

**Die dienende Funktion der Grammatik
im kompetenzorientierten
Spanischunterricht**

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang (M. Ed.) – 120 LP
in den Fächern Spanisch, Französisch
am Zentralinstitut Dahlem School of Education (DSE)
der Freien Universität Berlin

eingereicht von

Björn Bartels

Matrikelnummer: 

E-Mail: 

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari

Zweitgutachterin: Jeannine Feix

Berlin, den 28.09.2018

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas	1
1.2 Ziel, Aufbau und Methodik der Arbeit	3
2. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	4
2.1 Grammatik: Was ist das?	4
2.2 Theorien zur Explizierung grammatischen Regelwissens	7
3. Traditionelle Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht..	12
3.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode	12
3.2 Die grammatische Progression	16
3.3 Die Phasen der Grammatikarbeit	18
4. Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht	20
4.1 Auf dem Weg zur kommunikativen Wende	20
4.2 Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht	22
4.3 Die dienende Funktion der Grammatik	25
4.4 Prinzipien und Phasen des Grammatikerwerbs	28
4.5 Aufgabenorientierung	37
5. Die dienende Grammatikfunktion in der Unterrichtspraxis (Kapitel wird nicht veröffentlicht)	
5.1 Die komplexe Lernaufgabe: <i>En un concurso literario</i>	
5.2 Die dienende Funktion der Grammatik im Spanischlehrwerk	
6. Fazit	40
Literaturverzeichnis	43
Anhang (wird nicht veröffentlicht)	

1. Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Fragt man nach den größten Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht, so werden von den Schülern¹ häufig das anstrengende Vokabellernen und die vermeintlich komplizierte Grammatik genannt. Obgleich die Reduktion des fremdsprachlichen Schulunterrichts auf den bloßen Erwerb sprachlicher Mittel aus heutiger Sicht ungerechtfertigt scheint, weckt das Sprachenlernen im institutionellen Rahmen für viele Menschen noch immer eine Vielzahl negativer Assoziationen, die eng mit der jahrzehntelangen Fokussierung auf das sprachliche Regelsystem verbunden sind. Der Hintergrund der bis weit in das 20. Jahrhundert dominierenden Rolle der Grammatik lässt sich dabei vor allem mit der Annahme einer *strong-interface position* erklären, wonach theoretisches Wissen über die Struktur einer Sprache durch kontinuierliches Üben langfristig in praktisches Sprachkönnen umgewandelt werden kann. Die Schlussfolgerung dieser nur bedingt und keinesfalls für alle Lerntypen zutreffenden Position mündet schließlich in der Durchführung monotoner und wenig schüleraktivierender „Drillübungen“, deren Spuren bis in den heutigen Fremdsprachenunterricht nachwirken.

Während Grammatik aus der Sicht der Lernenden eher mit Unbehagen oder Angst konnotiert ist, stellt das Grundprinzip der grammatischen Progression aus der Lehrerperspektive für lange Zeit eine Sicherheit im Hinblick auf die Planung und Durchführung des Unterrichts dar. Dies ändert sich mit dem Beginn der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren, als nicht mehr die Sprache als strukturelles System, sondern vielmehr die Kommunikation zur Entwicklung fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit das übergeordnete Lernziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts bildet. Spätestens mit der Einführung der Bildungsstandards in den frühen 2000er Jahren und der Verankerung der einzelnen Kompetenzbereiche in den Rahmenlehrplänen

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum verwendet, wenn sowohl männliche als auch weibliche Personen gemeint sind.

wird die sich abzeichnende fremdsprachendidaktische Revolution besiegelt, die den sprachlichen Mitteln eine gänzlich neue Rolle zuweist. Die nunmehr dienende Funktion der Grammatik für die Ausbildung der Kompetenzen erfordert dabei nicht nur neue Aufgabenformate und Methoden, sondern verändert letztlich die gesamte Unterrichtsplanung, wobei auch das einstige Credo der sprachlichen Korrektheit als alleiniges Bewertungskriterium nicht mehr aufrechterhalten werden kann. All dies führt zu einer Verunsicherung vieler Lehrkräfte im Hinblick auf den richtigen Umgang mit Grammatik in Zeiten der Kompetenzorientierung und wirft die Frage nach der generellen Vereinbarkeit vom Grammatikerwerb und der Ausbildung der Kompetenzen in der Unterrichtspraxis² auf.

1.2 Ziel, Aufbau und Methodik der Arbeit

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht das Spannungsverhältnis zwischen Grammatikerwerb und Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht. Das Ziel liegt dabei in der Beantwortung der Fragen, wie sich Grammatik in theoretischer Hinsicht mit den Anforderungen eines kompetenzorientierten Spanischunterrichts vereinbaren lässt und mithilfe welcher Mittel die der Grammatik zugeschriebene dienende Funktion in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Hierzu soll auch die historische Entwicklung der Grammatikvermittlung näher beleuchtet werden, welche das Verständnis für die in den letzten Jahrzehnten vollzogene Neuausrichtung des schulischen Fremdsprachenunterrichts überhaupt erst ermöglicht.

Zu Beginn liegt der Betrachtungsschwerpunkt zunächst auf der allgemeinen Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. So werden nach einer auf den ersten Blick trivial erscheinenden Begriffsbestimmung verschiedene theoretische Positionen im Hinblick auf die Explizierung grammatischen Regelwissens vorgestellt, in deren Zentrum die kontroverse Frage nach dem Verhältnis von deklarativem Wissen und sprachpraktischem Können steht,

² Häufig erfolgt in der Unterrichtsrealität zunächst der Grammatikerwerb, der meist als die zentrale Voraussetzung für die Kompetenzschulung betrachtet wird (s. LISUM 2011: 9).

die im Laufe der einzelnen Epochen der Fremdsprachendidaktik zum Teil sehr unterschiedlich beantwortet wird und bis heute die Grundlage für die stetige Diskussion über Sinn oder Unsinn expliziter Grammatikvermittlung im schulischen Fremdsprachenunterricht bildet. Anschließend richtet sich die Betrachtung auf die traditionelle Grammatikschulung seit Beginn der Einführung des neusprachlichen Schulunterrichts in Deutschland. Hierbei sollen neben der einflussreichen Grammatik-Übersetzungsmethode das die Lehrstoffauswahl, -anordnung sowie die grundsätzliche Unterrichtsplanung betreffende Leitprinzip der grammatischen Progression und die sich daraus ableitenden Unterrichtsphasen dargestellt werden. Diesen Merkmalen der traditionellen Grammatikvermittlung stehen im nachfolgenden Abschnitt der Arbeit die verschiedenen Charakteristika des Grammatikerwerbs im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht gegenüber. Hierbei soll zunächst der in den 1970er Jahren eingeleitete Prozess der *kommunikativen Wende* betrachtet werden, welcher mit der grundlegenden Neuausrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts eine historische Zäsur markiert, in deren Folge die Schulung der Kompetenzen zur sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler in den Vordergrund tritt. Nach der Darstellung der Merkmale von Kompetenzorientierung stehen die dienende Funktion der Grammatik und ihre Umsetzungsmöglichkeiten sowie die verschiedenen Prinzipien und Phasen des Grammatikerwerbs im kompetenzorientierten Unterricht im Blickpunkt, von denen an dieser Stelle nur einige wenige Ansätze aus der fachdidaktischen Forschung kritisch betrachtet werden sollen.

Diesem theoretisch-konzeptionellen Hauptteil folgt im letzten Abschnitt der Arbeit die analytische Betrachtung einiger Beispiele für die praktische Umsetzung der dienenden Grammatikfunktion im Spanischunterricht, wofür neben einer ausgewählten Lernaufgabe auch ein aktuelles Spanischlehrwerk untersucht wird. Während es sich bei der Aufgabenorientierung um die wohl konsequenteste Umsetzungsmöglichkeit der dienenden Grammatikfunktion handelt, liegt der Grund für die Lehrbuchanalyse in der Tatsache, dass das Lehrwerk trotz der gegenwärtigen methodischen Vielfalt nach wie vor einen zentralen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nimmt (s. LISUM 2011: 7).

2. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

2.1 Grammatik: Was ist das?

Um die Rolle der Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht aus historischer wie aktueller didaktischer Perspektive darzustellen, bedarf es zunächst einer grundlegenden terminologischen Bestimmung. Während der Begriff *Grammatik* im alltäglichen Sprachgebrauch häufig eher unreflektiert verwendet wird und dabei zumeist mit der Vorstellung eines insbesondere im unterrichtlichen Kontext erlernbaren Regelsystems einer Einzelsprache verknüpft ist, bezieht sich der Terminus in der Fachsprache auf eine Reihe unterschiedlicher Bedeutungen. Hierzu gehören neben der Beschreibung der formal-strukturellen Gesetzmäßigkeiten natürlicher Sprachen in Form eines Nachschlagewerkes oder Lehrbuches³ (1) das Wissen bzw. die Lehre der morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer Äußerung inner- oder außerhalb der Satzgrenze (2) sowie die Grammatik als ein Modell der Sprachtheorie zur Abbildung der Kompetenz⁴ (3) und Grammatik als ein strukturelles Regelsystem, das sämtlichen sprachlichen Produktions- und Verstehensprozessen zugrunde liegt (4) (s. Bußmann 2008: 241). Während die terminologischen Verwendungsmöglichkeiten im Falle von (1), (2) und (3) von einem expliziten Grammatikbegriff ausgehen, der sich durch die Metapher eines Stoffes im Hinblick auf Eigenschaften wie Aufteilbarkeit, Räumlichkeit, Quantifizierbarkeit, Abgrenzbarkeit und Statik beschreiben lässt (s. Appell 2000: 216), meint Grammatik im Sinne von (4) das im Kopf eines jeden Sprechers bestehende strukturelle „Grundgerüst“, durch welches das konkrete sprachliche Material sowohl für die rezeptiven (Hören, Lesen) als auch für die produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) automatisch und stetig mental geordnet (z. B. Wortstellung auf syntaktischer Ebene) und

³ Je nach Verwendungszweck lässt sich eine Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und pädagogischen Grammatiken vornehmen, wobei letztere wie im Falle des Dudens entweder als Volksgrammatiken oder als mutter- bzw. fremdsprachliche Schulgrammatiken vorkommen (s. Bußmann 2008: 242).

⁴ Allgemeine Sprachfähigkeit des Menschen im Sinne Chomskys (1981: 203), welche der Performanz als individuelle Sprachverwendung gegenübersteht und somit an Saussures Dichotomie von *langue* und *parole* anknüpft.

angepasst wird (z. B. Flexion einzelner Wörter auf morphologischer Ebene). Somit lassen sich die verschiedenen Arten von Grammatik grundsätzlich in die beiden Kategorien *explizit* und *implizit* einteilen, wobei letztere als ein indirekt vorhandenes Sprachsystems⁵ nicht das mit dem Grammatikbegriff der Umgangssprache assoziierte sprachtheoretische Regelwissen, welches als eine quantifizierbare Menge analysiert und mithilfe der entsprechenden Fachtermini metasprachlich beschrieben werden kann, sondern vielmehr das unbewusste sprachpraktische und prozedural angewendete Wissen umfasst (s. Siebold 2011: 15), das gelegentlich auch durch den Begriff *Sprachgefühl* ausgedrückt wird. Dieses manifestiert sich unter anderem im situativen Verfügen über formelhafte Wendungen (z. B. *Lo siento por llegar tarde*) und dem Anwenden regelbasierten Wissens im Hinblick auf bestimmte Strukturmuster (z. B. *empezar a hacer algo*) (s. ebd.).

Eine ähnliche Definition von Grammatik liefert Edmondson (2002: 53 f.), der für eine grundlegende Unterscheidung zwischen einem *konzeptuellen*, einem *psychologischen* und einem *textuellen* Verständnis plädiert. Dabei bezieht sich ersteres auf die einer Einzelsprache inhärenten spezifischen Merkmale, durch welche sich die jeweilige Sprache von anderen abgrenzen lässt. Das psychologische Verständnis von Grammatik entspricht dem Punkt (4) in der Einteilung Bußmanns und meint die kognitive Ausstattung, die Sprecher in die Lage versetzt, eine Sprache unter Einhaltung bestimmter Normen zu verwenden (s. Edmondson 2002: 53). Dieser mit der Metapher einer *Brainware* verbundenen internen Grammatik steht das textuelle bzw. externe Grammatikverständnis gegenüber, welches in Form eines Buches, Lehrwerkes oder sonstigen Datenträgers zur systematischen Beschreibung der formalen Struktur einer Sprache auftritt und daher von Edmondson (2002: 54) auch als *Hardware* bezeichnet wird. So fallen die konzeptuelle und textuelle Dimension in den Bereich der expliziten Grammatik, während die psychologische Auffassung der impliziten Grammatik entspricht.

⁵ Siebold (2011: 15) unterscheidet ausdrücklich das „grammatische System“ im Kopf des Muttersprachlers von demjenigen als Bestandteil der eingeschränkten *Interlanguage* bei Fremdsprachenlernern.

Die unterschiedlichen Interpretationen des Terminus *Grammatik* spezifiziert Gnutzmann (2010: 112) im Hinblick auf den Lehr-Lernkontext, indem er die den Unterricht betreffenden Bedeutungen des Begriffes in fünf Lesarten zusammenfasst. Dabei entsprechen die *inhärente* Lesart der Kategorie der konzeptuellen Grammatik als das einer Einzelsprache zugrunde liegende Regelsystem und die *internalisierte* Grammatik als Ausdruck eines von linguistischen Sprachbeschreibungen unabhängigen mentalen Systems dem psychologischen Grammatikverständnis bei Edmondson. In Bezug auf die textuelle Dimension im Sinne einer medial verfassten Sprachbeschreibung unterscheidet Gnutzmann die *linguistische* Grammatik als wissenschaftlich-linguistische Darstellung einzelsprachlicher Regelsysteme von einer für Lehrer und Lehrbuchautoren konzipierten *didaktischen* Grammatik, von der er wiederum die speziell für die Verwendung im unterrichtlichen Rahmen erstellte *pädagogische* Grammatik abgrenzt.

