiterer Faktor, der den Lernerfolg oder -mißerfolg mitbestimmt, ist der Streß: "Stressoren wirken sich (...) behaltensmindernd aus, weil sie den Ausstoß der Transmitterflüssigkeit zwischen den Synapsen blockieren. Dadurch wird der Informationsstrom innerhalb des neuronalen Netzes unterbrochen, wodurch sich neues Wissen nicht mehr oder nur noch fragmentarisch zerebral verankern kann. Für das Wiedererinnern oder den Abruf des Gelernten gilt Entsprechendes." (229). Es wird sich zeigen, wie die von Holtwisch dargestellten Ergebnisse sich auf die Arbeit an grammatischen Kenntnissen auswirken können.

Anleihen bei den andern sprachlichen Fächern?

Noch immer verlangen die fremdsprachlichen Fachkonferenzen vom Fach Deutsch, daß es den Aufbau einer grammatischen Kompetenz mit entsprechendem fachsprachlichen Vokabular leisten möge, die dann ihrerseits Grundlage für die Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht sein soll. Dabei vergißt man, daß im muttersprachlichen Unterricht der Schwerpunkt auf der Reflexion der Funktion sprachlicher Elemente liegt. Auch der Glaube, daß wenigstens die Begrifflichkeit hilfreich sein kann, erweist sich spätestens dann als irrig, wenn es zum Beispiel um Imperfekt (!) und Konjunktiv geht. Dazu Martina Schwanke: "Der [Fremdsprachen-]Didaktiker muß die Schwierigkeit überwinden, daß der Lerner mit lateinischen Termini bestimmte grammatische Erscheinungen der deutschen Sprache verknüpft (...). Aufgabe des Didaktikers ist es daher, dem Lerner bewußt zu machen, daß er die mit den deutschen Benennungen verbundenen Vorstellungen nicht auf das Spanische übertragen darf". Auch der Rückgriff auf Latein oder die Fremdsprachen der Sek.I, zumeist Englisch und Französisch, bringt für das Spanische wenig. Wenn die Terminologie gleich ist, heißt das noch nicht, daß auch das Phänomen gleich ist. Es ist sogar günstiger, wenn die Terminologie uneinheitlich ist, weil dann die sprachlichen Funktionen eher als andersartig erfahren werden. Die Verdienste von Deutsch und den anderen Sprachen liegen also eher darin, daß sie überhaupt Sprachlernerfahrungen und Reflexionsgrundlagen geschaffen haben, auf denen man aufbauen kann.

Zielgruppe und Grammatikvermittlung

Man könnte sich die Vorteile der spanischen Sprache, die gerade in ihren regelmäßigen und ausnahmereichen Strukturen liegen, zunutze machen und über eine lernpsychologisch begründete und unterrichtsmethodisch logische Weise zu einem nachhaltigen Lernerfolg kommen.

Die jungen Erwachsenen in der Sekundarstufe II lernen anders als Kinder und Heranwachsende in der Sekundarstufe I. Aus diesem Befund darf man nun nicht schließen, daß für die Sek.II die Bereitstellung von Paradigmata in einem deduktiven Lernweg ausreiche und geeignete Methoden der Vermittlung gar nicht erst zu suchen seien.

Es gilt auch hier wie in der Sekundarstufe I, zunächst die Faktoren zu bestimmen, die das Lernverhalten beeinflussen. Danach wird der Lerngegenstand selbst analysiert. In der Folge muß überlegt werden, wie man die Befunde zur Steigerung des Lernerfolgs nutzbar machen kann.

Faktoren:

- Alter der Lernenden
 - Sprachlernerfahrungen
 - bisherige schulische Laufbahn
- lernpsychologische Prinzipien
 - abnehmende Fähigkeit zur spontanen Assimilation
 - mehr kognitiv gesteuertes Lernen
 - hoch entwickeltes Abstraktionsvermögen
 - Notwendigkeit von behaltensunterstützenden Maßnahmen
 - Mehrkanaligkeit
 - Abbau von Streßfaktoren
- Frequenz und Kommunikationsrelevanz des grammatischen Phänomens
 - notwendige Voraussetzung zur mitteilungsbezogenen Teilnahme an komplexeren Kommunikationssituationen
 - Komplexitätsgrad
 - Nähe oder Ferne zum Deutschen / zu bekannten Fremdsprachen
- Unterrichtliche Umsetzungsmöglichkeiten
 - Abfolge der Unterrichtsschritte (kurz- und langfristig)
 - Einbeziehen von behaltensunterstützenden Verfahren
 - gezielte Nutzung des Lehrwerks
 - Einbettungsmöglichkeiten in sinnvolle Kontexte
 - parallele Wissens- und Methodenvermittlung

Einige Überlegungen zu grammatischen "Klein"- und "Groß"phänomenen

Aufgrund langjähriger eigener Unterrichtserfahrung sowie Unterrichtsbeobachtung unterteile ich den grammatischen Stoff in Klein- und Großphänomene. Beide sind kommunikativ relevant und bedürfen der sorgfältigen didaktischen und methodischen Aufbereitung. Ein grammatisches Phänomen ist klein, wenn es z.B. gleiche Funktion in Mutter- und Zielsprache hat. Es bedarf nicht der Kognitivierung und ist unterrichtlich leicht zu bewältigen. Daneben gibt es auch Kleinphänomene, die man wegen ihrer Überschaubarkeit gut in den Griff bekommt, obwohl sie zielsprachlich funktional anders sind.

Unter diesem Gesichtspunkt bilden zum Beispiel die verschiedenen Verbklassen ein Kleinphänomen, denn sie sind zwar ein großes Gebiet, aber in ihrer Funktion unproblematisch, während z.B. die Indefinitpronomina sich vom Deutschen in Form und teilweise in Funktion unterscheiden, aber ein überschaubares und nicht

sehr komplexes System darstellen und somit auch ein Kleinphänomenen sind. Das Kleinphänomen bedarf nicht der expliziten Kognitivierung.

Das grammatische Großphänomen hingegen läßt sich folgendermaßen charakterisieren: Seine Funktion kann nicht oder nur teilweise vom Deutschen her verstanden werden; es steht in Konkurrenz zu anderen muttersprachlichen und bisweilen auch anderen zielsprachlichen Erscheinungen; seine Zuordnung ist nicht immer eindeutig zu leisten; es ist morphologisch komplex. Solche Großphänomene sind etwa der subjuntivo und das Tempussystem der Vergangenheit.

Die Rolle des Textes in der Grammatikvermittlung

Ausgangspunkt der grammatischen Vermittlung sind nicht isolierte grammatische Erscheinungen und sprachliche Elemente, sondern Texte und Kontexte, in denen grammatische Phänomene Funktion haben und der Form nach aktuell variieren.

Jeder Text muß neben den inhaltlichen und lexikalischen Implikationen daraufhin überprüft werden, welche Anbindungsmöglichkeiten er für Aufbau und Erweiterung von grammatischer Kompetenz enthält. Die so angelegte Grammatikvermittlung entspricht dadurch auch der Zielsetzung des integrierten Sprach- und Sachunterrichts, dessen Basis das authentische oder quasi-authentische Textkorpus ist. Die Texte müssen mitteilungsbezogene Kommunikation ermöglichen.

Aus motivationalen und lernpsychologischen Gründen sollte man versuchen, die Arbeit an grammatischen Kenntnissen nicht ausschließlich an zumeist uninteressante bis langweilige (Lehrbuch-) Kurztex te zu koppeln. Auch wenn Lehrwerke bei der Einführung grammatischer Großphänomene die Prinzipien der kommunikativen und situativen Einbettung weitgehend beachten, haben sie dennoch den Nachteil der "Häppchenmethode". Es ist aber gerade für die Arbeit an grammatischen Großphänomenen ungünstig, über immer neue Kontexte mit neuem Lexikon und syntaktischen Strukturen Hürden zu errichten.

Häufig vermißt man in den Lehrbüchern auch die periodisch zu leistenden Wiederholungen, und bisweilen erfolgt die Grammatikvermittlung mit einer Fülle von Belegmaterial für das neue Phänomen, was die Authentizität stört. Andererseits gibt es auch Ausgangstexte ganz ohne die neue Struktur. Sie wird in die Übungen verlegt.

