

Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik

Elizabeta Jenko – Michaela Liaunigg

ABSTRACT:

Grammar and Dynamics — Dynamics in the Grammar. Based on functional grammar theory we apply insights from the field of neurobiology like the following: In second language acquisition for morphologically rich languages grammar is developed on „search paths“ and „ways of thinking“. Practice and application must be given time. As a result, we replace pre-formed constant patterns by their variations, when it comes to repetitions in teaching situations. We use grammar games as a means for producing variation. In that way patterns are independently developed, validated and corrected if necessary.

KEY WORDS / SCHLÜSSELWÖRTER:

constructivism, exercises, grammar teaching, language teaching, neurobiology
Grammatikunterricht, Konstruktivismus, Neurobiologie, Sprachdidaktik, Übungen

EINLEITUNG

Die Fachdidaktik setzt sich mit institutionellem Lehren und Lernen auseinander. Dabei sind, ausgehend von fachwissenschaftlichen Inhalten über methodische Umsetzung bis hin zu gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen diverse theoretische und praktische Faktoren zu berücksichtigen. Aus diesem vielfältigen Spektrum greifen wir folgende Bereiche heraus und versuchen sie sprachdidaktisch zu konkretisieren.

Die Tradition der Sprachdidaktik im slawischen Raum¹ ist durch starke Regelmäßigkeit geprägt, die sich, dem Morphologiereichtum der slawischen Sprachen entsprechend, in strukturalistischem Zugang manifestiert und suggeriert, die Sprache sei tabellarisch darstellbar und erfassbar.

In etablierter Anwendung der Bloom'schen Taxonomie (vgl. Bloom, 1956) der Lernziele erfolgt meist eine zielorientierte Betrachtung des Lehrens und Lernens, in der Wissenszuwachs als linear akkumulierbarer Vorgang verstanden wird.

Die Bloom'sche Klassifikation wurde von Anderson und Krathwohl erweitert (Anderson — Krathwohl — Bloom, 2001), wobei im Besonderen die Kategorie Wissen aufgefächert und somit die kognitiven Ziele mit weiteren Dimensionen verknüpft werden. Allerdings ist auch bei dieser Taxonomie der Fokus auf der kognitiven Ebene. Neuere — oder wiederentdeckte — Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung führen jedoch konsequenterweise dazu, dass „die Aktivität der Lernenden stärker betont wird und zu einem Paradigmenwechsel“ führt (Baumgartner, 2011, S. 36).

¹ Die Darstellung an Beispielen des Russischen und Slowenischen erfolgte aus rein pragmatischen Gründen und hat keinen Einfluss auf den theoretischen Zugang.

But the making education a process of self-evolution has other advantages than this of keeping our lessons in the right order. In the first place, it guarantees a vividness and permanency of impression which the usual methods can never produce. Any piece of knowledge which the pupil has himself acquired — any problem which he has himself solved becomes by virtue of the conquest, much more thoroughly his than it could else be. The preliminary activity of mind which his success implies, the concentration of thought necessary to it, and the excitement consequent on his triumph, conspire to register the facts in his memory in a way that no mere information heard from a teacher, or read in a school-book, can be registered (Spencer, 1896, S. 155).

Aufbauend auf gemäßigt konstruktivistischen Prinzipien² basiert das Schaffen und neue Anliegen von Wissen auf selbständigem Suchen und Fragen, wodurch es nachhaltig verankert werden kann. Es entsteht dabei nicht nur reproduktives, sondern produktives geistiges Eigentum. Neurobiologische und kognitionswissenschaftliche Erkenntnisse rücken dabei die Frage in den Vordergrund, ob anschlussfähiges Vorwissen vorhanden ist, an das das Gehirn anknüpfen und Bedeutung aktivieren kann, denn das Gehirn des Empfängers muss über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, um bedeutungstragende Sprachsymbole als solche erkennen zu können. „Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden“ (Roth, 2004, S. 497). Diese unbewusst ablaufenden und somit nicht determinierbaren Prozesse erfolgen über das limbische System, welches neue Inhalte mit bisher gemachten Erfahrungen vergleicht, sie bewertet und ins Wissensnetzwerk integriert (vgl. Roth, 2004).

Für eine erfolgreiche Lehr- und Lernpraxis ist es erforderlich, sowohl die didaktischen als auch die neurobiologischen Prämissen miteinander zu verknüpfen, was in unserem Kontext in folgende Frage mündet: Wie leiten wir die Lernenden zur Auseinandersetzung mit der Fremdsprache an, damit die komplexen Prozesse der Wissenserweiterung aufgefangen und effizient kanalisiert werden und somit das limbische System bestmöglich zum Lernerfolg beitragen kann.

Wenn wir Neues wahrnehmen, reagiert das Gehirn auf eine ökonomische Art und Weise.

Ein Mensch /.../ nimmt also nie alles wahr, was ihm angeboten wird, sondern nur das, was irgendwie zu seinen Vorstellungen /.../ passt (Hüther, 2010, S. 77).