Letztlich gilt für alle dargestellten Grammatikdefinitionen die prinzipielle Einteilung in die Dimensionen *explizit* und *implizit*, wobei erstere in Bezug auf den Sprecher einen Teil des Sprachwissens und letztere einen Teil des Sprachkönnens ausmacht. Während das explizite, deklarative grammatische Wissen isoliert erworben, wiedergegeben und überprüft werden kann, ist das implizite, prozedurale grammatische Wissen stets an einen komplexeren Handlungszusammenhang gebunden und tritt erst in Kombination mit den vier klassischen kommunikativen Fertigkeiten des Sprechens, Schreibens, Lesens und Hörens bzw. Hörsehens zutage (s. Siebold 2011: 15). Erst das Zusammenspiel beider Komponenten bildet schließlich die *grammatische Kompetenz*⁶, die als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden [...], [um] wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen“ (Europarat 2001: 113) definiert werden kann und damit einer für den schulischen Fremdsprachenunterricht geforderten anwendungsbezogenen Grammatik entspricht.

⁶ Gemeinsam mit der lexikalischen, semantischen und phonologischen Kompetenz ein Bestandteil der linguistischen Kompetenzen, die neben soziolinguistischen und pragmatischen Komponenten zu den kommunikativen Sprachkompetenzen zählen (s. Europarat 2001: 109).

2.2 Theorien zur Explizierung grammatischen Regelwissens

Die Existenz zweier grundlegender Arten von Grammatik wirft im Hinblick auf den fremdsprachlichen Unterricht verschiedene Fragen auf, die sich vor allem auf das gegenseitige Verhältnis derselbigen beziehen. Da in erster Linie der Erwerb eines die kommunikativen Fertigkeiten unterstützenden impliziten, automatisiert und situativ abrufbaren grammatischen Wissens zur Herstellung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler ein zentrales Lernziel im schulischen Kontext darstellt⁷, ist insbesondere die Notwendigkeit eines expliziten Regelwissens ein vieldiskutiertes Thema der fachdidaktischen Forschung. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, ob es sich bei letzterem um „ein notwendiges, ein hinreichendes, ein hilfreiches, ein nutzloses oder gar ein schädliches Mittel beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen [handelt]“ (Raabe 2005: 277). Diese Formulierung weist bereits auf die Existenz einer enormen Bandbreite theoretischer Positionen hin, die gegenwärtig sowohl in der Linguistik als auch in der Fachdidaktik vertreten werden. Dabei berührt der Kern der Diskussion über den Nutzen expliziter Grammatikvermittlung die Fragestellung, ob bzw. inwieweit sich faktisches Sprachwissen in praktisches Sprachkönnen umwandeln lässt (s. ebd.). Die diesbezüglichen Theorien, die im Folgenden knapp vorgestellt werden sollen, repräsentieren nicht nur die unterschiedlichen Strömungen innerhalb der Spracherwerbsforschung, sondern bilden letztlich auch die Grundlage für den Umgang mit Grammatik im Fremdsprachenunterricht.

Eine Rechtfertigung für explizite Grammatikvermittlung im unterrichtlichen Rahmen liefert die sogenannte *strong-interface position*, welche von der prinzipiellen Überführung eines deklarativen, abstrakten Regelwissens in prozedurales, handlungsorientiertes Gebrauchswissen ausgeht. Vertreter der aus der Kognitionspsychologie stammenden Position treten dabei für die Annahme eines ständigen Zusammenspiels zwischen dem menschlichen „Arbeitsspeicher“, dem deklarativen und dem prozeduralen Gedächtnis ein,

⁷ S. 4.3: Die dienende Funktion der Grammatik.

wobei letztere grundsätzlich als durchlässig und gegenseitig beeinflussbar angesehen werden. Als ein Befürworter dieser Ansicht gilt in erster Linie DeKeyser (1998), dessen Theorie sich auf Andersons Modell des *Adaptive Control of Thought* stützt. Demnach stellen zunächst die Bewusstmachung sowie die Aneignung faktischen Wissens über eine sprachliche Form den Ausgangspunkt des Sprachenlernens dar, das als ein dreistufiger Prozess mit fließenden Übergängen betrachtet wird (s. DeKeyser 1998: 48). Auf der ersten Stufe erfolgen die Sprachhandlungen noch bewusst und stark durch das deklarative Faktenwissen gesteuert, während die Lerner beim Erreichen der zweiten Stufe infolge wiederholenden Übens die sprachliche Struktur bereits anwenden können und somit über prozedurales Wissen verfügen (s. DeKeyser 1998: 49). Im letzten Schritt wird das zu diesem Zeitpunkt nach wie vor vom deklarativen Gedächtnis unterstützte *knowing how* mithilfe vertiefender Übungen in Form von *pattern drills*⁸ gefestigt, automatisiert und somit schließlich intuitiv und ganzheitlich verfügbar gemacht, wobei das ursprüngliche explizite Wissen zugunsten des erworbenen impliziten Wissens mitunter gänzlich verloren gehen kann (s. ebd.). Eine solche starke *interface*-Position sieht sich bereits seit geraumer Zeit zum Teil deutlicher Kritik aus der Sprachwissenschaft und der Fachdidaktik ausgesetzt. Kann für den Fremdspracherwerb die Hypothese der Übertragung von explizitem in implizites Wissen auf den ersten Blick zutreffen, so scheint für den Erst- und Zweitspracherwerb eine derartige Annahme nur wenig sinnvoll, da die Lerner sowohl in der frühkindlichen Phase als auch im späteren Alter im Falle einer Immersion die Sprache ohne unterrichtliche Instruktion in Form von sprachlichen Regeln erwerben (s. Raabe 2005: 278). Überdies gilt auch für den fremdsprachlichen Unterricht das Prinzip der Erwerbssequenzen, wonach sich die individuelle Aneignung der Grammatik in einer bestimmten Schrittfolge vollzieht, welche von einer Formfokussierung zunächst völlig

⁸ Klassische formbasierte Methode des „Einschleifens“ sprachlicher Muster durch ständige Wiederholung mittels Einsetzungs- oder Transformationsübungen. Darüber hinaus sieht DeKeyser (1998: 55) die Notwendigkeit, deklaratives Wissen stetig zu entwickeln, auszutesten und zu verfeinern, weshalb die monoton anmutenden Übungen durch *communicative drills* ergänzt und so die sprachlichen Strukturen auf persönlich relevante Inhalte (z. B. Bericht über eigene Wochenenderlebnisse unter Verwendung der Vergangenheitsformen) übertragen werden sollten.

unabhängig ist (s. Raabe 2009: 26). Auch das ernstzunehmende Argument der Existenz unterschiedlicher Lerntypen steht der aus der *strong-interface position* abgeleiteten Notwendigkeit einer expliziten Grammatikvermittlung entgegen. Während der analytische Lerntyp Fremdsprachen eher bewusst, problemorientiert sowie detailliert verstehen will und dafür einer expliziten Kognitivierung in der Regel positiv gegenübersteht, bevorzugen globale Lerner eher implizite, mit freier Kommunikation verbundene Lernformen, um die Sprache auf eine imaginative und natürliche Weise aufzunehmen (s. Raabe 2007: 23). Vor diesem Hintergrund kann die starke *interface*-Position auch das schulische Fremdsprachenlernen nur bedingt erklären, weshalb ihre Allgemeingültigkeit letztlich als widerlegt betrachtet werden muss.

Eine gegenteilige Auffassung im Hinblick auf das Verhältnis von explizitem und implizitem Grammatikwissen vertreten die Fürsprecher der *no-interface position*, die beide Arten von Wissen als voneinander unabhängige Bereiche ansehen, welche beim Spracherwerbsprozess nicht miteinander interagieren. Ein wichtiger Vertreter dieser Vorstellung ist Krashen (1982), der mit seiner Theorie zum Zweitspracherwerb fünf Hypothesen aufstellt, welche auf der Unterscheidung zwischen dem natürlichen Erwerb (*acquisition*) und dem mit großer Anstrengung verbundenen Lernen (*learning*) einer Zweitsprache basieren. Demnach erfolgt der Grammatikerwerb entgegen der Vorstellung der *strong-interface position* gerade nicht durch explizites Lernen, sondern vielmehr durch den intuitiven Sprachgebrauch, der als natürlicher Prozess dem Erstspracherwerb von Kleinkindern entspricht (s. Krashen 1982: 10). Neben der *acquisition-learning hypothesis* verweist Krashen mit der *natural order hypothesis* auf eine bestimmte naturgegebene Reihenfolge in Bezug auf den Erwerb grammatischer Strukturen⁹, die sich sowohl beim Mutter- als auch beim Zweitspracherwerb nachweisen lässt. Im Hinblick auf die Rolle expliziter Grammatikvermittlung stellt das Lernen bestimmter Regeln für Krashen keine direkte Hilfe für den Spracherwerbsprozess dar, da sich

⁹ Als Beispiel nennt Krashen (1982: 12) unter anderem die Pluralmarkierung im Englischen durch Anhängen des Markers /s/ (z. B. *two dogs*), welche in der Regel vor der Bildung des besitzanzeigenden Possessivmarkers /s/ (z. B. *John's hat*) erworben wird.

deklaratives Wissen nach der *no-interface position* nicht in prozedurales Wissen umwandeln und so für rezeptive wie produktive Sprachhandlungen nutzbar machen lässt¹⁰. Gleichwohl kann die Bewusstmachung über Regeln und Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache eine Kontrollfunktion bezüglich des auf „natürlichem Erwerb“ basierenden Outputs übernehmen, die dem Lerner vor, während oder nach einer Äußerung zur Verfügung steht¹¹ (s. Krashen 1982: 16). Somit kann das explizite Wissen im Sinne der *monitor hypothesis* lediglich das bereits implizit vorhandene Wissen in bestimmten Situationen überprüfen, jedoch keinesfalls zum Erwerb desselbigen beitragen. Mit der *input hypothesis* und der *affective filter hypothesis* nennt Krashen (1982: 20-32) weitere Bedingungen und Einflussfaktoren für den zweitsprachlichen Grammatikerwerb, welche im Vorhandensein eines reichlichen und für den Lerner verständlichen Inputs sowie nicht zuletzt in den affektiven Aspekten wie Motivationen, Emotionen, individuelle Haltungen und Einstellungen liegen. Während sich zur Verteidigung einer solchen *no-interface position* unter anderem Hinweise auf angeborene universale Sprachmechanismen¹² anführen lassen, sprechen die nachweislich positive Wirkung expliziter Grammatikvermittlung auf die sprachliche Korrektheit und die beobachtbare gesteigerte Erwerbgeschwindigkeit gegen die Irrelevanz expliziten Wissens für den Fremdsprachenunterricht (s. Raabe 2009: 26). Zudem mangelt es im fremdsprachlichen Unterricht häufig an ausreichendem natürlichem Input, weshalb die Bedeutung der *no-interface position* im schulischen Kontext relativiert und der dieser Vorstellung zugrunde liegende Verzicht auf die Vermittlung grammatischen Regelwissens abgelehnt werden muss.

Da sowohl die *strong-interface position* als auch die *no-interface position* in ihrer extremen Form nur wenig empirische Bestätigung erfahren und die

¹⁰ „Formal rules [...] play only a limited role in second language performance“ (Krashen 1982: 16).

¹¹ Die Voraussetzungen hierfür sind neben einer (in erster Linie bei den medial schriftlichen Fertigkeiten) ausreichenden Zeit vor allem die Priorität des Sprechers, sprachlich korrekte Äußerungen zu produzieren sowie die Kenntnis der entsprechenden grammatischen Regel.

¹² Solche Einflüsse könnten sich auch im schulischen Fremdsprachenunterricht zeigen, wo die grammatische Beherrschung der Schüler das in Regeln formulierte Gelernte bei weitem übersteigt und bestimmte sprachübergreifende Konstruktionen möglicherweise aufgrund angeborener Kategorien und Parameter auch ohne Instruktion erworben werden.

zentrale Frage des Verhältnisses von theoretischem Wissen und praktischem Können beim Fremdspracherwerb letztlich nur unzureichend beantworten (s. ebd.), geht man in der Linguistik ebenso wie in der fachdidaktischen Forschung in der Regel von einer schwachen *interface position* aus, welche explizites grammatisches Wissen weder als zwingend notwendig noch als nutzlos oder gar schädlich für den Fremdspracherwerbsprozess erachtet. So existiert zwischen den beiden *interface*-Polen ein Kontinuum verschiedener Hypothesen, die Kenntnisse über sprachstrukturelle Regularitäten unter bestimmten Voraussetzungen als in implizites Wissen überführbar und damit mehr oder weniger hilfreich für den fremdsprachlichen Unterricht ansehen. Zu den zentralen *weak-interface positions* zählen neben Bialystoks *variability*-Position unter anderem die *teachability*-Hypothese Pienemanns sowie Schmidts *noticing*-Hypothese. Erstere kategorisiert explizites und implizites Wissen sowohl nach ihrem Grad der Explizitheit als auch im Hinblick auf die Automatisierung, wobei sich die Wissensarten auf beiden Achsen als durchlässig erweisen und grammatisches Regelwissen je nach Situation und Sprachtätigkeit mehr oder weniger analysiert bzw. kontrolliert vorliegen und so für den Zweitspracherwerb nicht nur zur Bewusstmachung, sondern auch als ein wichtiger Analysefaktor genutzt werden kann (s. Raabe 2005: 279). Während die *teachability*-Hypothese die grundlegende Frage nach der Steuerbarkeit des Spracherwerbs stellt und Grammatikunterricht als eine Möglichkeit zur Unterstützung der natürlichen Erwerbssequenzen sieht (s. Multhaupt 2002: 73 f.), betont die *noticing*-Hypothese die für den Spracherwerbsprozess notwendige Aufmerksamkeitslenkung auf Struktur und Bedeutung des grammatischen Phänomens¹³. Obwohl letztlich auch die verschiedenen Erklärungsansätze der *weak-interface positions* bisher ohne empirische Evidenz bleiben und eine Festlegung auf ein bestimmtes Modell unmöglich scheint (s. Raabe 2005: 281), stehen sie doch für den Konsens, dass sprachstrukturelles Wissen zumindest unter gewissen Voraussetzungen ein hilfreiches Instrument für den Fremdspracherwerb darstellen kann.