Es wäre nun unrealistisch zu glauben, daß man ohne Lehrbuch arbeiten kann: zum einen, weil ein Leitmedium für kontinuierliches Arbeiten (auch selbständiges Nach-Arbeiten und Wiederholen durch die Lernenden) notwendig und wichtig ist, zum anderen, weil es einen extrem hohen Arbeitsaufwand bedeutete, wenn man kurz- und langfristig Unterrichtsmaterial unter Beachtung aller Progressionsstränge selbst einbringen und zur Verfügung stellen müßte.

Die Textbasis bei der Einführung grammatischer Großphänomene

Ich schlage vor, die Einführung grammatischer Großphänomene in authentischen zusammenhängenden Kontexten zu leisten. Untersuchungen haben ergeben, daß die Produktion grammatisch richtiger Äußerungen umso fehlerhafter wird, je komplexer ein grammatisches Gebiet ist, und daß insofern erst nach Jahren zielsprachlichen Unterrichts eine signifikante Verbesserung der grammatischen Kompetenz nachweisbar ist (vgl.

dazu Hecht und Green). Da im Spanischkurs der Sekundarstufe II diese "Inkubationszeit" (584) fehlt, müssen Kompensationsmöglichkeiten gefunden werden: Man denkt hier zuerst daran, den Unterrichtsdiskurs stärker schülerzentriert anzulegen, da damit zu rechnen ist, daß selbständiges und häufiges Sprechen einen positiven Einfluß auf den Transfer von Sprachkompetenz in Sprachperformanz hat. Weiterhin ist die Textgrundlage daraufhin zu untersuchen, ob sie geeignet ist, ein lebendiges Gespräch zu stimulieren und gleichzeitig die Einbettung der grammatischen Erscheinung zu leisten.

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich, daß gerade grammatische Großphänomene wie die Vergangenheitstempora in einem größeren und zusammenhängenden Kontext vermittelt werden sollten, zum Beispiel während der Lektüre einer Ganzschrift, die sich auch eignet für Übung, Festigung und Anwendung im schülerzentrierten Gespräch. In einem solchen Kontext lassen sich Aktivitäten entfalten, die die Grammatikarbeit umrahmen und einleiten³. So wird eine Vertrautheit mit Text und Situation geschaffen, aber gleichzeitig Spannung aufgebaut, die Interesse am Fortgang der Handlung erweckt.

Die kleine Ganzschrift im ersten Lernjahr

Seit einiger Zeit gibt es auf dem Schulbuchmarkt die Reihe "Leer en Español" mit kleinen authentischen Ganzschriften: Erzählungen spanischsprachiger Autorinnen und Autoren. Der Reiz dieser Texte liegt darin, daß sie keine Schullektüren im herkömmlichen Sinn sind, sondern literarische "obras originales", aber geschrieben für fremdsprachliche Lerngruppen. Diese Lektüren können das Lehrbuch ganz oder teilweise ersetzen und sind insofern höchst motivierend. Daß schon in der Mitte des ersten Lernjahres ein längerer zusammenhängender Text gelesen werden kann, ist für die Lernenden eine völlig neue Erfahrung. Diese kleinen Erzählungen sind nicht zu verwechseln mit den nicht zu empfehlenden lecturas fáciles, adaptierten oder teiladaptierten literarischen Texten, oder von LehrbuchautorInnen verfaßten doch sehr konstruierten und wenig originellen Textchen. Wie der erste Band der o.g. Reihe "Soñar un crimen" der spanischen Autorin Rosana Acquaroni für die Arbeit an grammatischen Kenntnissen genutzt werden kann, davon soll weiter unten die Rede sein.

Die Unterrichtssequenz mit dem Schwerpunkt der Vermittlung grammatischer Kenntnisse

Im folgenden soll zunächst allgemein dargestellt werden, wie eine Sequenz mit dem Schwerpunkt Grammatikvermittlung in der neueinsetzenden Fremdsprache der Sek. II aussehen könnte. Den zweiten Schritt bildet die Konkretisierung am Beispiel des indefinido und des imperfecto.

Basis für die Planung ist eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die sich aus lernpsychologischen Erkenntnissen ergeben und der Zielvorstellung der Sprachverwendung und nicht -reflexion.

Das Prinzip der Einbettung

In der Stunde, in der an grammatischen Phänomenen gearbeitet werden soll, müssen die Arbeitsbedingungen besonders gut sein, damit kein Streß und kein Unmut entstehen; beides wirkt sich hemmend auf die Lernfä-

higkeit aus. Es mag den Unterricht transparenter machen, wenn zu Beginn gesagt wird, daß ein neues grammatisches Phänomen eingeführt wird. Aber die verbreitete Angst vor "Grammatik" könnte unerwünschte Stressoren freisetzen, die sich behaltensmindernd auswirken. Zudem werden die Erwartungen in eine bestimmte Richtung gelenkt, die eventuell das induktive Verfahren behindern.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, die dazu führt, daß die Schülerinnen und Schüler sich auf Spanisch einstellen: über eine Folie können Sprechstimuli gegeben werden, ein Assoziationskreis stimmt aufs Thema ein, oder eine Musik lädt zum (inneren oder auch lauten) Mitsingen ein.

Das Prinzip der Induktion

An erster Stelle steht die Anerkennung des Prinzips der Induktion. Induktiv Gelerntes bleibt besser im Gedächtnis haften als deduktiv Gelerntes. Hieraus ergibt sich eine Reihe von Konsequenzen. Es ist ein Thema zu suchen, das bedeutungsvoll für die Lernenden ist: das heißt, daß sich aus ihm mitteilungsbezogene Kommunikation entwickeln läßt.⁴ Die möglichst authentische Situation bzw. Textbasis sollte so gestaltet sein, daß das neue Phänomen überschaubar bleibt, aber genügend häufig vorkommt, damit es induktiv erfaßt wird. Das könnte bedeuten, daß es zunächst im "Teilsystem" angeboten wird, um eine Überfrachtung zu vermeiden. Für den indefinido beispielsweise hieße das, daß im ersten Arbeitsgang nur die 3. Person Singular eingeführt wird.

Da die mehrkanalige Darbietung zur nachhaltigeren Gedächtnisverankerung führt, sollten bei der Präsentation verschiedene Sinne angesprochen werden, wie etwa mündliche Darbietung -möglichst noch in eindringlicher, aber nicht aufdringlicher Rhythmisierung- bei gleichzeitiger Visualisierung. Der Kontext muß unmittelbar verständlich oder bekannt sein, damit die Fokussierung auf das Neue nicht gestört wird durch andere Faktoren, zum Beispiel lexikalischer oder inhaltlicher Art. Zu vermeiden sind bei der Einführung Unregelmäßigkeiten, Abweichungen oder Ausnahmen, die das spontane Verständnis und damit die spätere Erkenntnistätigkeit erschweren. Der Text muß weiterhin den Grundstock legen für Übungs- und Anwendungssituationen.

Von der Rezeption zur Produktion - die Erstbegegnung mit dem neuen grammatischen Stoff

In der ersten Phase der Arbeit an grammatischen Kenntnissen gehen die Schülerinnen und Schüler rezeptiv und produktiv mit dem neuen sprachlichen Material um. Es wird also nötig sein, die Motivation über das ausgesuchte Unterrichtsmaterial, über die gelungene Darbietung des Stoffes, über die unmittelbare Verständlichkeit zu wecken und aufrecht zu erhalten!

Über die mehrkanalig strukturierte Darbietung wird der Grundstock gelegt für ein Vorverständnis, das freilich noch Fehlerquellen in sich birgt und nicht bei allen Lernenden gleichermaßen ausgeprägt ist: Einige Schülerinnen und Schüler werden schon differenzierend mit der Textvorlage und mit dem neuen grammatischen Stoff umgehen, bei anderen wird sich die sprachpraktische Tätigkeit auf die Imitation beschränken. Auch diese hat ihren Stellenwert: Intonation und Artikulation bedürfen der intensiven Pflege. Erinnert sei nur an beliebte Fehler wie *tomarón, *visitastéis, *estabamos u.ä.

Auch wenn der Unterrichtserfolg hier manchmal gering aussieht, kann aus mehreren Gründen nicht auf die Phase des ersten aktiven Umgangs mit dem neuen Stoff verzichtet werden: Über die Darbietung wird der erste Schritt zur Verankerung im Gehirn geleistet. In der intuitiven Anwendung beginnt schon eine Art Gewöhnung. Die Lernenden verstehen und benutzen das Phänomen unbelastet von Regelwissen, was lernpsychologisch wichtig ist, denn Regelwissen hemmt die spontane Sprachausübung. Gleichwohl wird die spätere Einsicht vorbereitet.

Aktiver und spontaner Umgang mit dem neuen grammatischen Stoff

Es ist manchmal sinnvoll, der allgemeinen Darbietung des Stoffes und dem ersten Umgang mit ihm eine Phase folgen zu lassen, in der Beispiele des neuen grammatischen Stoffes überwiegen. Diese ist wiederum als kommunikative Übung mit deutlichem Kontext anzulegen. Weiterhin ist der Stoff so darzubieten und anzuordnen, daß nun die meisten Schülerinnen und Schüler schon damit umgehen können, wenn auch erst variationslos. Die Leistung der Lehrerin oder des Lehrers besteht hier darin, deutlich und eindeutig auf das neue Phänomen hin zu fokussieren, aber andererseits auch die kommunikative Kompetenz zu fördern durch sinnvolle Kontextualisierung. Je intensiver das Phänomen schon hier benutzt und eingeschliffen wird, umso effektiver ist die Phase.

Erkenntnis und Regel - das Moment der Kognition

Während der erste aktive Umgang mit dem neuen Phänomen als intuitive, unreflektierte und notwendigerweise unvollkommene Aneignung gesehen werden kann, wird in einem zweiten Schritt die Erkenntnistätigkeit gesteuert. Um sie initiieren zu können, muß der Stoff auch die Basis legen für die Kognition. Er ist also so zu gestalten, daß aus den Beispielen Gesetz- und Regelmäßigkeiten für Form und Funktion abzuleiten sind. Wie diese Phase angelegt wird, ist abhängig vom Gegenstand und vom Kurs. Man wird sich in der Regel dafür entscheiden, den Text jetzt schriftlich einzugeben, und von den jungen Erwachsenen erwarten, daß sie selbständig die (Teil-)Regeln zu Bildung der Form und (oder) zur Funktion ableiten und Gesetzmäßigkeiten formulieren. Dazu müssen sie über das Phänomen reflektieren, Formen vergleichen, analysieren, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Regelmäßigkeiten erkennen. Die Benennung des Phänomens erfolgt im allgemeinen durch die Lehrkraft. Die Phase ist kurz zu halten und darf nicht belastet werden von Diskussionen oder Zusatzregeln. Ausnahmen werden erst lange nach der Erstbegegnung eingebracht, wenn der Gebrauch habitualisiert ist.

Nicht jeder grammatische Stoff bedarf der Kognition! Es sollte erst geprüft werden, ob Erkenntnisse zu Funktion und Beschaffenheit das Behalten erleichtert. Beispielsweise führt eine zu intensive Beschäftigung mit teilweise philosophischen Erklärungen zu den Verben "ser" und "estar" Verwirrungen und Sprechhemmungen herbei.

Lernen, Üben, Anwenden - die Habitualisierung

Die nächste Teilsequenz bleibt dem Lernen, der Übung und der Anwendung vorbehalten. Die im vorangegangenen Arbeitsschritt gewonnenen Erkenntnisse bilden die Basis für die folgende Arbeit. Sie dient der

Festigung und hat zum Ziel, daß die Lernenden das grammatische Phänomen in den entsprechenden, zumeist mündlichen Situationen spontan richtig einsetzen. Diese Zielvorgabe bestimmt sowohl Quantität und Qualität von Übungsfolge und -typen als auch die unterrichtlichen Arbeitsformen. Die Übungsfolge ist nicht in allen "Grammatikstunden" dieselbe.

Der Prozeß der Aneignung kann je nach Phänomen anders verlaufen. Es müssen aber verschiedene Prinzipien beachtet werden, die mit den lern- und allgemeinpsychologischen Bedingungen, den Unterrichtserfahrungen und den Gesetzmäßigkeiten des Lernprozesses zusammenhängen. Auch der Zeitfaktor ist zu bedenken. Weiterhin ist nicht jeder grammatische Stoff für jeden Übungstyp geeignet. Zu beachten sind einige prinzipielle Forderungen.⁵

Mündliche Übungen sind vorrangig vor schriftlichen, freie vor buch- bzw. text- oder auch beispielgestützten. Im konkreten Unterricht kann aber die schriftliche Übung der mündlichen vorausgehen. Wenn das grammatische Phänomen aktiv beherrscht werden soll, ist es sinnvoll, die Übungsphase ohne Buch zu beginnen. Die mündliche Phase zwingt dazu, sie möglichst leicht zu gestalten und flexibel auf Probleme einzugehen. Das ist gerade für das erste Einschleifen wichtig. Aufmerksamkeit wird zu Beginn auf einen zentralen Punkt in der Klasse gelenkt (Tafel, Pult, OHP). Die Initialstellung in der Stunde erhöht die Behaltenswahrscheinlichkeit. Das Ende der Übungsphase sollte ebenfalls mündlich und ohne Buch gestaltet werden, da die authentische kommunikative Situation keine schriftlichen Stützen hat.

Die Anwendungsübung ist grundsätzlich eine musterfreie Übung, bei der zwar die Situation gegeben ist, aber ansonsten das Sprachmaterial frei eingesetzt werden muß. Gleichwohl muß sie so gestaltet sein, daß das gelernte grammatische Phänomen angewendet wird. Die Anwendungsübung kann auch nach bestimmten Lernschritten eingesetzt werden. Wenn z.B. der imperfecto im Anschluß an den indefinido gelernt wurde, kann die erste Anwendung für den imperfecto die Gestaltung einer Situation sein, in der nur das imperfecto gebraucht wird. Eine höhere Stufe wird später erreicht, wenn indefinido und imperfecto in ihren funktionalen Bezügen benutzt werden. Der Idealfall der Anwendungsübung liegt in der Transferübung, nämlich derjenigen, in der das neue grammatische Phänomen in einem neuen Kontext angewendet wird. Im Verlauf der Übungsfolge ist die Hilfe der Lehrerin oder des Lehrers notwendig, die auf unterschiedliches Lernvermögen und verbliebene Schwierigkeiten zu reagieren hat. Der in selbständiger Arbeit erreichte kommunikativ korrekte Umgang mit dem neuen Phänomen steht am Ende der Übungsreihe. Längerfristig wird der als Teilsystem eingeführte neue grammatische Stoff erweitert, so daß auf Dauer das vollständige System verfügbar ist.

In der Phase der Kontrolle werden ähnliche Übungstypen verwendet wie in der vorangegangenen Phase. Hier ist zu beobachten, daß im konkreten Unterricht der Schriftlichkeit Vorrang gegeben wird, obwohl das Schreiben von den vier Grundfertigkeiten außerhalb der Schule die geringste Rolle spielt. Es ist besonders wichtig, daß in mündlichen Situationen der Grad der Internalisierung geprüft wird. Denn das Ziel ist ja die spontane Abrufbereitschaft durch sichere Verankerung im Gehirn. Die periodische Wiederholung in neuen Kontexten dient der langfristigen Verankerung im Gedächtnis und der Verfügbarmachung in aktuellen Kontexten.