¹³ Offen bleibt hierbei die Frage nach der Notwendigkeit eines tiefschichtigeren Verstehens der grammatischen Form, deren Bejahung zugleich ein Hinweis auf das Zutreffen der starken *interface position* wäre (s. Raabe 2005: 281).

3. Traditionelle Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

3.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Die unterschiedlichen Vorstellungen im Hinblick auf den Nutzen expliziten grammatischen Wissens spielen nicht nur eine zentrale Rolle innerhalb der heutigen Spracherwerbsforschung, sondern manifestieren sich ebenso in der historischen Entwicklung der neusprachlichen Fremdsprachendidaktik in Deutschland. Mit der im Laufe des 19. Jahrhunderts in Preußen vollzogenen Etablierung der Realgymnasien mit den obligatorischen Unterrichtsfächern *Französisch* und *Englisch* treten die modernen Fremdsprachen allmählich in Konkurrenz zu dem an klassischen Gymnasien gelehrt Lateinunterricht (s. Reinfried 2016: 621 f.). Da den neuen Sprachen anfangs noch keine eigene Unterrichtskonzeption zugrunde liegt, bedienen sich die Lehrenden zunächst der klassischen Konzepte des altsprachlichen Unterrichts, in dem in erster Linie die in den meisten Sprachlehrwerken bereits seit Jahrzehnten fest verankerte Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) vorherrscht, deren Dominanz bis weit in das 20. Jahrhundert reichen soll und die bis heute stellvertretend für die Vorstellung „traditioneller Grammatikvermittlung“ im Fremdsprachenunterricht steht.

Bei dieser kognitiv-analytischen Lehrmethode des Lateinunterrichts liegt der Hauptschwerpunkt auf der Arbeit mit der Schriftsprache, deren geistige Durchdringung Einsicht in die formal-strukturellen Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache gewähren und auf diese Weise zur sprachlichen Bildung der Schüler führen soll. So ist der Ausgangspunkt der Spracharbeit stets die Beschäftigung mit der Grammatik, die als deklaratives, explizit vermitteltes Sprachwissen das zentrale Lernziel der GÜM darstellt (s. Fäcke 2011: 33). Dabei wird die Kenntnis dieses expliziten Wissens grundsätzlich mit der Sprachbeherrschung gleichgesetzt, weshalb eine Umwandlung in implizites, anwendungsbezogenes Wissen nicht notwendigerweise erfolgen muss. Da die Anwendung der Fremdsprache im Sinne des Lateinunterrichts nicht auf

die Ausbildung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen zum Zwecke der Handlungsfähigkeit im Land der Zielsprache, sondern vielmehr auf den Umgang mit Schriftdokumenten ausgerichtet ist, steht die formalsprachliche Ebene bei der GÜM zu jeder Zeit im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (s. Fäcke 2011: 33).

Der typische Ablauf einer Unterrichtseinheit folgt in der Regel einem immer gleichen Muster, dessen Ausgangspunkt die Einführung einer oder mehrerer grammatischer Regeln darstellt, welche grundsätzlich in der Muttersprache präsentiert und erklärt werden (s. Neuner/Hunfeld 1993: 28). Als Grundlage der Grammatikeinführung dienen dabei ausschließlich die Kategorien der lateinischen Schulgrammatik, wobei eine Eins-zu-eins-Übertragung der Termini von der klassischen in die moderne Fremdsprache erfolgt. An die Einführungsphase schließt sich die Präsentation zahlreicher Beispiele an, mithilfe derer die zuvor vorgestellten Grammatikregeln durch isolierte Übungssätze verdeutlicht werden sollen (s. ebd.). Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei stets auf dem jeweiligen grammatischen Phänomen, weshalb sich aus den Beispielsätzen ergebende Fragestellungen zu weiteren Aspekten der Sprachverwendung zu diesem Zeitpunkt keine Erwähnung finden. Auch in dieser Unterrichtsphase erfolgt die Erläuterung der mit muttersprachlicher Übersetzung angegebenen Beispiele unter Rückgriff auf die jeweiligen Fachausdrücke auf Deutsch, damit die Schüler die Regeln nicht nur besser verinnerlichen, sondern letztlich auch auswendig lernen (s. ebd.). Nach der Darstellung der Grammatikregeln erhalten die Lerner eine Wortschatzliste, in der das in den Übungssätzen vorkommende und ebenso zu memorierende Vokabular in Form von Vokabelgleichungen (z. B. *alto – hoch*) angeordnet ist (s. Neuner/Hunfeld 1993: 28 f.). Anschließend erfolgt analog zur Grammatikvermittlung die Anwendung des Vokabulars mithilfe einfacher Einsetzübungen, bei denen die Wörter in zusammenhanglosen, nach einem bestimmten grammatischen Schwerpunkt geordneten Sätzen oder Satzteilen paradigmatisch ausgetauscht werden (s. Neuner / Hunfeld 1993: 29). Nach der isolierten Vermittlung von Grammatik und Wortschatz

kommt es schließlich zur eigentlichen Anwendung, die bei der GÜM aus dem Übersetzen einer oder mehrerer zusammenhängender Texte besteht, was letztlich als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt (s. Fäcke 2011: 33). Typische Textsorten sind hierbei insbesondere kulturell bedeutende Werke wie biblische, literarische oder philosophische Schriften, die meist aus der Fremd- in die Muttersprache übersetzt werden (s. Fäcke 2011: 34). Nach dem Prinzip der GÜM kann eine solche Konfrontation mit längeren fremdsprachlichen Texten erst im Anschluss an die ausführliche Einführung und Einübung der für das Verständnis der Anwendungsaufgabe notwendigen Grammatik stattfinden, da unbekannte sprachliche Strukturen die Schüler überfordern würden und somit dem Sprachlernprozess im Wege stünden (s. Neuner / Hunfeld 1993: 29). In den meisten Fällen werden die vermeintlich authentischen Texte zusätzlich didaktisch aufbereitet, indem die Lehrkraft im Vorfeld eine Auswahl und Bearbeitung des Materials nach bestimmten sprachlichen und inhaltlichen Gesichtspunkten vornimmt, um eine Progression im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad zu erreichen (s. Neuner / Hunfeld 1993: 28). Neben dem Übersetzen längerer Texte oder einzelner Textpassagen beinhaltet die Anwendungsphase weitere Übungen, die hauptsächlich auf die Ausbildung von Lese- und Schreibfertigkeiten abzielen. So können an dieser Stelle sowohl Übungen zum Leseverständnis als auch Nacherzählungen oder Diktate zu den ausgewählten Textvorlagen eingesetzt werden, die stets in ihrer Schwierigkeit abgestuft, durch explizite Vorgaben gelenkt sowie unter Berücksichtigung der grammatischen Regeln und vorliegenden zweisprachigen Wortschatzlisten durchgeführt werden (s. ebd.).

Anhand des sich fortwährend wiederholenden Unterrichtsablaufes nach dem Schema *Einführung – Übung – Anwendung* zeigen sich die Vorstellung und die der GÜM zugrunde liegenden Prinzipien des Sprachenlernens, die den fremdsprachlichen Schulunterricht bis weit in die Hälfte des nachfolgenden Jahrhunderts prägen sollen und erst ab den 1970er Jahren auch aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bezug auf den Fremdspracherwerb

nach und nach durch alternative didaktische Konzepte abgelöst werden¹⁴. So stellt die GÜM ein Beispiel für eine deduktive Sprachlernmethode dar, bei der die Erarbeitung der Grammatik von der Theorie in Form von Regeln ausgeht, welche anschließend durch Beispiele veranschaulicht sowie durch Übungen angewendet werden. Eine solche Vorgehensweise spricht in erster Linie analytische Lerntypen an, die die sprachlichen Strukturen bevorzugt mithilfe einer systematischen und logischen Aufbereitung kognitivieren (s. Siebold 2011: 16). Das der GÜM zugrunde liegende kognitive Lernkonzept der Anwendung vorgegebener Konstruktionsregeln entspricht dabei dem allgemeinen Bildungsverständnis des frühen 20. Jahrhunderts, welches die formale Geistesschulung und die Erziehung zu ordnendem Denken in den Mittelpunkt stellt (s. Neuner/Hunfeld 1993: 30). Die damalige Vorstellung, Fremdsprachen ausschließlich durch Einsichtnahme in ihren „Bauplan“ und dessen Rekonstruktion unter Rückgriff auf ein formales Regelsystem zu erlernen, lenkt den Fokus im Unterricht zwangsläufig auf die sprachliche Richtigkeit, deren Einhaltung das oberste Gebot der GÜM darstellt. Da die Grundlage der Sprachbeschreibung wie im klassischen Lateinunterricht stets die „geschriebene, literarisch geformte Sprache“ (ebd.) ist und Audio- oder Filmdokumente für die Arbeit im Klassenzimmer ohnehin noch nicht zur Verfügung stehen, spielt letztendlich auch die Ausbildung der Hör- und Sprechfertigkeiten zu diesem Zeitpunkt nur eine untergeordnete Rolle. Der Kommunikation der Lernenden untereinander wird somit keine besondere Bedeutung beigemessen, weshalb bei der GÜM der durch die Lehrkraft gelenkte traditionelle Frontalunterricht vorherrscht. Die Annahme, dass das auf die Grammatik und den Wortschatz reduzierte Sprachwissen nicht nur förderlich, sondern vielmehr als unerlässlich für die durch Übersetzungen nachgewiesene Sprachbeherrschung gilt, rechtfertigt aus der historischen Perspektive die starke Fokussierung auf das sprachliche Regelsystem, das mithilfe der GÜM portioniert, kompakt und zeiteffektiv vermittelt werden kann, was nach damaliger Vorstellung die Voraussetzung für den Kontakt mit „authentischem“ Sprachmaterial darstellt.

¹⁴ S. 4.1: Der Weg zur kommunikativen Wende.

3.2 Die grammatische Progression

In einem engen Zusammenhang mit der GÜM steht das Unterrichtsprinzip der grammatischen Progression, das von einer grundsätzlichen Steuerbarkeit von Lernprozessen ausgeht, welche von der Lehrkraft oder dem Lehrwerk als die dominierenden Akteure des traditionellen Fremdsprachenunterrichts vorgegeben, gelenkt und kontrolliert werden. Während die Lerner beim ungesteuerten Zweitspracherwerb im Land der Zielsprache durch genügend vorhandenen Input in der Regel eine natürliche, ungleichmäßig verlaufende sprachliche Progression auf unterschiedlichen Ebenen erfahren, muss der schulische Fremdspracherwerb den mangelnden direkten Kontakt mit der Sprache durch zur Verfügung gestelltes Lehrmaterial ausgleichen und somit den gewünschten Lernzuwachs in einer „künstlichen Umgebung“ erreichen.

Die grammatische Progression meint dabei die Auswahl, Anordnung und Einübung der im Unterrichtsmaterial auftauchenden Grammatikphänomene, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht zu einer linearen Steigerung des Lernertrages führen sollen (s. Aguado 2012: 10 f.). Diese vollzieht sich grundsätzlich durch ein kontinuierliches Fortschreiten von einfachen zu zunehmend schwierigeren grammatischen Erscheinungen, wobei nicht nur die Komplexität der sprachlichen Strukturen an sich, sondern auch die mit ihr verbundenen Übungsformen mit fortwährender Unterrichtszeit immer anspruchsvoller werden (s. Aguado 2012: 11). Der Fokus liegt dabei nicht auf einer funktionalen, an der mündlichen Sprachverwendung orientierten Auswahl grammatischer Themen, sondern richtet sich im Sinne der GÜM nach den Kategorien der in der Tradition des Lateinunterrichts stehenden Schulgrammatik, welche auf den Beschreibungsschemata einer normativen Grammatiktheorie beruht (s. Segermann 2003: 1). Hieraus entwickelt sich im Laufe der Jahrzehnte eine mehr oder weniger festgelegte Reihenfolge, in der die verschiedenen sprachlichen Strukturen in den Lehrwerken behandelt werden. Obwohl eine solche historisch tradierte Anordnung der Grammatik nach einzelnen „Portionen“ keinerlei Anspruch auf eine wissenschaftliche

Begründung erhebt, erweist sie sich doch als sprachübergreifend bewährt und gilt daher als „das Rückrat und die inhaltliche Leitlinie“ (Segermann 2003: 1) des traditionellen Fremdsprachenunterrichts¹⁵.