Phasenmodell zur Grammatikeinführung im Spanischunterricht (ab Jg. 11)

Phase	Inhalt und Aktivitäten	Kommentar
<i>Aufbau der Lernsituation</i> a) Aktivierungsphase	Darbietung einer Situation, einer Bildgeschichte; Photo, Assoziationskreis, Plakat... - freies Assoziieren, Beschreiben, Erzählen - stimulusgestütztes Wiederholen von Bekanntem	<i>Funktion:</i> Motivation, Einstimmung, Entlastung durch produktive Tätigkeit, Abbau von Anspannung <i>Hinweis:</i> ohne Intervention durch L.
b) inhaltliche und lexikalische Vorentlastung (fakultativ)	Ausweitung der Situation, eingebettet in bekannten Kontext - bildgestützte Semantisierung - Fragen und Antworten - Zusammenfassen, rekonstruieren, erzählen	<i>Funktion:</i> Schaffen von Voraussetzungen für die Einbettung des grammatischen Phänomens in einen erweiterten Kontext <i>Hinweis:</i> inhaltliche oder lexikalische Überfrachtung vermeiden - Phase kurz halten
<i>Phase der Induktion</i> a) Erstbegegnung mit dem neuen grammatischen Stoff	- redundante mündliche Darbietung mit rhythmischer, gestisch - mimischer, bildlicher Unterstützung	<i>Funktion:</i> Schaffung von Grundlagen zur intuitiven Erfassung des neuen gramm. Stoffes durch eindeutige Fokussierung auf das Neue, ohne Rückfragen zu provozieren <i>Hinweise:</i> - Phänomen nicht benennen - keine Ausnahmen - ggf. Beschränkung auf Teilsystem - lernpsychologische Gesetze beachten - Kurs beobachten, herausfinden, ob Verständnis / intuitive Erkenntnis erfolgt - deutlich sprechen, wiederholen
b) Wiederholung der Begegnung und Versuche mit dem neuen Stoff	- erneute Darbietung des (gestrafften) Stoffes mit deutlicher Fokussierung auf das grammatische Phänomen - erste Versuche der Lernenden mit dem Stoff: reproduktive Aktivitäten (wiederholen, auf engere Fragen antworten...)	<i>Funktion:</i> - lernpsychologisch notwendige Wiederholung vor allem bei komplexeren / ungewohnten / schwierigeren Phänomenen - Hinführen zum ersten reproduktiven Umgang mit dem neuen Stoff (imitativ oder aufgrund von intuitiver Einsicht in Regelmäßigkeiten) <i>Hinweise:</i> - nur bei Meldungen aufrufen - Nachsprechen / Wiederholen zulassen - keine Sanktionen bei Fehlern, sondern ganz behutsames, richtiges Wiederholen - ggf. nochmalige Darbietung durch Lehrkraft

c) aktiver und intuitiver Umgang mit dem neuen Lernstoff	<ul style="list-style-type: none"> - fragen und antworten - vorsprechen / nachsprechen (Intonation!) - Bilder beschreiben - Realien / Tafel nutzen - wiederholen - nacherzählen - Fragenkette /gemeinsame Rekonstruktion 	<p><i>Funktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einschleifen durch variationslosen häufigen und spontanen Umgang mit Neuem ohne kognitive Blockade - Hinführen zu kommunikativem Umgang mit neuen Stoff <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imitation, Reproduktion und redundant scheinende Wiederholung akzeptieren; alles dient gerade den Schwächeren! - Phase nicht zu kurz anlegen - breites Beteiligungsspektrum schaffen - keinerlei Maßregelungen und Tadel! - aufmunternd einhelfen <p>Die Jugendlichen begegnen etwas Neuem und vielleicht völlig Ungewohntem.</p>
d) Generalisierung und Kognitivierung	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse der schriftlich vorliegenden Textbasis in Einzel- oder Partnerarbeit durch - Unterstreichen und Zuordnen - Suchen nach Gesetzmäßigkeiten - Formulieren der (Teil-)Regel; - L. benennt das Phänomen 	<p><i>Funktion:</i> Kognitives Begreifen des intuitiv Erfassten durch Analyse</p> <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Phase kurz halten, ohne Diskussion von Ausnahmen, Besonderheiten, Erweiterungen - graphische Darstellung von (Kurz-) Regel
Phase der Festigung und der Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> - L. schafft echte Gesprächssituationen - L. simuliert Gesprächssituationen - L. stellt schriftliches Übungsmaterial bereit, das allein / in der (Klein-) Gruppe bearbeitet wird 	<p><i>Funktion:</i> Geläufigkeit im Umgang mit neuem Stoff erzeugen</p> <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mündliche Übungen vorziehen wegen Schulung der aktiven Sprachausübung. <p>Nicht alle grammatischen Phänomene bieten vielfältige mündliche Übungsmöglichkeiten. Die schriftliche Übung hat den Vorteil, daß die Lernenden sich mit Ruhe und angstfrei, da kein frontaler Prüfungsakt, das Phänomen vergegenwärtigen können</p>

<p>Phase der erweiterten Anwendung, Systematisierung und Kontrolle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L. schafft Sprech- und Schreibanlässe zur gezielten Übung und Anwendung des Neuen - L. baut das Gelernte in weiteren Stoff / in Unterrichtssprache ein und erweitert immanent das Teilsystem - L. überprüft implizit und explizit das Gelernte - L. stellt binnendifferenzierendes Material zur individuellen Unterstützung bereit 	<p><i>Funktion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sichere Anwendung des neuen Stoffes in verschiedenen Kontexten - ggf. Systematisierung am Ende des gesamten Themenkomplexes - Überprüfung des Gelernten <p><i>Hinweise:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Kontexte und vielfältige Sprech- und Schreibanlässe bereitstellen. Systematisierung ist nicht immer nötig. Sie kann sogar die erworbene Sicherheit im Umgang mit dem grammatischen Phänomen stören. Im fortgeschrittenen Lernstadium kann sie nötig sein zur Textanalyse und Reflexion über Sprache. - Kontrolle des Gelernten - punktuelle Tests, Klausuren, Hausarbeiten ... - bei der mündlichen Mitarbeit <p>Periodische Wiederholungen sind auch aus lernpsychologischen Gründen nötig.</p>
---	---	--

Die Einführung von imperfecto und indefinido in einem GK/LK (neu ab 11) 11.II

Die kommunikative Relevanz der Vergangenheitstempora

Die Analyse zielsprachlicher Texte und kommunikativer Situationen ergibt, daß die Kenntnis der Vergangenheitstempora des Indikativs notwendige Voraussetzung für die aktive Teilnahme an komplexen Gesprächssituationen und das Verständnis vielschichtiger Texte ist. Vor diesem Hintergrund sowie der Kürze des Spanischkurses und der Ziele des integrierten Sprach- und Sachunterrichts wird man sich für eine möglichst frühe Einführung entscheiden, um so den Grad der Geläufigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler mit den Tempora umgehen, positiv zu beeinflussen.

Die Verankerung der Vergangenheitszeiten im Unterricht des 11. Jahrgangs

Ich schlage vor, etwa in der Mitte von 11.II imperfecto und indefinido einzuführen, u.zw. zeitlich vor dem perfecto. Denn obwohl aus Gründen der Frequenz des indefinido gerade im spanischsprachigen Lateinamerika dieser vor dem perfecto eingeführt werden sollte, steht letzterer in den meisten Lehrbüchern an erster Stelle. Durch diese Initialstellung und seine morphologische Nähe zum deutschen Perfekt wird er in den Kursen derart beliebt, daß es schwer ist, ihn wieder "wegzubekommen". Es ist für die Lernenden unerheblich, daß der perfecto den Gegenwarts- und indefinido/imperfecto den Vergangenheitszeiten zuzurechnen ist. Der Gefahr, daß der perfecto den indefinido in der aktuellen Sprachverwendung ersetzt, begegnet man also, wenn man indefinido und imperfecto dem perfecto vorausgehen läßt.

Die Textauswahl

Wie oben ausgeführt, bedeutet parallele Vermittlung von Sprache, Sache und Methode auch, kritisch mit dem Leitmedium Lehrbuch umzugehen: Für die fast erwachsenen Lernenden sind die Lehrbuchtexte oft banal und unbefriedigend, der motivationale Wert einer Lektüre bereits im ersten Lernjahr hingegen sehr hoch. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, authentische Texte daraufhin zu untersuchen, ob sie die Voraussetzungen schaffen für die Einführung von indefinido und imperfecto. Wenn beide Tempora in genügendem Abstand, aber demselben Kontext eingeführt werden können, wird ihre unterschiedliche Funktion deutlicher und einsichtiger. Notwendig ist allerdings, daß die Textgrundlage breit ist -also ein cuento oder relato-, damit das erste Tempus gefestigt ist, wenn das zweite eingeführt wird.⁶

Märchen scheinen geeignet zu sein, da der Wechsel zwischen imperfecto und indefinido konstitutives Merkmal ist. Ein Nachteil liegt in der Fülle von neuem Vokabular. Ich bin mir auch nicht sicher, ob die Anfangsmotivation aufgrund des Wiedererkennungswertes durch das Archetypische in Märchen über eine längere Dauer aufrechterhalten bleibt. Zudem bedarf es einer aufwendigen Semantisierung, die eventuelle Spannungselemente vorwegnimmt und somit das anfängliche Interesse sinken läßt. Das würde sich ungünstig für die Arbeit an dem Vergangenheitstempora auswirken. Günstiger sind da die oben erwähnten kleineren, handlungsreichen, für fremdsprachige Lerngruppen verfaßten längeren Erzählungen spanischer Autorinnen und Autoren. Es wird zu überprüfen sein, welche textuellen Anbindungsmöglichkeiten sie für die Einführung der Vergangenheitstempora bieten.

"Soñar un crimen"

Diese kleine Erzählung von Rosana Acquaroni ist die Geschichte eines Mannes, dem Personen aus seiner Vergangenheit erscheinen und der dadurch einem Nervenzusammenbruch entgegengeht. Der Autorin gelingt es, eine spannende und zum Weiterlesen anregende Geschichte zu komponieren. Die Sprechsituationen werden elementarisiert. Das geschieht etwa durch das Stilmittel des Tagebucheintrags zur Darstellung der Innenperspektive des Protagonisten. Sprachlich hat der Tagebucheintrag den Vorteil, daß indefinido und Konjunktiv vermieden werden. Diese "Vermeidungsstrategien" wirken in keiner Weise gewollt. Im Gegenteil! Die elliptische Sprache, die vielen Ausrufe, das durch Auslassungspunkte gekennzeichnete Weiterdenken sind höchst lebendig und authentisch.

Der Text "Soñar un crimen" ist für die Einführung der Vergangenheitstempora deshalb geeignet, weil immer wieder auf die Vergangenheit Bezug genommen wird und sich insofern natürliche Anbindungsmöglichkeiten ergeben. Ereignisse, die sich in der Vergangenheit abspielen, erscheinen vor dem geistigen Auge des Protagonisten und werden erneut erlebt. Das verwendete Tempus ist das Präsens. Es sind vielfältige Kontexte möglich, in denen über diese Ereignisse berichtet oder erzählt wird und die somit den Gebrauch der Vergangenheitszeiten nahelegen.

Eine ungewöhnliche Entscheidung: der imperfecto als erste Vergangenheitszeit

Die nächste didaktische Entscheidung betrifft die Wahl zwischen indefinido oder imperfecto als erstem Vergangenheitstempus. Die Lehrwerke führen den indefinido vor dem imperfecto ein. Darin liegt eine

gewisse Logik, da der imperfecto als relative Zeit im Kontext des indefinido erscheint. Andererseits ist der imperfecto morphologisch viel einfacher als der indefinido und mit nur drei Ausnahmen schnell zu lernen. Die Erzählung "Soñar un crimen" legt die Ersteinführung des imperfecto nahe. Ein Tagebucheintrag steht im imperfecto. Ohne Verlust an Authentizität steht dort, wo ein indefinido stehen könnte, das Präsens. Umgekehrt wäre es nicht möglich. Der indefinido kommt gar nicht vor.

21 de agosto

Fernando y yo estábamos en un restaurante de Puerto Banúa, pequeño pero muy bueno. Estábamos esperando a Laura para cenar. El restaurante estaba lleno. En el bar, entre la gente, había una mujer alta, muy rubia, con gafas de sol. Llevaba un vestido muy raro, como de otro tiempo. Un vestido de los años sesenta, largo y muy estrecho, de color gris y azul. La mujer me miraba todo el tiempo ... Ahora son las tres de la mañana (...) No puedo dormir (...)

Die Konkretisierung des Konzepts der Grammatikeinführung am Beispiel der Vergangenheitszeiten im Zusammenhang mit der Ganzschrift "Soñar un crimen"

Aufgrund der Analyse des Textes sowie unterrichtsmethodischer Vielfältigkeit und unter Wahrung der Prinzipien der Induktion und der (partiellen) Kognition sowie der kommunikativen Einbettung sollen imperfecto und indefinido in aufeinanderfolgenden Schritten eingeführt werden.

Der für die Einführung des imperfecto im folgenden skizzierte Arbeitsgang entspricht in seiner unterrichtlichen Chronologie nicht der oben beschriebenen idealtypischen Phasierung. Wie so häufig im späteinsetzenden Spanischunterricht muß man flexibel sein, wenn es die Situation verlangt: hier ist der imperfecto aus dem Text heraus unmittelbar verständlich; er kann nicht mit einem anderen Tempus verwechselt werden. Den durativen oder narrativen Aspekt muß man an dieser Stelle nicht thematisieren. Die Formen sind einfach.

Für die Arbeit an beiden Tempora gilt, daß die Prinzipien der Induktion, (partiellen) Kognition sowie Übung und Anwendung gewahrt bleiben.

Arten der Erstbegegnung mit dem Text

Man könnte sich dafür entscheiden, den Tagebucheintrag des 21. November bei geschlossenem Buch laut zu lesen und somit eine mündliche Begegnung mit dem imperfecto zu initiieren. Da aber der Text schriftlich vorliegt und aus der Situation heraus das imperfecto sofort als Vergangenheitstempo verstanden werden kann, kann auf eine rein mündliche Präsentation verzichtet werden. Zudem muß von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe erwartet werden, daß sie sich selbständig in ein Gebiet einarbeiten. Vor der Entscheidung für ein solches Verfahren muß geprüft werden, ob das Textkorpus so beschaffen ist, daß Regelmäßigkeiten entdeckt und Ordnungskriterien gefunden werden. Das ist hier der Fall.

Die Induktionsphase

Der Text (s.o.) sollte bei geöffnetem Buch vorgelesen, und eventuelle lexikalische Schwierigkeiten sollten geklärt werden. Die Sicherung des Textverständnisses erfolgt durch Rückfragen oder Inhaltswiedergabe. Mit Sicherheit wird nach den neuen Verbformen gefragt, so daß unbemerkt mit einem Arbeitsauftrag auf den nächsten Schritt hingelenkt werden könnte: *Subraye las formas verbales nuevas que hay en el texto y ordénelas buscando usted los criterios.* Die Ergebnisse der Arbeit schreiben die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich in Form eines unvollständigen Paradigmas ins Heft. Unerheblich ist dabei, ob sie die einzige Form auf -ía mit einbeziehen.

Im Anschluß an diese Arbeit, die erst partielle, noch ungesicherte Erkenntnisse bringt, wird aus dem Kurs der Ruf nach dem vollständigen Paradigma laut. Dem sollte nicht nachgegeben werden! Die Initialstellung der häufigen 3. Ps. Singular und der von der Aussprache her Schwierigkeiten bereitenden 1. Ps. Plural (häufig: *estabamos) bewirkt, daß diese schnell behalten und aktiv benutzt werden können, wie es im zweiten Arbeitsschritt angestrebt wird. Wenn alle Formen des Paradigmas vorgegeben sind, überlegen die Schülerinnen und Schüler vor dem Sprechen lange, was eine erste spontane Anwendung verhindert. Zudem ist es recht schwer, gleichermaßen sinnvolle Kontexte für alle Personalendungen zu finden und in der mündlichen Unterrichtssituation zu verwenden.

Die Fragen zum Text sind einfach (z.B. *¿Qué dice Carlos al principio? ¿Qué llevaba la mujer?*) und können z.T. mit Blick in den Text einfach abgelesen oder sogar ohne Verb beantwortet werden. Das ist nicht weiter schlimm, da sich der Kurs auch einhören muß. Möglicherweise können die Schülerinnen und Schüler auch Fragen in einer Art Kette selbst stellen und beantworten, wobei sie aber wahrscheinlich die 3. Person Plural benutzen wollen. Hier wäre der Hinweis darauf, daß sie wie im Präsens auf -n endet, möglich und hilfreich für die selbständige Bildung der Form.

Ausweitung der Situation

An diesen ersten imitativen und reproduktiven Umgang mit den Formen schließt sich - falls noch nicht erfolgt - die Erweiterung des Paradigmas durch die 3. Person Plural an, u. zw. über eine mündliche Präsentation. Es ist zu entscheiden, ob man sich auf die Verben auf -AR beschränkt oder bereits die auf -ER und -IR einbezieht. Bei der Beschränkung auf die a-Konjugation wird das Einschleifen besser gelingen, und man wird eher morphologische Fehler vom Typ *cantía ausschließen. Andererseits sind Interferenzen immer möglich. Man kann sicherlich darauf bauen, daß die Lernenden die Tatsache, daß die verschiedenen Konjugationen unterschiedliche Merkmale aufweisen, internalisiert haben. Zumindest in einem Leistungskurs können die drei Verbklassen nebeneinander stehen, u.zw. auch deshalb, weil zunächst nur die 3. Person Sg. und Pl. eine Rolle spielen wird. Der erweiterte Text könnte folgendermaßen aussehen:

El restaurante era bastante pequeño. Sólo tenía seis mesas. Había una barra en la que alguna gente estaba esperando una mesa libre. La comida en ese restaurante era muy buena. Hacía mucho calor. No llovía ni hacía viento. La gente estaba muy animada. Fernando hablaba de su trabajo y Carlos le escuchaba con mucho interés. Sí, los dos eran buenos amigos y les gustaba estar juntos.