Da der stetige Zuwachs an Grammatikwissen das oberste Lernziel der GÜM darstellt, bestimmt die grammatische Progression nicht nur die eigentliche Spracharbeit, sondern letztendlich auch die Themen, Inhalte und Textsorten des Unterrichts, was sich unter anderem anhand der in den Lehrbuchkapiteln vorangestellten didaktisierten Einführungstexte manifestiert, welche in der Regel künstlich simulierte Sprechsituationen oder landeskundliche bzw. kulturelle Informationen zugunsten isoliert und portioniert aufbereiteter Grammatikeinheiten bereitstellen (s. LISUM 2011: 7). Auf diese Weise steht die grammatische Progression als das den Fremdsprachenunterricht bestimmende Leitprinzip einem Umgang mit authentischen Texten im Wege und führt letztlich zu einer Verfremdung der Sprache, wodurch ihre freie Verwendung erschwert oder gar verhindert werden kann (s. Rösler 1983: 134). Neben der „geballten Präsentation der Zielstrukturen“ (Aguado 2012: 12) stellen die aus den „künstlichen“ Unterrichtsmaterialien abgeleiteten Grammatikübungen aus heutiger Sicht ein zusätzliches Hindernis für ein motivierendes Fremdsprachenlernen dar, da die nur sehr begrenzte Anzahl an Übungsformaten¹⁶ in Zeiten der GÜM lediglich auf die grammatische Struktur und nicht auf ihre kontextuelle Verwendung abzielt.

Ein weiterer mit der grammatischen Progression verbundener Aspekt ist die geringe Fehlertoleranz im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Diese zeigt sich bei der GÜM in sämtlichen Übungs- und Anwendungsphasen, in denen der Fokus ausschließlich auf der sprachlichen Richtigkeit liegt, wobei die notwendige Betrachtung der mit der Form einhergehenden Funktion der

¹⁵ Die Orientierung an der Schriftsprache sowie die starre Fokussierung auf die Sprachnorm auf Grundlage der klassischen Grammatikkategorien des Lateinischen führen dabei oftmals zu einer unnatürlichen Lernabfolge grammatischer Phänomene (z. B. Erwerb des Präteritums vor dem Perfekt im Deutschen), die dem alltäglichen Sprachgebrauch diametral entgegenstehen kann (s. Funk 1995: 30 f.).

¹⁶ Hierzu zählen insbesondere Auswahl-, Ergänzungs-, Kategorisierungs-, Sortierungs-, Transformations- und Substitutionsübungen (s. Höner 2007: 70-73).

Grammatik in den Hintergrund tritt (s. Aguado 2012: 11). Dies kann aus der Lernerperspektive nicht nur zu einer verminderten Sprachlernmotivation, sondern auch zur Benutzung bestimmter Vermeidungsstrategien vonseiten der Schüler führen, die der heutigen Lernziele im Fremdsprachenunterricht abträglich sind¹⁷.

Aus der Lehrerperspektive gilt die grammatische Progression dagegen lange Zeit als eine wichtige Stütze, die einerseits eine leichte Strukturierung des Unterrichts ermöglicht und andererseits eine bewährte Steuerungs- und Kontrollfunktion im Hinblick auf den Lernfortschritt darstellt (s. LISUM 2011: 7). Da sich Übungsmaterial zu sprachlichen Mitteln im Vergleich zu den auf die einzelnen Kompetenzbereiche bezogenen Aufgaben prinzipiell leichter erstellen, korrigieren und differenzieren lässt (s. LISUM 2011: 8), wird die Zuwendung zur Grammatik für die Lehrenden oftmals sehr schnell „zu einer sicheren Zuflucht“ (Schumann 1983: 51). Überdies zementiert die permanente Fehlerkorrektur in sämtlichen Unterrichtsphasen in der Regel das hierarchische Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrkraft und Lernern und entspricht damit ganz dem Erziehungsverständnis sowie dem elitären Bildungsbegriff des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Raabe (2007: 26) warnt daher vor der Gefahr einer Instrumentalisierung der Grammatik, deren explizite Vermittlung letztlich „zum Schlüssel für Sozialprestige“ und Machtausübung werden kann.

3.3 Die Phasen der Grammatikarbeit

Mit der auf dem Prinzip der grammatischen Progression beruhenden GÜM dominiert bis weit ins 20. Jahrhundert eine Vorgehensweise, die mit ihrem Grammatikfokus sinnbildlich für das traditionelle Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext steht. In dieser Tradition steht das auch heute noch vielzitierte Lehrphasenmodell Zimmermanns (1988), welches nach wie vor als „klassisches Modell“ (Husemann 2013: 19) für den jahrzehntelangen

¹⁷ S. 4.2: Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht.

Umgang mit Grammatik im fremdsprachlichen Schulunterricht gilt. Dieses differenziert die aufeinanderfolgenden Unterrichtsabschnitte *Einführung – Übung – Anwendung* der GÜM weiter aus und nennt mit der *Präsentation, Einübung, Kognitivierung, dem Transfer* und der *Anwendung* fünf Phasen, die nicht notwendigerweise voneinander getrennt, sondern innerhalb einer Unterrichtseinheit flexibel einzubauen sind (s. Höner 2007: 57).

Die nicht mit dem Unterrichtseinstieg zu verwechselnde Präsentationsphase dient der Konfrontation mit der neuen grammatischen Struktur, die in erster Linie durch wiederholtes Nachsprechen¹⁸ vonseiten der Schüler vollzogen wird (s. ebd.). Ein weiterer notwendiger Schritt liegt in der Einübung der Grammatikinhalte, die stets in einer festgelegten Reihenfolge verläuft und die Verfügbarkeit der grammatischen Form in lautlich-intonatorischer wie artikulatorischer Hinsicht sicherstellen soll (s. Höner 2007: 58). Zusätzlich zur Einübung bedarf es nach dem Lehrphasenmodell im Falle komplexer bzw. stark vom Deutschen abweichender grammatischer Strukturen¹⁹ einer Kognitivierung, welche während der Präsentations- oder Einübungsphase zeitlich variabel stattfinden kann, um den Lernenden die neue sprachliche Form bewusst zu machen (s. Husemann 2013: 19). Hierzu eignen sich vor allem Übungsformen, in denen die Schüler Sätze bearbeiten und dabei ihre Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Grammatikform begründen (s. Zimmermann 1988: 163). Weiterhin unterscheidet das Lehrphasenmodell den Transfer von der Anwendung, wobei erstere Phase die Übertragung der eingeübten Grammatik auf weitere formbasierte Übungen und letztere die Verwendung der erlernten Struktur im inhalts- und anwendungsbezogenen Kontext meint (s. Husemann 2013: 19). Die Tatsache, dass die Anwendung der Grammatik häufig gar nicht mehr stattfindet (s. LISUM 2011: 7), stellt einen zentralen Kritikpunkt am traditionellen Fremdsprachenunterricht dar und führt daher im Laufe der Zeit zu einem methodischen Umdenken.

¹⁸ Im Imitieren zeigt sich der Einfluss der auf die GÜM folgenden audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode im Fremdsprachenunterricht (s. 4.1: Auf dem Weg zur kommunikativen Wende).

¹⁹ Dies betrifft im Spanischen unter anderem den im Deutschen unbekanntem Modus des *subjuntivo* und die Unterscheidung der Vergangenheitstempora *imperfecto* und *indefinido*.

4. Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

4.1 Auf dem Weg zur kommunikativen Wende

Die aufkommende Kritik an der mechanisch-kognitiven GÜM mit ihrem alleinigen Bezug auf den formalsprachlichen Aspekt leitet gegen Mitte des 20. Jahrhunderts eine Reformbewegung ein, deren Ursprung auf ein in den 1880er Jahren veröffentlichtes Pamphlet des Marburger Anglistikprofessors Wilhelm Viëtor zurückgeht, in dem dieser die deduktive GÜM als monoton sowie wenig schüleraktivierend und die Übersetzungen als uneffektiv für den Erwerb praktischer Sprachfertigkeiten darstellt (s. Reinfried 2016: 622). In der Folge entwickelt sich mit der Direkten Methode eine gegensätzliche Unterrichtspraktik, in der grammatische Regeln von den Schülern induktiv²⁰ abgeleitet werden und der Verzicht auf den für den Fremdspracherwerb als kontraproduktiv betrachteten Einsatz der Muttersprache im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens steht (s. Reinfried 2016: 623).

Die von nun an einsetzende Tendenz der Abkehr von der nach dem Vorbild des klassischen Lateinunterrichts dominierenden Schriftsprache legt in der Folge den Fokus auf das Mündliche, was sich ab den 1960er Jahren anhand der aufkommenden audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode zeigt. In der auf der linguistischen Theorie des Strukturalismus und dem Konzept des Behaviorismus beruhenden Praxis wird die Fremdsprache formal auf der Grundlage charakteristischer Sprachmuster (*patterns*) erklärt, die von den Schülern mithilfe von Satzmusterübungen und Dialogen habituell eingeübt werden (s. Doff 2016: 323). Durch die als *pattern drills* bekannten, an starre Alltagssituationen gekoppelten Übungsformate sollen die Lernenden die

²⁰ Gegenstück zum deduktiven Verfahren in Bezug auf die Erarbeitung grammatischer Strukturen, wobei die Schüler der Grammatik in einem sinnvollen Kontext begegnen, die jeweiligen Regeln selbstständig entdeckend erschließen, imitieren und ihre Form, Bedeutung und Verwendung herausfinden (s. Siebold 2011: 16). Während ein solches Vorgehen motivierender, schüleraktivierender sowie nachhaltiger im Hinblick auf das Behalten der sprachlichen Regelmäßigkeiten wirkt und zudem die Problemlösekompetenz der Lerner fördert, erfordert die induktive Erarbeitung bedeutend mehr Unterrichtszeit und führt mitunter zu falschen Vermutungen, die langfristig zur Fossilierung von Fehlern beitragen können (s. ebd.).

vorgegebenen sprachlichen Muster durch ständige Wiederholung imitieren, verinnerlichen und so langfristig für ihren eigenen Sprachgebrauch nutzbar machen. Dabei unterliegt die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode ebenso wie die GÜM einer klaren grammatischen Progression, die durch die zunehmende Komplexität der eingeübten Sprachmuster zustande kommt (s. Doff 2016: 323). Im Gegensatz zum schriftlichen Fokus der GÜM liegt der Schwerpunkt jedoch auf den mündlichen Fertigkeiten *Hören* und *Sprechen*, die durch die in den 1960er Jahren zunehmend in den fremdsprachlichen Unterricht integrierten technischen Hilfsmittel²¹ unterstützt werden. Weitere Merkmale stellen ebenso wie im Falle der Direkten Methode das Dogma der Einsprachigkeit und der grundlegende Verzicht auf Grammatikreflexion dar, weshalb die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode das Sprachkönnen gegenüber dem Sprachwissen in den Mittelpunkt stellt.

Trotz der deutlichen Stärkung der Mündlichkeit und der damit verbundenen Orientierung an authentischer Alltagssprache unter Berücksichtigung neuer technischer Möglichkeiten sieht sich die mechanische Vermittlungsmethode mit ihren monoton anmutenden Drillübungen schon bald massiver Kritik ausgesetzt, die sich unter anderem auf die passive Rolle der Lernenden und den mangelnden Einbezug ihrer kognitiven und kreativen Fähigkeiten stützt (s. Doff 2016: 324). So entwickeln sich ab den 1970er Jahren verschiedene Methoden, welche die Bedeutung der Kommunikation als Ausgangspunkt einer jeden sprachlichen Handlung in den Fokus rücken und sich am Leitziel der kommunikativen Kompetenz²² orientieren (s. ebd.). Diese im deutschen Sprachraum vor allem mit dem Niedersächsischen Anglistikprofessor Hans-Eberhard Piepho verbundene *kommunikative Wende* stellt nichts weniger als eine Zäsur für den fremdsprachlichen Schulunterricht dar, in deren Folge ein Umdenken auf den verschiedensten Ebenen stattfindet, was die Öffnung des Unterrichts für methodische Neuerungen ermöglicht und den Umgang mit der Grammatik grundlegend verändern soll.

²¹ Hierzu gehören die auch zum Teil in die Lehrwerke eingeflossenen auditiven (Kassetten, Tonbänder, Sprachlabore) und visuellen Medien (Dias, Folien, Filme) (s. Doff 2016: 323).

²² S. 4.2: Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht.

4.2 Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

Mit dem Beginn der kommunikativen Wende vollzieht sich eine sofortige Abkehr von den althergebrachten Prinzipien und methodischen Ansätzen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Dabei geht die stattfindende Öffnung des Unterrichts für neue Konzepte mit der veränderten politischen Situation eines zunehmend zusammenwachsenden Europas einher, in dem die internationale Vernetzung zu einer größeren privaten und geschäftlichen Mobilität der Menschen führt, welche die „Zielsetzung der Ausbildung einer ‚kommunikativen Kompetenz‘ [...] [zur] sprachlichen Verwirklichung von Redeabsichten des Individuums“ (Hu / Leupold 2007: 52) erfordert. Vor diesem Hintergrund wird das Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext nicht mehr nur in der fremdsprachendidaktischen Forschung, sondern auch auf höchster politischer Ebene zum Thema, was die Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes entscheidend voranbringt. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die Arbeiten des Europarates, der mit der Veröffentlichung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) im Jahre 2001 ein umfangreiches Gesamtkonzept vorlegt, in dem die Basis für die gemeinsame Entwicklung europaweit vergleichbarer zielsprachlicher Lehrpläne, curricularer Vorgaben, Prüfungen und Lehrwerke gelegt werden soll, um den Lernenden die für eine erfolgreiche Kommunikation nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und damit letztendlich „Barrieren zu überwinden, [...] die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen“ (Europarat 2001: 14).

So führen die Bemühungen um eine Weiterentwicklung des seit den 1970er Jahren verfolgten kommunikativen Ansatzes mit dem Erscheinen des GeR zu einer Ausdifferenzierung des Kompetenzbegriffes, der die vier Bereiche des deklarativen Wissens (*savoir*), der prozeduralen Fertigkeiten (*savoir-faire*), der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*) und der Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) mit je unterschiedlichen Teilkompetenzen

umfasst (s. Küster 2016: 85). Diesen *allgemeinen Kompetenzen* folgen im GeR auf einer unteren Ebene die *kommunikativen Sprachkompetenzen*, zu denen die einzelnen linguistischen²³, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen zählen (s. Europarat 2001: 109). Zu ihrer Messbarkeit führt der GeR drei große Referenzniveaus²⁴ mit je zwei Teilstufen ein, anhand derer sämtliche (Teil-)Kompetenzen der Lernenden auf der Grundlage einer kriterialen Beschreibung eingeschätzt werden können.