Die Präsentation des erweiterten Textes dient der Gewöhnung und soll zum aktiven Umgang mit dem imperfecto führen.

Differenzierende Anwendung des imperfecto

In einem nächsten Schritt soll mit den neu erworbenen Kenntnissen gearbeitet werden, indem in einer mündlichen Phase beispielsweise gezielt die Beschreibung der Frau vervollständigt oder die Situation ausgeweitet wird, z.B. um die Beschreibung des Wetters.

¿Cómo era el bar?

¿Qué se puede decir sobre el tiempo?

La mujer aparece otra vez. ¿Por qué era rara?

Eventuelle Hilfsfragen:

¿Cómo era el pelo de la mujer?

¿Qué se puede decir sobre el vestido?

¿Qué color tenía el vestido?

¿Por qué era raro el vestido? / ¿Era raro el vestido?

Die Fragen sind absichtlich weiter und enger formuliert. Sie sind unmittelbar verständlich und fordern zu meist in der Antwort die Verwendung eines Verbs. Die Entscheidungsfragen können für schwächere Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Es ist unerheblich, ob nur mit einem Wort geantwortet wird oder ob in der Antwort dieselbe Form verwendet wird wie in der Frage. Es ist sogar ein Vorteil für Schwächere oder auch Ängstlichere, weil dadurch die Hemmschwelle, die neue Form auszusprechen, niedriger ist. Es schließt sich die sukzessive Vervollständigung des Paradigmas an. Folgende Hinweise für die Bildung der Verbformen sollen dazu anregen, sie selbständig zu bilden:

- *La primera persona y la tercera siempre son idénticas*

- *La segunda lleva una s al final.*

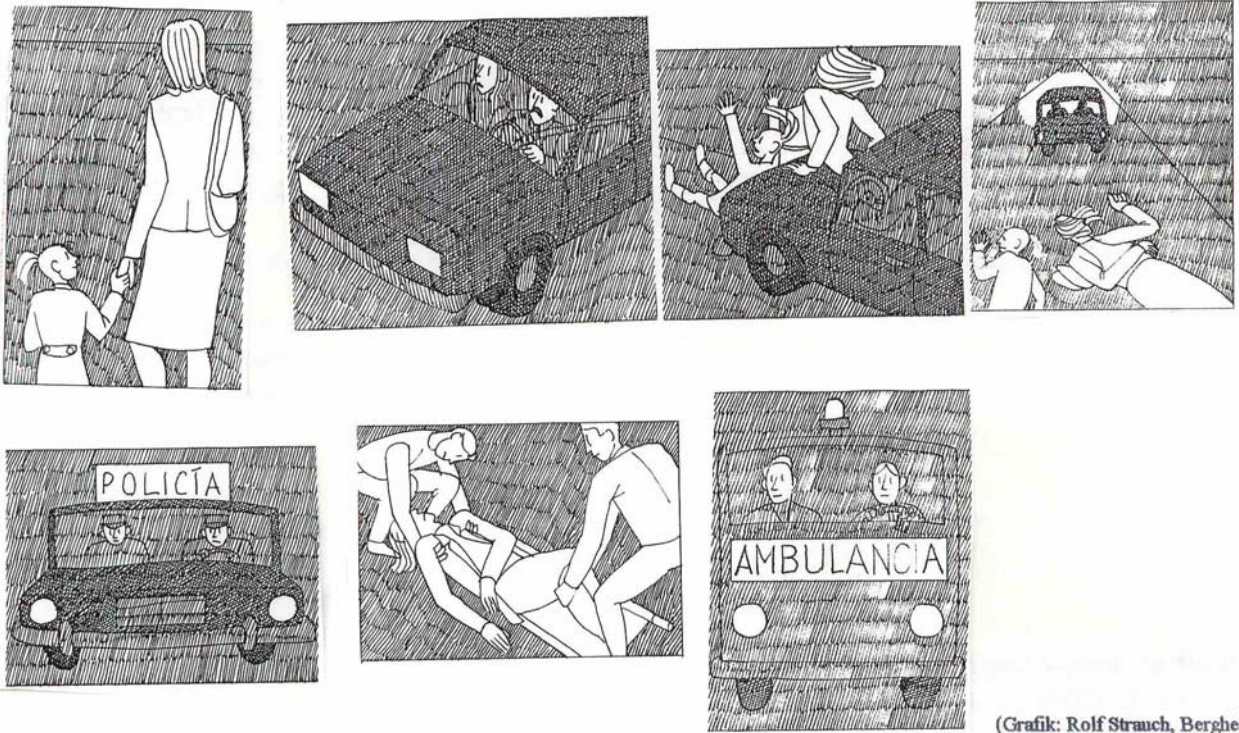
- *¿Qué es lo que todas las formas tienen en común?*

Die 2. Ps. Plural könnte selbständig abgeleitet werden, wenn die Regelmäßigkeiten, nämlich Präsensendungen mit Ausnahme 1. Ps. sowie Stammerweiterung, erkannt wurden.

Mit der oben beschriebenen Phase ist schon die Kognition eingeleitet. In ihr wird die Bestimmung der spezifischen Funktion des imperfecto keine Rolle spielen, da der indefinido noch nicht bekannt ist. Vielleicht werden diejenigen, die Französisch hatten, das Element der Beschreibung wiedererkennen. Aber für den Rest der Lerngruppe dürfte der imperfecto zunächst nur als ein Tempus der Vergangenheit zu erkennen sein. Insofern ist es unabdingbar, die Übungskontexte so anzulegen, daß wirklich nur der imperfecto "antwortet". Da aber diese Kontexte selten sind, muß ein Weg gesucht werden, wie Fehler vermieden werden. Wie das geschehen kann, wird im folgenden dargestellt.

Implizites Hinarbeiten auf die funktionalen Unterschiede zwischen indefinido und imperfecto

Gegenstand der Stunde ist der Tagebucheintrag vom 31.08.(s.u.). Er liegt den Schülerinnen und Schülern nicht schriftlich vor, sondern die Situation wird über die Folie dargeboten. Das Verfahren dient der Aufmerksamkeitszentrierung. Diese ist insofern besonders wichtig, als hier die Weichen gestellt werden für die Einführung des indefinido.



Zunächst soll die Bilderfolge ohne Intervention durch die Lehrerin oder den Lehrer versprachlicht werden. Da es sich um eine Vorgangsbeschreibung mit Bildvorlage handelt, wird als Beschreibungstempus das Präsens benutzt. Es ist eine Fülle von sprachlichen Äußerungen zu Ort, Zeit, handelnden Personen zu erwarten. Im zweiten Unterrichtsschritt wird das Augenmerk nur auf die Abfolge der Ereignisse gelenkt. Angestrebt wird auch ein Tafelanschrieb, aus dem die Handlungsschritte sichtbar werden.

¿Qué pasa en aquella noche?

- un coche se acerca

- atropella a la mujer y a la niña

- huye
- llega la policía
- llega la ambulancia
- llevan a las dos personas al hospital

Mit Hilfe des Tafelanschriebs können die Ereignisse in ihrer Abfolge aufgezählt werden.

O sea, ¿qué pasa aquella noche?

Im nächsten Schritt soll dann über die folgende Einbettung auf die Anwendung des imperfecto übergeleitet werden.

- Estamos en el año 1969 y estamos al corriente de los acontecimientos de aquella noche. Como ustedes se imaginarán era Carlos quien conducía el coche. Carlos iba con Beatriz, su novia. Venga, vamos a describir la situación, vamos a ver lo que sabemos sobre las personas etc. Recuerden: ¡1969!

Aus der Erinnerung und ohne visuelle Stütze werden Elemente der Beschreibung neu hinzugefügt und wiederholt: Era de noche, hacía calor, no llovía, Beatriz era la novia de Carlos, era muy guapa, iban muy contentos etc.

Nach dieser mündlichen Phase erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, am konkreten Text nachzuprüfen, ob sie die Unterscheidung zwischen Vordergrundshandlung und Hintergrundinformationen selbstständig leisten können.

Dazu soll der Tagebucheintrag zum 31. August gelesen werden mit dem Auftrag, die Abfolge der Handlungen zu unterstreichen und ins Heft zu schreiben.

31 de agosto

(...) Sí, sí soy yo ... Soy yo a los diecisiete años ... 1969. Voy con Beatriz en un coche rojo ... Es el viejo Seat de mi padre. Es su coche, estoy seguro ... Mi padre no quiere dejarnos el coche. Tengo sed. Un mar naranja con escaleras y dentro del mar veo ..., veo a Beatriz, mi primera novia. Está a mi derecha, en el coche. Es de noche. Es el verano de 1968. La noche del accidente. Hace calor, mucho calor... "Beatriz, estás muy guapa"- le digo. Ella se ríe. Vamos a una fiesta en casa de unos amigos. (...) "Ya podemos salir. Mi padre duerme" Subimos al coche. Es fácil. Tengo las llaves. ¡Qué divertido! Somos muy jóvenes. Beatriz pone un poco de música. Los dos cantamos y reímos. Va a ser una fiesta muy divertida. (...) Beatriz se ríe, se ríe. Aquella mujer, su pelo rubio. Está con una niña pequeña en medio de la calle. No nos ve, vamos muy rápido... Tic Tac, Tic Tac. Parar, parar ahora. La mujer está en el suelo, su vestido azul y gris roto. Y la niña, ¿dónde está? No la veo. "Sigue Carlos (...)" Seguimos."

In einem zweiten Schritt werden erzählende und beschreibende Elemente isoliert, neben die entsprechenden Handlungen/Ereignisse gesetzt und in der Folge mündlich oder/und schriftlich in den imperfecto gesetzt.

Beispiel:

subimos al coche

*podemos salir
el padre duerme
es fácil
tengo las llaves
somos muy jóvenes*

Beatriz pone un poco de música

Bea se ríe

Carlos no para

*una mujer está en medio de la calle
lleva un vestido azul y gris*

Den Schülerinnen und Schülern ist der Wechsel von Vergangenheit zu Präsens in mündlichen und schriftlichen Texten zur Steigerung der Anschaulichkeit und Spannung geläufig. Diese Kenntnis kann genutzt werden, um die Zuordnung zu leisten. (Wir konnten nun fahren; mein Vater schlief; es war einfach; ich hatte die Schlüssel; wir waren jung; wir steigen ins Auto; Beatriz macht etwas Musik ...).⁷

Eine weitere Übungsmöglichkeit bietet der Tagebucheintrag vom 13. Oktober: Hier können in selbständiger Arbeit die Handlungsschritte herausgesucht und unterstrichen werden. Die Hilfsfrage lautet:

Was geschieht erst, was danach etc.

Der Arbeitsauftrag, mit dem die Anwendung des imperfecto stimuliert werden soll, könnte etwa folgendermaßen lauten:

Carlos decide consultar a un siquiatra. Está en el consultorio y empieza a contarle su sueño del 13 de octubre. Empieza a contar ...

- Estaba soñando, era medianoche, iba en coche (...) entro en el viejo portal (...)

Handlungsschritte werden im Präsens genannt, die Einbettung in die Situation wird im imperfecto geleistet. Die Übungsmöglichkeiten können hier nur skizziert werden. Sicherlich ist es nötig, weitere Anknüpfungspunkte zur Übung zu suchen und auch Zeit darauf zu verwenden, zu überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die Formen auch richtig bilden können.

Die Einführung des indefinido

Nachdem der imperfecto bekannt und gefestigt ist, folgt der morphologisch entschieden schwierigere indefinido. Die Gestaltung der Einführung des imperfecto hat schon den Boden bereitet für den indefinido. Der narrative und durative Aspekt des imperfecto wurde erkannt. Für die aufeinanderfolgenden Handlungsschritte wurde das Präsens benutzt.

Die Darbietung des neuen Stoffes

Bei der Einführung des indefinido wird man sich zunächst für ein Teilsystem entscheiden. Dafür spricht die ungewohnte Betonung (einziges unterscheidendes Merkmal zu Präsensformen: tome > tomé; tomo > tomó) der 1. und 3. Person Singular der Verben auf -ar und die schwierige Morphologie insgesamt. Im vorliegen-

den Kontext böte sich eine Art literarischen Rollenspiels an: Laura findet in einem Schrank eine alte Zeitung mit einem Artikel zum Unfallgeschehen. Sie beschließt, Fernando anzurufen und ihm den Artikel vorzulesen. - *Escucha, Fernando, ¡qué artículo tan raro y viejo! Es del año 1969. Carlos lo tenía en el cajón de la mesita de noche. Ahora te lo leo:*

En la noche de ayer a eso de las once, un coche atropelló a una mujer y a su hija, que iban por la calle. Una señora, que iba de paseo con su perro, vio los sucesos y llamó inmediatamente a la policía, que apareció en el acto seguida por la ambulancia. El coche de la ambulancia trasladó a las dos personas al hospital. Desgraciadamente a los pocos minutos de llegar a la clínica murió la mujer. No recobró la conciencia. La médica de turno luchó durante tres horas por la vida de la niña. Aún no se sabe si va a sobrevivir.

Der Text wird mindestens zweimal mündlich oder über den Tonträger (Telefongespräch!) vorgetragen. Da die Schülerinnen und Schüler die Geschehnisse kennen, erübrigt sich eine Semantisierung, und man kann die Aufmerksamkeit unmittelbar auf den indefinido lenken. Auf die Folie sollte bei diesem Thema auf jeden Fall verzichtet werden: Das Beschreibungstempus ist das Präsens. Deshalb ist es geradezu sträflich, wenn man dasselbe Medium zur Einführung der Vergangenheit benutzt!

Nach dem Vortrag des zusammenhängenden Textes sollte die Lehrerin oder der Lehrer noch einmal die Ereignisse gebündelt mit deutlicher Betonung der Verben und Wiederholung der Ereignisse aufzählen:

¿Qué pasó aquella noche? Un coche atropelló a las dos personas, una mujer vio el accidente, llamó a la policía, llamó también una ambulancia, llegó la policía, llegó también la ambulancia, la médica de urgencias intentó ayudar a las heridas. Después la ambulancia llevó a las dos personas al hospital. Las llevó a la clínica de la Cruz Roja. Desafortunadamente la mujer murió a los pocos minutos después de llegar a la clínica. La médica luchó durante tres horas por la vida de la niña. Parece que va a sobrevivir.

Durch die eindeutige und etwas übertriebene Betonung der neuen Verbformen dürfte eine erste intuitive Anwendung möglich werden. Gegebenenfalls können die Fragen so formuliert werden, daß das indefinido nur wiederholt oder auch nur rezipiert werden muß. Auf Fragen vom Typ "*¿Quién vio el accidente?*" ist es kommunikativ richtig zu antworten "*Una mujer*".

Um aber in einem zweiten Schritt auch wirklich die Anwendung der neuen Formen zu garantieren, kann als eine Art Gedächtnisstütze die Liste der zu verwendenden Verben an die Tafel geschrieben werden. Bei der Beschränkung auf Verben der A-Konjugation dürfte automatisch die richtige Form genannt werden. Gleichwohl sind Fehler zu erwarten, Stockungen, geringe Zahl an Meldungen. Hier sind Geduld angesagt, behutsames Einwirken und größte Zurückhaltung. Zur Gewöhnung wird der Text ggf. ein weiteres Mal dargeboten. Es schließt sich die Verallgemeinerungsphase an, in der alle an der Tafel stehenden Verben in die 3. Person des indefinido gesetzt werden. Die Regelmäßigkeiten in den unterschiedlichen Konjugationen werden erkannt und benannt. Die Schülerinnen und Schüler legen in den Heften Paradigmata an, die sie im Laufe der Arbeit am indefinido vervollständigen.

Für eine kürzere Übungssituation werden Tafel und Hefte geschlossen und die Abfolge der Ereignisse wird noch einmal rekonstruiert. Diese Übung ist so anzulegen, daß jedes Kursmitglied an der Rekonstruktion beteiligt ist. Korrekturen und Hilfen sollten ebenfalls aus dem Kurs selbst kommen. Zu diesem Zeitpunkt

sollte auch mit Signalwörtern, die die Vernetzung unterstützen, gearbeitet werden, z.B. "en eso", "de repente", "en este momento".