Die auf der europäischen Ebene durch den GeR formulierten Anforderungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts erhalten spätestens mit der Veröffentlichung der als „PISA-Schock“ bekannten internationalen Vergleichsstudie im Dezember 2001 auch in Deutschland Gehör, in deren Folge es angesichts des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler zu einer umfassenden bildungspolitischen Reformbemühung kommt (s. Küster 2016: 83). Dies führt im Ergebnis zu einer fundamentalen Umgestaltung des Unterrichts, für den nun nicht mehr der zu vermittelnde Lehrstoff, sondern die zu erreichenden Lernergebnisse der Schüler definiert werden (s. ebd.). Mit dem Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung gehen zahlreiche Veränderungen in Bezug auf die Unterrichtsplanung, -gestaltung und Leistungsbewertung einher, die die Kultusministerkonferenz erstmals mit den im Jahre 2004 veröffentlichten und bundesweit einheitlich gültigen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch²⁵) für den Mittleren Schulabschluss* formuliert. Die Bildungsstandards orientieren sich dabei an den Kompetenzmodellierungen des GeR, deren Komplexität vor dem Hintergrund der besseren Leistungsüberprüfung jedoch deutlich reduziert wird (s. Küster 2016: 85). So bestehen die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards aus den kommunikativen Fertigkeiten (Hör- bzw. Hörsehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung), dem

²³ Hierunter fällt neben der phonologischen, lexikalischen und semantischen auch die grammatische Kompetenz.

²⁴ Diese umfassen die elementare (Niveau A1-A2), selbstständige (Niveau B1-B2) und kompetente Sprachverwendung (Niveau C1-C2) (s. Europarat 2001: 34 f.).

²⁵ Die verpflichtenden Inhalte der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache lassen sich in der Praxis auch auf den Spanischunterricht und damit auf die zweite Fremdsprache übertragen, in der (noch) keine einheitlichen Bildungsstandards vorliegen.

Verfügen über die sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation, Orthographie) sowie den interkulturellen Kompetenzen und den Methodenkompetenzen (s. KMK 2004: 8). Mit der Veröffentlichung der Abiturstandards im Jahre 2012 treten zudem die Sprachbewusstheit sowie die Sprachlernkompetenz als eigenständige integrative Kompetenzbereiche hinzu, deren parallele Ausbildung die Schulung der übrigen Kompetenzen unterstützt (s. KMK 2012: 12).

Da die Inhalte der Bildungsstandards für den Spanischunterricht als zweite Fremdsprache nicht verpflichtend sind, bilden sie letztlich nur den Rahmen für die Kompetenzentwicklung der Lernenden, welcher durch die jeweiligen Rahmenlehrpläne der Bundesländer weiter ausgestaltet wird. Im derzeit für Berlin und Brandenburg gültigen Rahmenlehrplan (RLP) entsprechen die Kompetenzen für den Spanischunterricht in den Sekundarstufen I und II weitgehend denjenigen der Bildungsstandards, wobei das Verfügen über die sprachlichen Mittel und die kommunikativen Fertigkeiten im Modell des RLP (2016: 9; 2017: 15) unter der Bezeichnung *funktionale kommunikative Kompetenzen*²⁶ zusammengefasst werden. In Bezug auf die Messung der (Teil-)Kompetenzen lehnt sich der RLP an die Niveaustufen des GeR an, wobei eine weitere Ausdifferenzierung des Stufenmodells hinsichtlich der einzelnen Schultypen und Klassenstufen stattfindet (s. RLP 2016: 13 ff.).

Die Outputorientierung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht bewirkt zudem den Verzicht auf konkrete Lehrstoffvorgaben im Hinblick auf die inhaltliche Ebene des Unterrichts. So werden den Jahrgangsstufen nur noch Themen und inhaltliche Schwerpunkte zugewiesen (s. RLP 2016: 33 ff.), deren genaue Ausgestaltung durch Lernmaterialien den Lehrkräften überlassen bleibt. Dies führt letztlich zu einer „Kritik an der Inhaltsleere des Kompetenzkonstrukts“ (Küster 2016: 86), dessen Überprüfungsapparat und die damit verbundene Vorstellung einer grundsätzlichen Messbarkeit von Bildung ebenfalls kritisch zu hinterfragen sind.

²⁶ Die sprachlichen Mittel ordnen sich hierbei den kommunikativen Fertigkeiten unter: s. 4.3: Die dienende Funktion der Grammatik.

4.3 Die dienende Funktion der Grammatik

Während Grammatikerwerb im traditionellen Fremdsprachenunterricht das zentrale Lernziel darstellt, liegt der Schwerpunkt im kompetenzorientierten Unterricht auf der interkulturellen Handlungsfähigkeit der Schüler (s. RLP 2016: 3). Hierzu bedarf es anstelle eines expliziten sprachlichen Wissens in erster Linie sprachpraktischer Fertigkeiten, ohne die Kommunikation als ein Prozess der zwischenmenschlichen Verständigung nicht gelingen kann. Die Tatsache, dass grammatisches Wissen entgegen der Vorstellung zu Zeiten der GÜM nicht automatisch auch zu einer guten Sprachbeherrschung führt, verlangt die konsequente Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts auf die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen, bei deren Ausbildung die Grammatik als sprachliches Mittel eine dienende Funktion einnimmt (s. KMK 2004: 14). „Dienend“ bezieht sich dabei nicht auf einen Selbstzweck oder auf die Erfüllung eines höheren Bildungsideals wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts, sondern meint die Unterstützung bei der Verfolgung eines übergeordneten Lernziels, das im kompetenzorientierten fremdsprachlichen Schulunterricht auf der Kommunikation als „erfolgreicher Austausch von Bedeutungen“ (Summer 2016: 128) liegt. Hierfür steht die Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen *Hören* bzw. *Hörsehen*, *Lesen*, *Sprechen*, *Schreiben* und *Sprachmittlung* im Vordergrund, deren Erwerb das Verfügen über die sprachlichen Mittel *Grammatik*, *Wortschatz*, *Aussprache* und *Intonation* sowie *Orthographie* erfordert (s. RLP 2016: 10). Obgleich letztere das „Grundgerüst“ der zu erlernenden Fremdsprache bilden und damit eine zentrale Voraussetzung für die Realisierung der verschiedenen Kompetenzen darstellen, liegt der Schwerpunkt im kompetenzorientierten Unterricht nicht mehr auf ihrer fehlerfreien Verwendung (s. LISUM 2011: 8). Die zu Zeiten der GÜM eingeforderte sprachliche Korrektheit weicht somit dem für eine gelungene Kommunikation entscheidenden Kriterium der Verständlichkeit (s. KMK 2004: 14). Diese veränderte grammatische Funktion „unter dem Motto *fluency before accuracy*“ (Summer 2016: 128) geht somit mit der Abkehr von dem Bezug auf die muttersprachliche Norm

des traditionellen Fremdsprachenunterrichts einher, da die Anforderung des Verfügungens über grammatische Strukturen auch kleine, die Kommunikation nicht wesentlich beeinträchtigende Fehler erlaubt und Grammatik nicht mehr vollumfänglich beherrscht, sondern situationsadäquat und zielgerichtet eingesetzt werden soll²⁷. Dies bedeutet in der Unterrichtspraxis, dass die Lernenden letztlich über deutlich mehr rezeptive als produktive Strukturen verfügen (s. KMK 2004: 15).

Die konkreten Zielvorgaben für den Erwerb der sprachlichen Mittel im Spanischunterricht definiert der Rahmenlehrplan unter Rückgriff auf ein an den GeR angelehntes Niveaustufenmodell, deren Standards hinsichtlich der unterschiedlichen Jahrgänge und der jeweiligen Schultypen beschrieben werden. So sollen die Schüler an den Berliner Gymnasien nach dem ersten Lernjahr bereits „in vertrauten Alltagssituationen und zu bekannten Themen zunehmend spontan sprachlich agieren und dabei erlernte sprachliche Mittel angemessen anwenden“ (RLP 2016: 29) und über diese nach dem Abschluss der Sekundarstufe I auch zunehmend sicher und in einem breiten Spektrum verfügen (s. ebd.). Für die Sekundarstufe II wird hinsichtlich der Grammatik „ein gefestigtes Repertoire der grundlegenden grammatischen Strukturen für die Realisierung der Sprech- und Schreibabsichten“ (RLP 2017: 25) der Schüler verlangt. Die Tatsache, dass es sich dabei um die einzigen Hinweise auf die Auswahl, Vermittlung und Bewertung grammatischer Inhalte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht handelt, zeigt die radikale Unterordnung der sprachlichen Mittel für die Ausbildung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen. Während in Anbetracht des RLP folglich eine Vielzahl von Fragen zum Umgang mit Grammatik offenbleibt, liefern die Bildungsstandards diesbezüglich einige genauere Ansatzpunkte, die durch die Formulierung als „can-do-Standards“ zumindest auf die Auswahl der zu vermittelnden grammatischen Phänomene schließen lassen. So sollen die Schüler unter anderem die verschiedenen Satztypen (Aussage-, Frage-

²⁷ S. KMK 2004: 15: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen im Allgemeinen über verwendungshäufige Strukturen, können diese intentions- und situationsangemessen anwenden und haben ein elementares Strukturbewusstsein entwickelt. Sie machen zwar noch Fehler, aber es bleibt klar, was sie zum Ausdruck bringen möchten.“

und Aufforderungssätze) in bejahter und verneinter Form unterscheiden und aktiv verwenden, Ereignisse, Handlungen und Sachverhalte im Hinblick auf das grammatische Tempus und den Aspekt als vergangen, gegenwärtig, zukünftig bzw. andauernd oder abgeschlossen erkennen und wiedergeben, Handlungsperspektiven unter Rückgriff auf aktive und passive syntaktische Konstruktionen verstehen und selbst formulieren, Informationen durch den Gebrauch direkter oder indirekter Rede überliefern und kausale, konzessive, temporale, lokale und logische Beziehungen mithilfe der entsprechenden Satzkonstruktionen erkennen und selbst herstellen (s. KMK 2004: 15). Im Sinne der dienenden Grammatikfunktion verzichten die Bildungsstandards auf eine Zuordnung der einzelnen Grammatikphänomene zu den jeweiligen Jahrgangsstufen²⁸, da der kompetenzorientierte fremdsprachliche Unterricht nicht auf eine Progression auf grammatischer Ebene, sondern auf das stetige Fortschreiten bezüglich der Entwicklung der Kompetenzbereiche abzielt²⁹.

Besonders auffällig erscheint die konsequente Verankerung des Prinzips der dienenden Funktion sprachlicher Mittel in den curricularen Vorgaben der letzten Jahre beim Blick auf den GeR, in dem Grammatik noch als eine eigenständige Kompetenz gilt und als „die Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Europarat 2001: 113) definiert wird. Obgleich das Verständnis für die Notwendigkeit der dienenden Grammatikfunktion im schulischen Fremdsprachenunterricht bei der überwiegenden Mehrheit der Lehrkräfte vorhanden zu sein scheint, so herrscht aufgrund unzureichender oder gänzlich fehlender Ausführungen zur Grammatikvermittlung noch immer eine große Unsicherheit hinsichtlich ihrer Umsetzung im kompetenzorientierten Unterricht (s. LISUM 2011: 8).

²⁸ Für den Spanischunterricht bietet das *Centro Virtual Cervantes* als Online-Präsenz des *Instituto Cervantes* eine Auflistung sämtlicher grammatischer Phänomene, welche im Sinne der grammatischen Progression des traditionellen Fremdsprachenunterrichts nach den einzelnen Wortarten sortiert, nach bestimmten Kategorien geordnet, mit Beispielen belegt und zudem in die einzelnen Kompetenzstufen des GeR (A1-C2) eingeteilt sind. Auch wenn die konsequente „Abarbeitung“ einer solchen Liste nicht der dienenden Funktion der Grammatik entspräche, bietet sie doch vor allem durch die Zuordnung der Phänomene zu den verschiedenen Niveaustufen sowie angesichts der diesbezüglich fehlenden Hinweise im Rahmenlehrplan eine gute Orientierungshilfe für die Lehrkräfte.

²⁹ Überdies enthalten die Bildungsstandards keine Beispielaufgaben zur Überprüfung der grammatischen Kompetenz der Lernenden.

4.4 Prinzipien und Phasen des Grammatikerwerbs

Mit der in den 1970er Jahren durch die kommunikative Wende eingeleiteten Neuausrichtung des schulischen Fremdsprachenunterrichts und der damit verbundenen veränderten Grammatikfunktion müssen schließlich auch die über viele Jahrzehnte angewandten Methoden sowie die ihnen zugrunde liegenden Prinzipien für den Umgang mit Grammatik als überholt gelten. Demnach sollte Grammatik nicht mehr „mit Regeln, Auswendiglernen, roter Tinte, Drills und Langeweile“ (Summer 2016: 128) assoziiert, sondern als ein hilfreiches sprachliches Mittel angesehen werden, dessen Erwerb dem eigentlichen Zweck des Fremdsprachenlernens dient: der Kompetenz, mit Menschen einer anderen Muttersprache zu kommunizieren. Stellvertretend hierfür steht das Konzept der *kommunikativen Grammatik*, welches in der Regel der traditionellen Grammatikvermittlung gegenübergestellt wird und dabei eine sehr große Bandbreite an Bedeutungen abdeckt. So lassen sich hierunter z. B. Übungen verstehen, bei denen die Schüler auf verschiedene Weise sprachlich miteinander interagieren, über Grammatik reflektieren und dabei ihr Sprachbewusstsein fördern, grammatische Regeln intuitiv ableiten oder vorhandene Defizite metasprachlich aufarbeiten (s. Kieweg 2006a: 2). Diese begriffliche Heterogenität zeigt bereits die enorme Vielfalt der für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht relevanten grammatischen Konzepte und Vermittlungsmethoden, die im Gegensatz zur relativ geringen Diversität der unterrichtlichen Gestaltungsmöglichkeiten früherer Epochen stehen. Während insbesondere bei der GÜM die grammatische Progression die einzige wesentliche Leitlinie für den Unterricht bildet, sollten bei der Umsetzung der dienenden Funktion der Grammatik einige Grundprinzipien beachtet werden, um den Fokus auf die auszubildenden Kompetenzen zu legen und so den Anforderungen an einen kompetenzorientierten Unterricht zu entsprechen.

Eines dieser zu berücksichtigenden Prinzipien stellt die *Lernerorientierung* dar, mit der die Abkehr von den klassischen lehrerzentrierten Methoden des

traditionellen Grammatikunterrichts verbunden ist, die den Lernenden nicht als ein aktiv handelndes Subjekt betrachten und ihm lediglich eine passive Rolle im Unterrichtsgeschehen zugestehen. So bedarf es „anstelle eines formelhaften Einübens sprachlicher Strukturen [...] ein[es] Verständnis[ses] von Lernenden als kommunikativ Handelnde“ (Schmidt 2016: 104), was zunächst durch eine deutliche Steigerung der Redeanteile der Schüler zum Ausdruck kommen muss. Damit einher geht die geforderte Reduzierung der Lehrersprechzeiten, um allen Lernern möglichst viele Gelegenheiten zur Anwendung der Fremdsprache zu ermöglichen (s. Klippel 2016: 318). Dies schließt auch die Berücksichtigung verschiedener Sozialformen ein, sodass neben dem klassischen Frontalunterricht auch Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit funktional eingesetzt werden sollten (s. ebd.). Dabei gilt das Prinzip der Ausgewogenheit, wobei für die kommunikative Grammatik der Interaktion zwischen den Lernern eine besondere Bedeutung zukommt³⁰ (s. Kieweg 2006a: 4). Bezüglich der Erarbeitung der grammatischen Formen rücken vor allem induktive Verfahren des entdeckenden Lernens in den Fokus, bei denen die Schüler ausgehend vom vorliegenden Sprachmaterial eigene Hypothesen im Hinblick auf die den Beispielen zugrunde liegenden Regeln aufstellen, was im Gegensatz zur deduktiven Vorgehensweise des traditionellen Fremdsprachenunterrichts neben der Lernerautonomie auch die Sprachlernmotivation sowie die Selbstwirksamkeit der Schüler stärkt und zudem bessere Möglichkeiten der Differenzierung bietet (s. Husemann 2013: 20). So wird den Lernenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen, da der Lernerfolg nicht mehr nur mit dem auf dem Prinzip einer linearen grammatischen Progression aufgebauten Lehrangebot verknüpft ist, sondern „wesentlich vom Lerner als Subjekt des Lernprozesses“ (Lüning 2008: 5) abhängt³¹. Trotz der gestärkten Schülerrolle wird der Lehrkraft auch im Sinne der Lernerorientierung eine zentrale Aufgabe zuteil, welche

³⁰ Trotz der geforderten Abkehr von der dominierenden Lehrerrolle betont Klippel (2016: 318) die Notwendigkeit des sprachlichen Inputs der Lehrkraft und der Interaktion zwischen Lehrern und Lerngruppen, die durch individualisiertes Feedback und adressatenbezogene Erklärungen „für intensive Lerngelegenheiten“ sorgen.

³¹ Mit der zunehmend geforderten Eigenaktivität der Schüler kann auch die Entschuldigung mit dem Hinweis auf den Lehrer als ein vermeintlich schlechter Grammatikvermittler immer seltener gelten (s. Leupold 1999: 6).

im Initiieren von Lerneraktivitäten durch die Auswahl und Bereitstellung möglichst vielfältiger authentischer Unterrichtsmaterialien liegt (s. Leupold 1999: 6). Dies gilt für die erste Begegnung mit grammatischen Strukturen ebenso wie für alle anderen Unterrichtsphasen, in denen die Schüler von Beginn an die Gelegenheit erhalten sollten, die Fremdsprache selbst aktiv zu entdecken, zu analysieren und anwenden zu können (s. Lüning 2008: 5). In Bezug auf die Gestaltung kommunikativ ausgerichteter Grammatikübungen spielt im Sinne der Lernerorientierung zudem der Aspekt der *personalized grammar* eine bedeutende Rolle. Hierunter versteht man die Lenkung der Aufgaben und Übungen auf die Ich-Du-Ebene (z. B. *¿Qué harías tú en esta situación?*) anstelle der Ausrichtung auf die Perspektive einer dritten Person (z. B. *Describe el comportamiento de Raúl.*), wodurch die Lernenden direkt angesprochen werden und ihnen die Inhalte persönlich relevant erscheinen (s. Kieweg 2006a: 5).

Ein weiterer zum Prinzip der Lernerorientierung gehörender und besonders hervorzuhebender Aspekt ist die *Aktivierung des Vorwissens* der Schüler, da sämtliche menschlichen Lernprozesse stets auf der Grundlage von bereits explizit oder implizit vorhandenem Wissen stattfinden, wobei neben dem sprachlichen Vorwissen auch inhaltlichem bzw. schemabasiertem Wissen eine zentrale Bedeutung beim Fremdspracherwerb zukommt (s. Lutjeharms 2016: 98). Für den Grammatikerwerb sollten vor allem die individuellen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Lernenden von der Lehrkraft stärker wahrgenommen und für die Unterrichtsplanung und -durchführung genutzt werden (s. Gnutzmann 2016: 147). So lässt sich mit dem Einbezug der verschiedenen Herkunftssprachen der Schüler nicht nur der Selbstwert der Lernenden steigern, sondern auch eine Stütze bzw. Kontrastfolie³² für die zu erlernende Fremdsprache herstellen (s. Klippel 2016: 317). Neben der eigenen Muttersprache gehören auch weitere Zweit- oder im schulischen Kontext erlernte Fremdsprachen zum nützlichen sprachlichen Vorwissen, das den Schülern beim Erwerb einer neuen Sprache ungemein helfen kann.

³² Dies widerspricht dem Dogma der strikten Einsprachigkeit, welches vor allem in den 1960er Jahren für die audiolinguale bzw. audiovisuelle Methode gilt (s. Klippel 2016: 317).

In diesem Zusammenhang liefert die Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Reihe von Ansatzpunkten, mithilfe derer das auf gesellschaftspolitischer Ebene geforderte und bereits im GeR verankerte Desiderat der Sprachenvielfalt im Fremdsprachenunterricht umsetzbar erscheint. Im Zentrum steht hierbei der Begriff der *mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz*, womit die Fähigkeit der Benutzung verschiedener Sprachen zur Kommunikation sowie zur interkulturellen Interaktion zu verstehen ist (s. Europarat 2001: 163). Diese mehrsprachigen Kompetenzen beziehen sich jedoch nicht auf eine bloße Addition einzelner separater Fähigkeiten, sondern vielmehr auf „eine komplexe oder gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann“ (ebd.). Dies impliziert, dass die Schüler im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Schulzeit nicht nur unterschiedliche Sprachen lernen, sondern dabei auch sprachübergreifendes explizites und implizites Wissen und somit einen individuellen „Sprachschatz“ erwerben, der ihnen bei der Ausbildung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen in allen Einzelsprachen zugute kommt. Der romanische Interkomprehensionsansatz liefert hierbei einige unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeiten³³, bei denen in erster Linie rezeptive Kompetenzen in unbekanntem romanischen Sprachen durch das Ausnutzen lexikalischer sowie sprachtypologischer Gemeinsamkeiten³⁴ ausgebildet werden sollen. So zeigt sich letztlich unter anderem anhand der Existenz verschiedener innerromanischer Grammatikkategorien, dass das Sprachenlernen nie „bei null beginnt“, was sowohl die Schülermotivation als auch die Sprachlernkompetenz sowie die Sprachbewusstheit im Hinblick auf das Entdecken und die Analyse grammatischer Strukturen stärken sollte.

Ein weiteres Prinzip im Umgang mit Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht stellt der *Kontext-* bzw. *Inhaltsbezug* dar. Hiermit ist die Einbettung eines grammatischen Phänomens in einen an der Realität

³³ An dieser Stelle sei auf meine eigene Arbeit verwiesen, in der die Rezeption eines spanischen Werbetextes als Ausgangspunkt für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Französischunterricht unter Anwendung der Methode der *Sieben Siebe* dient (s. Bartels 2017: 6 ff.).

³⁴ Dies betrifft unter anderem den Modus des *subjuntivo* (frz. *subjonctif*) sowie die Unterscheidung der Vergangenheitstempora *indefinido* (frz. *passé composé*) und *imperfecto* (frz. *imparfait*).

ausgerichteten Kontext gemeint, wodurch sich für die Lerner in erster Linie die Funktion der Grammatik erschließen soll (s. Lüning 2008: 6). Während im traditionellen Fremdsprachenunterricht insbesondere mit der GÜM bis in die 1950er Jahre sowohl in der Einführungs- als auch in der Übungs- und Anwendungsphase ein rein mechanisches und formorientiertes Vorgehen in einem kontextarmen bzw. künstlich aufbereiteten Rahmen stattfindet, sollte Grammatik in Zeiten der Kompetenzorientierung stets in einen situativen, sprachlich-kommunikativen Kontext eingebettet sein, in dem die dienende Funktion der grammatischen Formen insofern ersichtlich wird, als sich diese für die Realisierung der Kommunikationsabsicht als notwendig erweisen (s. Koch 2015: 4). Ein solcher Kontextbezug sollte grundsätzlich im Einklang mit der Lebenswelt der Lerner stehen und zudem den Gepflogenheiten einer echten Kommunikationssituation entsprechen, wozu neben einem deutlich erkennbaren Themenfokus eine authentische Sprache, das Vorhandensein mehrerer Sprecher mit verschiedenen Redeabsichten, ein Redeanlass³⁵ und weitere kontextuelle Aspekte wie Ort und Zeit des Handlungsgeschehens gehören (s. Kieweg 2006a: 5). Überdies muss den Schülern die gegenseitige Bedingung von Grammatik und Mitteilungsbedürfnis bzw. grammatischen Phänomenen und Textsorten vor Augen geführt werden, damit gar nicht erst der Anschein der Grammatikvermittlung zum Selbstzweck entstehen kann. Sollen Anweisungen formuliert, Ratschläge gegeben, Wünsche geäußert oder Erlebnisse geschildert werden, so enthalten Bedienungsanleitungen vermehrt Imperative, Beratungsgespräche Konjunktive, Kontaktanzeigen Formen des *subjunctivo* und Reiseberichte vor allem Vergangenheitstempora (s. Lüning 2008: 6). Erst die Ausbildung dieses Bewusstseins kann den Schülern die Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht liefern und dabei helfen, sich auf formorientierte Unterrichtsphasen einzulassen und diese für den eigenen Sprachlernprozess effektiv zu nutzen.

³⁵ Ein authentischer Redeanlass basiert in der außerschulischen Realität in der Regel auf einem echten Mitteilungsbedürfnis, das im Unterricht nur simuliert werden kann, wenn den Gesprächspartnern die Antworten in einer kommunikativen Übung nicht bereits vorgegeben werden, da andernfalls „der Eindruck von überwiegend kommunikativen *Drills* [entsteht]“ (Koenig 2005: 155).

Zum Kontextbezug der Grammatik gehört auch das *Authentizitätsprinzip*, wonach den Lehrkräften im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht die Aufgabe des Beschaffens authentischer Sprachmaterialien zukommt. Dies schließt neben einer realitätsnahen Sprachverwendung unter anderem die Bereitstellung nicht-didaktisierter fiktionaler und nicht-fiktionaler Texte (z. B. spanischsprachige Gedichte, Comics, Kurzgeschichten bzw. Essays, biographische Beschreibungen oder Sportberichte), visueller Medien (z. B. Spielfilme bzw. Reportagen) sowie auditiver Materialien (z. B. *poetry slam* bzw. politische Reden) und digitaler Lehrangebote (z. B. literarische Blogs bzw. Online-Nachrichten) ein, die die Lehrer für den Unterricht beschaffen und stets funktional angemessen einsetzen sollten, um die Schüler „auf die Verwendung der gelernten Sprache in der Realität vor[zu]bereiten“ (Klippel 2016: 318). Da durch den Umgang mit authentischer Sprache nicht nur ein realitätsnaher Kontext geschaffen, sondern auch die Motivation der Schüler im Hinblick auf die Beschäftigung mit sprachlichen Formen gestärkt wird (s. ebd.), betrifft die Forderung nach Authentizität im fremdsprachlichen Schulunterricht³⁶ sowohl das Prinzip des Kontext- bzw. Inhaltsbezugs als auch den Aspekt der Lernerorientierung.