Als schriftliche Übung bietet sich eine Zeitungsmeldung an:

- *Escriba un artículo en que relata los acontecimientos ocurridos en aquella noche.*

Die Untersuchung der Funktion von indefinido und imperfecto

Für die Hausaufgabe oder eine Stillarbeit eignet sich die Erweiterung der Situation. Arbeitsgrundlage ist der Schluß von "Soñar un crimen". Der Arbeitsauftrag könnte etwa lauten: ¿Qué pasó con Laura? Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text und vergegenwärtigen sich die unterschiedlichen temporalen Aspekte, indem sie erst das Handlungsgerüst erstellen und es danach in seinen Kontext betten. Sie nennen im folgenden die Unterscheidungsmerkmale von indefinido und imperfecto: Hintergrundssituation (Beschreibung, erzählende Einbettung) im imperfecto und Abfolge von Handlungen und Ereignissen im indefinido.

Übung und Anwendung

Da das Paradigma des indefinido noch unvollständig ist, müssen Übungssituationen geschaffen werden, in denen es vervollständigt wird. Die jungen Erwachsenen arbeiten selbständig mit dem Wörterbuch, in dem die Konjugationstabellen stehen. Die Anwendung erfolgt in der Textsorte der Zeugenaussagen. Auch in dieser Phase sollte wegen der schwierigen Morphologie noch auf die deutliche Strukturierung des Sprachmaterials geachtet werden. Man könnte die Klasse in zwei Gruppen einteilen und jeder ein anderes polizeiliches Protokoll von Zeugenaussagen aushändigen: eines mit der 1. und 2. Person Singular und der 3. Plural, das andere mit der 1., 2. und 3. Plural:

1. Text

Un policía entrevista a la joven con el perro

- *¿A qué hora saliste de casa?*

- *Salí a eso de las once.*

- *¿Te diste cuenta de la señora que iba con su hija?*

- *Sí, las vi, cruzaron la calle*

- *¿Viste también el coche?*

- *No lo vi en seguida. Primero vi a la mujer con la niña.*

- *¿En qué momento notaste el coche?*

- *Primero lo oí. Pero casi al mismo instante también lo vi. Me di cuenta de que el chófer era bastante joven y de que una chica iba con él. En eso frenó el coche, oí un ruido muy desagradable, la mujer se cayó, la niña gritó. Me asusté muchísimo, no pude reaccionar. El coche sólo paró un momentito. Después huyeron.*

- *¿Qué clase de coche era?*

- *Era un Seat, un Seat bastante viejo. No recuerdo de qué color era.*

- *¿Viste qué matrícula tenía el coche?*

- *No, no la vi, creo que llevaba la M de Madrid. Pero no estoy segura.*

Der 2. Text sollte ein paar Variationen aufweisen. Weiterhin müssen es zwei Personen sein, die den Unfall beobachtet haben, damit die entsprechenden Pluralformen benutzt werden. Die beiden Gruppen organisieren ihre Arbeit selbständig. Ziel der Phase ist es, der jeweils anderen Gruppe die Zeugenaussage vorzustellen, darüber zu sprechen, die neuen Formen des indefinido richtig darzubieten und gemeinsam das Paradigma zu vervollständigen.

Festigung und Anwendung

Es würde zu weit führen, die weitere Übungsfolge zu skizzieren. Die oben genannten diesbezüglichen Prinzipien gelten auch für den Prozeß der dauerhaften Aneignung von indefinido und imperfecto. Der Kontext der Lektüre ist allerdings weitgehend ausgeschöpft. Man sollte auch an dieser Stelle solche Übungsmöglichkeiten einbeziehen, die sich nicht am Althergebrachten orientieren. Für die Vergangenheitszeiten heißt das, daß authentische Texte daraufhin überprüft werden, ob sie im Sinne des integrierten Sprach- und Sachunterrichts themen- und mitteilungsbezogene Äußerungen ermöglichen. Fernseh- und Radiotexte mit Berichten zu Ereignissen sind besonders für die nicht schriftliche Rezeption und Produktion geeignet und Tageszeitungen für die schriftliche Rezeption und mündlich/schriftliche Produktion.

Schlußbemerkungen

Die oben beschriebenen Unterrichtsschritte können dazu verhelfen, Grammatikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe etwas zu "entschärfen": Er verliert an Schrecken, wenn ein entspanntes Unterrichtsklima herrscht, der Stoff überschaubar gegliedert ist, so daß die Vernetzung mit vorhandenem Wissen gelingt; wenn Schülerinnen und Schüler selbständig in bewußt schülerzentriert angelegtem Unterricht arbeiten können, wenn das Thema, in das der Stoff eingebettet wird, für Jugendliche interessant und motivierend ist und die kommunikative Relevanz des Stoffes wirklich erfahrbar wird.

Anmerkungen

¹ vgl. Christ, Ingeborg (79); Klink, Hella; Lessig, Doris

² vgl. Parreren, Carel van

³ vgl. Schwerin von Krosigk, Ulrike

⁴ vgl. Butzkamm, Wolfgang

⁵ vgl. Festag, Ewald

⁶ Man könnte glauben, daß zur kognitiven Verdeutlichung der komplementären Funktion von *indefinido* und *imperfecto* eine parallele Einführung möglich ist. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß die spontane Anwendung kaum gelingt, weil die Systeme nicht in unabhängig voneinander gespeichert werden können und es infolgedessen zu unerwünschten Interferenzen kommt.

⁷ vgl. Halm, Wolfgang

Bibliographie

- Acquaroni Muñoz, Rosana (1991): *Soñar un crimen*. In: Colección *Leer en español*. Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana, S.A.
- Butzkamm, Wolfgang (1986): *Drei Wege zur Erschließung grammatischer Strukturen*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1/1986, S. 62-69.

- Christ, Ingeborg (1979): *Sprach- und themenbezogene Textarbeit im Spanischunterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen [NM] 3/1979, S. 167-177.
- Christ Ingeborg (1987): *Spanisch als neu einsetzende Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11*. In: Hispanorama 45, März 1987. S. 58-78.
- Colección (1991): *Leer en español*. Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana, S.A.
- Festag, Ewald (1993): *Einmal mehr: Grammatikübungen*. In: NM 2/1993, S. 218-221.
- Gester, Friedrich Wilhelm (1986): *Textualismus und grammatische Arbeit auf der Sekundarstufe II*. In: NM 1/1986, S. 29-34.
- Halm, Wolfgang (1971): *Moderne spanische Kurzgrammatik*. München: Hueber.
- Hecht, Karl-Heinz / Green, Peter S. (1989): *Grammatische Kompetenz und Performanz. Ein Forschungsbericht*. In: Die Neueren Sprachen [DNS]. Bd. 88, Heft Dez. 89, S. 573-590.
- Holtwisch, Herbert (1994): *Behalten suggestopädisch-unterrichtete Schulkinder ihren Lernstoff besser?* In: NM 4/1994, S. 228-233.
- Klink, Hella (1977): *Anregungen zur Förderung der Sprechkompetenz im Elementarkurs Spanisch*. In: Zielsprache Spanisch 1977, S. 22-34.
- Lessig, Doris (1985): *Spanisch als neubeginnende Fremdsprache in Jahrgang 11*. In: DNS 4/1985
- Parreren, Carel van (1972): *Die Systemtheorie des Fremdsprachenunterrichts*. In: Freudenstein, Reinhold / Gutschow, Harald (Hg.) (1972): *Fremdsprachen Lehren und Erlernen*. München: Piper, S. 120-127.
- Sander Jürgen (1985): *Saber y practicar*. In: *Fremdsprachlicher Unterricht*. 75/1985, S. 198-203.
- Schwanke, Martina (1994): *Tempus: Terminologische Probleme der hispanistischen Grammatikographie*. In: NM 1/1994, S. 41-47.
- Schwerin von Krosigk, Ulrike: *Handeln als Vorbereitung für Verstehen*. In: Ingrid Buchloh / Herbert Christ / Erwin Klein / Nando Mäscher (Hg) *Konvergenzen Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages*. Gunther Narr Verlag. Tübingen 1996. S. 121-137.

© Hella Klink www.spanischdidakti-klink.de