Neben der Betrachtung grammatischer Strukturen in einem authentischen Kontext spielt das Prinzip der *Ganzheitlichkeit* eine wesentliche Rolle für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts. Da die Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Grammatikphänomene eher den Einsatz der linkshemisphärischen kognitiv-analytischen Fähigkeiten des menschlichen Gehirns erfordert, sollten im Unterricht auch die der rechten Gehirnhälfte zugeschriebenen Aspekte wie Kreativität, Emotion, Intuition und nonverbales Handeln Berücksichtigung finden (s. Kieweg 2006a: 5). Eine unterrichtspraktische Umsetzungsmöglichkeit stellen hierbei die vor allem für den Anfangsunterricht relevanten spielerischen Gestaltungsmittel

³⁶ Trotz der allgemeinen Überzeugung der Lernwirksamkeit authentischer Materialien muss hinsichtlich ihres Einsatzes im Fremdsprachenunterricht stets eine Abwägung auf der Basis von Ziel- und Lernerorientierung erfolgen, da authentische Texte aufgrund ihrer sprachlichen und kulturspezifischen Komplexität die Schüler auch abschrecken und von ihnen mitunter nur oberflächlich verstanden werden können (s. Klippel 2016: 318).

dar, welche in erster Linie die Sprachlernmotivation der Schüler fördern und in denen Grammatik in einem für die Lerner relevanten Kontext mehr oder weniger implizit verwendet werden kann. Hierzu zählen neben mündlichen Kommunikationsspielen³⁷ unter anderem kreative Schreibübungen, in denen grammatische und lexikalische Elemente in unterschiedlichen Sozialformen integrativ anwendbar sind (s. Kanngießer 2006: 26 ff.). Auch durch die Arbeit mit Liedern lässt sich im Fremdsprachenunterricht Grammatikerwerb mehrkanalig fördern, da grammatische Paradigmen erwiesenermaßen durch eine rhythmisch-musikalische Aufnahme nachhaltig im Gehirn gespeichert werden³⁸ (s. Wirth 2008: 35). Überdies kann der Einsatz von Bildsymbolen im Sinne einer Signalgrammatik³⁹ ein schnelles und effektives Einprägen grammatischer Strukturen begünstigen, wovon besonders visuelle Lerntypen profitieren. Für eine solche Vorgehensweise plädiert Peppel (2016: 31 ff.), bei der die Lernenden ein komplexes Grammatikphänomen auf der Basis eines affektiv betonten Lehrervortrags in ein Schaubild übertragen, mithilfe dessen sich die sprachliche Struktur durch das Zusammenwirken kognitiver, emotionaler und kreativer Komponenten wirkungsvoll verinnerlichen lässt. Überdies kann nonverbales Handeln auf der Grundlage von Rollenspielen und anderen dramenpädagogischen Ansätzen vollzogen werden, die bereits seit längerem einen festen Platz im schulischen Fremdsprachenunterricht einnehmen (s. Klippel 2016: 318).

Da Grammatik im Sinne der dienenden Funktion nicht wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht isoliert eingeführt, geübt und überprüft werden sollte, spielt letztlich auch das Prinzip der *Integrativität* eine wesentliche Rolle für den Umgang mit sprachlichen Mitteln. Dieses bezieht sich nicht nur auf die Betrachtung grammatischer Formen im Kontext der im RLP

³⁷ Kieweg (2006b: 6 ff.) stellt in seiner „Spielekartei“ 25 kommunikative Grammatikübungen für den Englischunterricht vor, die entsprechend ihrer strukturellen Anforderungen in drei Schwierigkeitsgrade eingeteilt sind und sich problemlos auf weitere Fremdsprachen übertragen lassen.

³⁸ Dieses Phänomen ist in der Alltagssprache auch als „Ohrwurm-Effekt“ bekannt.

³⁹ Hierunter fallen Zeichen, Symbole, visuelle Gestaltungsmuster sowie auch verbale und andere kontextuelle Hilfsmittel wie Eselsbrücken, Abzählreime und metasprachliche Signale, die grammatische Strukturen vereinfachen und dadurch besser zugänglich machen sollen (s. Husemann 2013: 20).

definierten kommunikativen Fertigkeiten, sondern auch auf die Verbindung der einzelnen sprachlichen Systeme untereinander (s. Kieweg 2006a: 5). Dabei existiert mit dem *lexical approach* bereits seit einigen Jahrzehnten ein Ansatz, der die vormals als getrennt betrachteten Bereiche *Grammatik* und *Lexik* miteinander zu verknüpfen versucht. So besteht eine jede Sprache der Theorie nach aus einer „lexikalisierten Grammatik“, wobei dem Wortschatz aufgrund seiner bedeutungstragenden Funktion die wichtigste Rolle beim Fremdspracherwerb zukommt (s. Thaler 2008: 58). Als Konsequenz für den Unterricht bedeutet dies die Abkehr vom Lernen isolierter grammatischer Phänomene, da diese stets als *Chunks* in inhaltlich zusammengehörenden Wortgruppen wie festen Wendungen, Kollokationen oder Sprachformeln auftreten und ausschließlich als ganze Einheit gelernt werden (s. ebd.). Am Beispiel des Spanischen sollen die Lernenden demnach Phrasen wie *ir en avión* als feststehendes Konstrukt begreifen, da es im Falle der Kombination aller einzelnen Elemente zu Interferenzen mit der Muttersprache kommen könnte (*mit dem Flugzeug fliegen*). Die Vorteile einer Lexiko-Grammatik liegen neben dem Aspekt der Integrativität besonders auf der Wertschätzung des Mündlichen und der Orientierung an der Arbeitsweise des mentalen Lexikons beim Erstspracherwerb (s. ebd.). Voraussetzung hierfür ist jedoch ein ausreichender Input, um möglichst viele Strukturen mental abspeichern zu können, was wiederum die Bedingung für das Erkennen struktureller Regularitäten darstellt (s. ebd.)

Die Vielzahl der im Umgang mit Grammatik zu beachtenden Prinzipien lässt bereits erahnen, dass ein Vorgehen nach dem traditionellen Schema des Lehrphasenmodells hinsichtlich der vielfältigen Anforderungen an einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht nicht mehr genügen kann. Um der dienenden Funktion der Grammatik gerecht zu werden, bedarf es daher einer gewissen Flexibilität der Lehrkraft, die die unterschiedlichen Methoden nicht schablonenhaft einsetzen, sondern stets funktionsorientiert und am Bedarf der Schüler ausrichten muss. Hierfür können sich die Lehrer auf einige Modelle stützen, welche den Versuch einer Phasierung bezüglich

der Grammatikvermittlung in der heutigen Unterrichtspraxis unternehmen. Kieweg (2006a: 3) sieht den Anlass für einen formfokussierten Umgang mit Grammatik „immer dann, wenn Lernende während der interaktiven und mitteilungsbezogenen Anwendung von Sprache sprachsystembezogene Unsicherheiten erspüren, die nur kognitiv beseitigt werden können“. Dabei wird zunächst in einem kommunikativen Handlungszusammenhang ein grammatisches Phänomen identifiziert, anschließend isoliert, kognitiv ühend gefestigt und letztlich wieder in seinen ursprünglichen Kontext eingebunden (s. ebd.). Die kognitive Übungsphase unterteilt Kieweg in das *formale*, *prä-kommunikative* und *kommunikative Üben*, wobei ersteres den Schülern „die Einsicht in den Bauplan einer grammatischen Struktur“ (ebd.) gibt, ehe die prä-kommunikative Phase den möglichen Verwendungsrahmen aufzeigt und die kommunikativen Übungen das grammatische Phänomen wieder in einen authentischen Handlungskontext überführen. Dabei erinnert die formale Übungsphase an das Grammatiküben des traditionellen fremdsprachlichen Unterrichts zu Zeiten der GÜM, in dem die betreffende Form den Lernern in Einzelarbeit dekontextualisiert und mithilfe sehr begrenzter Übungsformate „eingeschliffen“ wird. Die prä-kommunikative Phase zeichnet sich durch die Herstellung eines kommunikativen Rahmens aus, in dem die vormals isolierte Form in Partner- oder Gruppenarbeit durch gelenkte Frage- und Antwortstrukturen verfestigt wird (s. Kieweg 2006a: 4). Diese Phase weckt Erinnerungen an die *pattern drills* der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode, bei der eine Einübung durch die Imitation von Sprachmustern stattfindet. Erst im Anschluss soll die grammatische Struktur wieder in eine authentische Kommunikationssituation eingebunden werden, welche einen echten Mitteilungs- und Handlungsbezug beinhaltet und hauptsächlich im Plenum stattfinden soll (s. ebd.). Diese drei aufeinanderfolgenden Phasen bilden letztlich „eine Progression im Anspruchsniveau“ (Kieweg 2006a: 3), wodurch so ein Überleiten vom form- zum inhaltsbezogenen Üben erreicht werden kann. Um die Übergänge zwischen den Phasen möglichst fließend zu gestalten, eignet sich der Einsatz verschiedenster Methoden, von denen unter anderem die Tandembögen als besonders bewährt gelten (s. Steveker

2008: 10 f.). Dabei lassen sich gewöhnliche Einsetzübungen auf ein in der Mitte geknicktes Blatt mit zwei Spalten übertragen, wobei jeder Lücke je eine Lösung gegenüberliegt. Auf diese Weise wird aus der ursprünglich isolierten Einzelarbeit eine prä-kommunikative Partnerübung, bei der auch zusätzliche Hilfsmittel mit fortschreitender Zeit abgeknickt werden können, wodurch die Übung immer weniger gelenkt erscheint (s. Steveker 2008: 11). Ein berechtigter Kritikpunkt am Fortschreiten vom form- zum inhaltlichen Üben ist der Hinweis auf die Kompetenzorientierung, welche bei solchen Ansätzen „offenkundig erst in den freieren Aufgaben [...] zum Tragen komm[t]“ (LISUM 2011: 9). Gleichwohl unterscheidet sich dieses 3-stufige Phasierungsmodell stark von der traditionellen Grammatikvermittlung, da dieses die Durchführung realitätsnaher kommunikativer Sprechhandlungen vorsieht und selbst den formfokussierten Übungsphasen eine kontextuelle Einbettung vorausgeht, wodurch die dienende Funktion der Grammatik für die Lerner von Beginn an ersichtlich ist.

4.5 Aufgabenorientierung

Einen dem Modell des gestuften Übergangs vom formalen zum inhaltlichen Grammatiküben entgegenstehenden Ansatz stellt die seit den 1980er Jahren zunächst in der Englischdidaktik verbreitete Aufgabenorientierung (*task-based learning*) dar, wonach Fremdsprachenlernen durch die Bewältigung inhaltlicher Aufgaben initiiert werden soll. Da die an die Lerner gestellte Aufgabe die Anwendung bestimmter sprachlicher Strukturen voraussetzt und diese „nicht um die grammatische Struktur herum konstruiert [wird]“ (ebd.), manifestiert sich hierbei die dienende Funktion der Grammatik in besonderer Weise. Die häufig als „ein[e] Art Königsweg zur Erreichung der Kompetenzziele“ (Küster 2016: 84) betrachteten Lernaufgaben stehen dabei stellvertretend für einen lernerorientierten Ansatz, der die Schüler als am Sprachlernprozess aktiv mitwirkende Persönlichkeiten betrachtet, deren Bedürfnisse und Interessen bei der Bearbeitung der authentischen Aufgaben ausdrücklich berücksichtigt werden (s. Müller-Hartmann / Schocker 2016:

326). Darüber hinaus orientieren sich die Lernaufgaben an der Lebenswelt der Schüler und entsprechen letztlich Aufgaben, „denen sie auch außerhalb des Klassenzimmers begegnen“ (Schocker 2011: 8). Ein solcher Ansatz umfasst in der Regel eine mehrwöchige Unterrichtseinheit, an deren Ende meist ein sogenanntes *Lernprodukt* steht, das unter anderem im Formulieren von Leserbriefen, in der Rezension einer Lektüre, oder der Erstellung eines Reisekatalogs bestehen kann (s. LISUM 2011: 10). Da den Lernenden bei der Bearbeitung der Aufgaben genügend Raum für individuelle und kreative Gestaltungswege gelassen wird, entstehen am Ende der Unterrichtsreihe häufig äußerst unterschiedliche Produkte (s. Müller-Hartmann / Schocker 2016: 328), was die Motivation der Schüler steigert und dem für einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht charakteristischen Prinzip der Authentizität entspricht⁴⁰. Entscheidend hierfür ist eine in allen Phasen der Aufgabenbearbeitung⁴¹ gebotene Transparenz im Hinblick auf das zu erwartende Endprodukt, die zur Bewältigung notwendigen Zwischenschritte und die Kriterien zur Leistungsüberprüfung, damit die Lerner ihre eigene Vorgehensweise planen und entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse gestalten können. Neben dem Aspekt der Lernerorientierung sowie der Authentizität hinsichtlich der Produktoffenheit und der für den Unterricht verwendeten Lernmaterialien entspricht der aufgabenorientierte Ansatz mit der Umsetzung der Prinzipien des Kontextbezugs, der Ganzheitlichkeit und der Integrativität in Bezug auf die dem Kompetenzausbau untergeordneten sprachlichen Mittel weiteren Anforderungen an einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht.

Im Hinblick auf den Einsatz der Grammatik in den prinzipiell inhaltlichen und mitteilungsbezogenen Lernaufgaben spricht man beim Rückgriff auf eine explizite Vermittlung grammatischer Strukturen von einem *focus on*

⁴⁰ Die Vielfältigkeit der Lernprodukte steht dabei im Gegensatz zu den typischen Lehrwerksaufgaben des traditionellen Fremdsprachenunterrichts, bei denen die Schülerergebnisse bereits im Vorfeld vorhersehbar oder sogar festgelegt sind.

⁴¹ Hinsichtlich der verschiedenen Phasen bei Lernaufgaben plädiert Willis (1996: 155) mit dem *task cycle* für einen Dreischritt, wobei mit den *pre-tasks* den Lernern zunächst eine sprachlich-inhaltliche Vorentlastung gegeben wird, ehe der eigentliche *task cycle* als Planung und Durchführung der Aufgabe und ein abschließender *language focus* folgen.

form, der je nach Lernerbedürfnissen und dem Grad der Notwendigkeit für die Aufgabenbearbeitung flexibel im Vorfeld oder im Anschluss an die kommunikativen Phasen erfolgen kann. Ist eine bestimmte grammatische Form für die Realisierung der Aufgabe unabdingbar (z. B. das Futur für die Textproduktion über eigene Pläne in der Zukunft), so sollte ein *proaktiver Formfokus* stattfinden, bei dem die Vermittlung und Übung der sprachlichen Struktur vor der inhaltlichen (Teil-)Aufgabe stattfindet (s. Schocker 2011: 10). Stellt jedoch das Verfügen über eine spezifische Grammatikstruktur keine zwingende Notwendigkeit für die Aufgabenbearbeitung dar (z. B. das Gerundium für das Ausdrücken noch andauernder Handlungen), so kann auch ein *reaktiver Formfokus* erfolgen, bei dem die entsprechende Form als Mittel der nachträglichen Bedeutungsnuancierung erst im Anschluss an die kommunikative Aufgabe betrachtet wird (s. Schocker 2011: 9 f.). Solche Sprachproduktionsaufgaben lassen sich beim aufgabenorientierten Ansatz auch über einen Textrezeptionsprozess durchführen, wobei grammatische Strukturen in didaktisierten oder authentischen Texten vermehrt auftreten (*input enhancement*) und dadurch bewusst wahrgenommen und eingepreßt werden können (s. Schocker 2011: 10). Da die sprachlichen Mittel bei der Aufgabenorientierung vorzugsweise integrativ zu erwerben sind und die Kompetenzanbahnung dabei nicht von einer kognitiv-formalen Betrachtung der Sprache ausgeht, spielt letztlich auch die Einführung von Chunks im Sinne der Lexiko-Grammatik eine zentrale Rolle für die Beschäftigung mit Lernaufgaben (s. Schocker 2011: 11).

Neben den offensichtlichen Vorteilen des aufgabenorientierten Ansatzes, die vor allem in der Erfüllung sämtlicher für die Kompetenzorientierung relevanten Prinzipien liegt, stellt sich hinsichtlich der unterrichtspraktischen Umsetzung die Frage, inwiefern sich angesichts der nur sehr begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit sowie der Tatsache der radikalen Unterordnung formfokussierter Phasen unter die Aufgabenbewältigung ein systematischer Aufbau von Sprachkompetenz realisieren lässt, der auch den Aspekt des (kommunikativen) Übens sprachlicher Mittel nicht vernachlässigt.

6. Fazit

Eines der sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch in den örtlichen Lehrerzimmern nach wie vor sehr kontrovers diskutierten Themen stellt der Umgang mit Grammatik dar. Die diesbezüglichen Streitpunkte betreffen einerseits die grundsätzliche Diskussion über den tatsächlichen Nutzen eines expliziten sprachlichen Wissens für die Ausbildung der sprachpraktischen Fertigkeiten und andererseits die häufige Verunsicherung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Realisierung des von fachdidaktischer Seite lange Zeit geforderten und der Bildungspolitik vorgeschriebenen Paradigmenwechsels im schulischen Fremdsprachenunterricht.

In Bezug auf ersteren Aspekt existieren in der Forschung unterschiedliche Hypothesen, welche der Frage nach der Überführung von Sprachwissen in Sprachkönnen nachgehen. Während Vertreter der *strong-interface position* die generelle Möglichkeit sehen, deklaratives Wissen durch regelmäßiges Üben in prozedural angewandtes Wissen umwandeln zu können, negieren die Befürworter der *no-interface position* jeglichen Nutzen grammatischer Kenntnisse für den Spracherwerbsprozess. Beiden in ihrer Reinform nicht aufrechtzuerhaltenden extremen Positionen stehen unterschiedliche *weak-interface positions* gegenüber, welche eine gegenseitige Vernetzung beider Arten von Wissen zumindest unter gewissen Voraussetzungen annehmen. Für den Fremdsprachenunterricht gilt der allgemeine Konsens der Annahme eines schwachen *interface*, weshalb grammatisches Regelwissen unter der Einhaltung bestimmter Prinzipien als nützlich für die Kompetenzschulung betrachtet werden kann.

Die seit dem Beginn der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren in Deutschland vollzogene Neuausrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts lässt sich aus heutiger Perspektive nur vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung desselbigen verstehen. Da für den neusprachlichen Unterricht im späten 19. Jahrhundert noch keine eigenständige Konzeption vorliegt,

bedienen sich die Lehrer der Methoden des klassischen Lateinunterrichts, in dem Grammatikwissen nicht nur eine zentrale Rolle einnimmt, sondern das eigentliche Lernziel der sprachlichen Schulbildung darstellt. So bestimmt mit der damals vorherrschenden Grammatik-Übersetzungsmethode eine rein kognitiv-analytische Vorgehensweise das Unterrichtsgeschehen, in dem die mündliche Beherrschung der Fremdsprache zugunsten formalsprachlicher Analyse- und Übersetzungstätigkeiten in den Hintergrund tritt. Die Folge der bloßen Ausrichtung auf das an der schriftsprachlichen Norm orientierte strukturelle Regelsystem führt in der Folge zur Unfähigkeit der Lernenden, die Fremdsprache auch im Alltag als Mittel der Kommunikation anwenden zu können. Bedingt durch den gesamtgesellschaftlichen Wandel hin zu einer größeren Vernetzung der Menschen untereinander rückt die Mündlichkeit zunehmend in den Fokus der nunmehr eigenständigen neusprachlichen Fachdidaktiken. Dies zieht die Entwicklung neuer methodischer Ansätze nach sich, die verstärkt die mündliche Sprachverwendung fokussieren, bei der die explizite Grammatikvermittlung zunächst eine untergeordnete Rolle spielt. Mit der kommunikativen Wende und der späteren Einführung der Bildungsstandards ändert sich auch die Leitlinie des fremdsprachlichen Unterrichts, der nicht mehr durch die grammatische Progression, sondern durch die Schulung der für die interkulturelle Handlungsfähigkeit der Lerner notwendigen Kompetenzbereiche bestimmt wird. Diese Zäsur betrifft die verschiedensten Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, von denen unter anderem die Rolle der sprachlichen Mittel einem grundlegenden Wandel unterworfen ist. Die nunmehr propagierte dienende Funktion der Grammatik in Bezug auf die Kompetenzschulung führt letztlich zur Herausbildung neuer Unterrichtskonzeptionen, die sich in ihrer Heterogenität zum Teil ergänzen und teilweise diametral gegenüberstehen.

In der vorliegenden Arbeit konnten nur einige wenige dieser Methoden näher beleuchtet werden, wobei unter anderem den Lernaufgaben als eines der dienenden Funktionen der Grammatik wohl am besten entsprechenden Mittel besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. In Anbetracht der an

dieser Stelle analysierten *tarea* für den Einsatz im frühen Spanischunterricht manifestierten sich die Vorteile des aufgabenorientierten Ansatzes, die in der Umsetzung der für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht relevanten Grundprinzipien liegen, zu denen neben der Lernerorientierung unter anderem der Kontext- bzw. Inhaltsbezug, die Ganzheitlichkeit, die Authentizität und die Integrativität gehören. Gleichwohl zeigten sich auch Nachteile der Lernaufgaben, die durch ihre sehr kompakte Organisation und die stringente Ausrichtung auf das zu realisierende Endprodukt der *tarea* Gefahr laufen, den für den schulischen Fremdspracherwerb nötigen Aspekt des Übens zu vernachlässigen. Im Hinblick auf die noch immer mächtigen Lehrwerke lässt sich konstatieren, dass diese in ihrer Struktur zwar oftmals kompetenzorientiert ausgerichtet erscheinen, jedoch häufig viele Prinzipien der Kompetenzorientierung missachten und letztlich nach wie vor einer versteckten grammatischen Progression folgen.

Schlussendlich sollte die Grammatikvermittlung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht stets auf die Bedürfnisse der Lerner ausgerichtet sein, was der Realisierung der genannten Prinzipien bedarf und die Lehrer verpflichtet, entsprechend vielfältige Lernmaterialien zusammenzustellen, um einen motivierenden und für alle Lerntypen angemessenen Unterricht zu gestalten. Dabei sollte Grammatik nie aus ökonomischen oder ideologischen Gründen, sondern immer hinsichtlich der Funktionalität eingesetzt werden, um nicht nur ein effektives Fremdsprachenlernen zu ermöglichen, sondern den Schülern auch die Angst vor der Grammatik zu nehmen.

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz – Rundbrief*, 64, Teil 2, 7-22.
- Appel, Joachim (2000): Grammatik: Sprache als Stoff. In: Friederike Klippel (Hg.): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt, 214-228.
- Balser, Joachim [u.a.] (2017): *¡Apúntate! 2. Nueva edición. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Bartels, Björn (2017): *Textrezeption als Ausgangspunkt zur Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Freie Universität Berlin [unveröffentlichte Seminararbeit].
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart⁴: Alfred Kröner.
- Caspari, Daniela (2016): Eine oder mehrere Kompetenzen schulen? Oder: Zum Stellenwert des Übens in komplexen Lernaufgaben. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen: Narr.
- Chomsky, Noam (1981): *Regeln und Repräsentationen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DeKeyser, Robert (1998): Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In: Catherine Doughty, Jessica Williams (Hg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 42-63.
- Doff, Sabine (2016): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 320-325.
- Edmondson, Willis James (2002): Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Wolfgang Börner, Klaus Vogel (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 51-70.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr.

- Funk, Hermann (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: Claus Gnutzmann, Frank Gerhard Königs (Hg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 29-46.
- Gnutzmann, Claus (2010): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Wolfgang Hallet, Frank Gerhard Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 111-115.
- Gnutzmann, Claus (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 144-149.
- Höner, Dorotea (2007): Grammatikarbeit. In: Hans-Ludwig Krechel (Hg.): *Europäische Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 56-81.
- Hu, Adelheid / Leupold, Eynar (2007): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Bernd Tesch, Eynar Leupold, Olaf Köller (Hg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 51-84.
- Husemann, Veit (2013): Grammatikeinführung. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 126, 18-21.
- Kanngießer, Gisela (2006): Schreibspiele. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 15, 26-31.
- Kieweg, Werner (2006a): Kommunikative Grammatikübungen. Sprechaktkompetenz als Lernziel. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 82, 2-8.
- Kieweg, Werner (2006b): Spielekartei. 25 kommunikative Grammatikübungen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 82, 9-23.
- Klippel, Friederike (2016): Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 315-320.
- Koch, Corinna (2015): Dienen, nicht dominieren. Ein Plädoyer für die Instrumentalisierung von Grammatik im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 135, 2-8.
- Koenig, Michael (2005): Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene. In: *Französisch heute*, 2, 148-176.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Küster, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 83-87.

- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2011): *Unterrichtsentwicklung. Handreichung moderne Fremdsprachen: Grammatik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht - Unterrichtsvorschläge für Französisch, Russisch, Spanisch, Englisch*. Ludwigsfelde: LISUM. Online verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/Fremdsprachen_Handreichung.pdf [letzter Zugriff: 18.09.2018].
- Leupold, Eynar (1999): Grammatik – Vision und Revision. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch*, 40, 4-9.
- Lutjeharms, Madeline (2016): Leseverstehen. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 97-102.
- Lüning, Marita (2008): Grammatik im Kontext. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 20, 4-9.
- Multhaup, Uwe (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Wolfgang Börner, Klaus Vogel (Hg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 71-97.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 325-330.
- Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Peppel, Henning (2016): Aprender la gramática pintando. Mehrkanalige Spracharbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 55, 31-34.
- Raabe, Horst (2005): „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ – Reflexionen aus Praxis und Forschung. In: Susanne Duxa, Adelheid Hu, Barbara Schmenk (Hg.): *Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Narr, 269-284.
- Raabe, Horst (2007): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (I). In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 6, 22-26.
- Raabe, Horst (2009): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? Praktische und theoretische Reflexionen (II, III). In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 2, 24-26.

- Reinfried, Marcus (2016): Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 619-625.
- Rösler, Dietmar (1983): Endstation: Integrierter FU. In: Joachim Appel, Johannes Schumann, Dietmar Rösler: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 117-172.
- Schmidt, Torben (2016): Sprechen und Interagieren. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 102-106.
- Schocker, Marita (2011): Grammatik und Fremdsprachkompetenzen. Plädoyer für ein lernaufgabenorientiertes Verständnis. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 1, 8-11.
- Schumann, Johannes (1983): Situative versus grammatische Progression. In: Joachim Appel, Johannes Schumann, Dietmar Rösler: *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 49-116.
- Segermann, Krista (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation – Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4, 340-350.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003*. Darmstadt: Luchterhand. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [letzter Zugriff: 20.09.2018].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Köln: Carl Link. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [letzter Zugriff: 20.09.2018].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (RLP) (Hg.) (2017): *Rahmenlehrplan Spanisch für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Gymnasien, Integrierte Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien*. Berlin: Bildungsserver Berlin-Brandenburg. Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/sekii_spanisch_2017.pdf [letzter Zugriff: 21.09.2018].

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (RLP) (Hg.) (2016): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 in Berlin und Brandenburg. Teil C – Moderne Fremdsprachen*. Berlin: Bildungserver Berlin-Brandenburg. Online verfügbar unter: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf [letzter Zugriff: 21.09.2018].
- Siebold, Jörg (2011): Didaktisches Lexikon. Grammatik. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 1, 15-16.
- Steveker, Wolfgang (2008): Grammatik kommunikativ üben und anwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 20, 10-13.
- Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In: Eva Burwitz-Melzer [u.a.] (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen⁶: Narr, 126-131.
- Thaler, Engelbert (2008): Lexiko-Grammatik. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft*, 3, 58.
- Willis, Jane (1996): *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wirth, Götz (2008): Grammatik lernen mit aktuellen Popsongs. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 20, 35-38.
- Zimmermann, Günther (1988): Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Johannes Dahl, Brigitte Weis (Hg.): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut, 160-176.