Diese Vorstellungen ergeben sich aus seinen bisher gemachten Erfahrungen. Aus den schon vorhandenen Mustern wird das Ähnliche gesucht, dem Neuen angepasst und als ‚erfolgreich gefunden‘ gespeichert. Der Akzent, mit dem man eine Fremdsprache spricht, ist ein anschauliches Beispiel für einen solchen Prozess. Das Laut-

2 Eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen kann jedoch nur dann gelingen, wenn eine ausreichende Wissensbasis existiert. Dafür werden zur Unterstützung der Konstruktion Elemente der Instruktion in den Unterricht integriert (vgl. Riedl, 2004, S. 79).

system der Fremdsprache trifft nicht auf Neuland, in dem es neutral aufgenommen werden könnte, sondern auf ein bereits erworbenes System der Muttersprache. Das neu zu lernende Lautsystem wird ‚durch die Brille‘ der muttersprachlichen Lautbildung wahrgenommen. Auch für unbekannte morphologische Kategorien werden im ersten Schritt anschlussfähige Muster aus dem Fundus der schon gelernten Sprachen gesichtet. Diese Muster ersetzen die neu zu bildenden oft nur unzureichend und nicht mit den nötigen Differenzierungen. Daher ist es auch auf dem Gebiet der Morphologie wichtig, dass ‚Grammatikkenntnisse mit Akzent‘ vermieden werden.

Die vorliegende Arbeit richtet ihr Augenmerk auf die formalen Aspekte der Sprache (Grammatik). Die Übungsmuster samt zugrundeliegender Prinzipien sind von der Grammatik über die Lexik für alle Bereiche der Sprache adaptierbar.

ERFASSEN VON ANKNÜPFUNGSPUNKTEN

Wenn wir für eine Information eine Entsprechung in der Muttersprache oder in einer anderen bereits gelernten Sprache finden, stellen wir die nötige Beziehung her und können so die neuen Inhalte einordnen. Den Nominativ etwa gibt es sowohl im Deutschen als auch in den slawischen Sprachen, wir können ihn also zu- und einordnen. Gibt es in der Fremdsprache keine direkte Entsprechung, jedoch eine passende Kategorie, ist der Schritt zur Wissenskonstruktion ein klein wenig größer. Das deutsche Kasussystem kennt vier Fälle, das russische und das slowenische sechs, folglich braucht es eine Kategorieverweiterung, die es erlaubt, die neue Information zu speichern. Einer der bereits vorhandenen Fälle übernimmt die Funktion des unbekanntesten Kasus.

Im Folgenden versuchen wir die Frage zu beantworten, wie man der komplexen Morphologie der slawischen Sprachen in der Praxis begegnen kann, sodass Kommunikation möglich wird, was schnelles Auffinden von situativ benötigtem morphologischem Kommunikationswerkzeug voraussetzt. Wir schlagen Übungsmuster vor, die es erlauben, die Schritte vom Analysieren und Erfassen des sprachlichen Materials zur Synthese und Anwendung in effektiver Weise zu bewältigen. Denn Sprachvermittlung funktioniert umso besser, je näher sie ans Ziel herankommt, d. h. je schneller die gelernten Zeichen zur Kommunikation oder zum Selbsta Ausdruck (vgl. Crystall, 1993, S. 432) umgesetzt werden können.

Übungen für den Nominativ Singular scheinen eine fast zu einfache Aufgabenstellung zu sein. Bekanntlich decken sich jedoch das Genus der Substantiva in den Sprachen oft nicht, wobei es Fälle gibt, die besonders fehleranfällig sind, wie zum Beispiel im Russischen sol' („die“ Salz), Sibir' („die“ Sibirien), sud'ja („die“ Richter) für beide Genera, vrač (der Arzt) ebenso für beide Genera.

BEISPIEL 1: DER NOMINATIV SINGULAR IM RUSSISCHEN.

Mit Hilfe von verschiedenfarbigen Jonglierbällen kann, wie im Folgenden exemplarisch für Gruppenunterricht (hier in Kreisauflistung) dargestellt, vielfältig und kre-

ativ gearbeitet werden. Eine Person erhält einen grünen Ball, der dem Maskulinum zugeordnet ist und einen roten, der das Femininum symbolisiert. Von der Lehrperson werden einzelne Substantive genannt. Wird ein männliches Substantiv als Beispiel genannt, wirft jene Person, die im Besitz der Bälle ist, den grünen Ball jemandem anderen zu, bei einem weiblichen den roten Ball. Bei einem sächlichen Beispiel fliegt kein Ball. Besonders dynamisch wird es bei Berufsbezeichnungen wie professor, vrač, biolog, fizik usw., wenn männliche und weibliche Formen zusammenfallen und daher der grüne und der rote Ball gleichzeitig in Aktion treten müssen. Spezielle Aufmerksamkeit und Wachheit erfordern Beispiele, die grammatikalisch eine weibliche Endung aufweisen, aber dem natürlichen Geschlecht nach männlich sind, wie zum Beispiel der Name Il'ja. Trotz der weiblichen Endung -a fliegt der grüne Ball, denn ein dazugehöriges Adjektiv muss eine männliche Endung aufweisen: sportivnyj Il'ja (der sportliche Il'ja). Das Üben der drei Geschlechter über das Heraushören der entsprechenden Endung eignet sich bereits für die ersten Unterrichtsstunden, was besonders für das Russische wichtig ist, da das Schreiben und Lesen der neuen Schrift erst zu lernen ist.

ANNÄHERN AN DIE FREMDE MORPHOLOGIE MIT ANKNÜPFUNGSMÖGLICHKEITEN IN DER MUTTERSPRACHE

Nur der Einstieg und die ersten Schritte sind in den slawischen Sprachen, wie allgemein üblich, mittels Imitation zu bewältigen. Wortverbindungen wie „Jaz sem Kdo si ti? Moje ime je...“ sind schnell gelernt. Bereits im Anfangsstadium kommt man allerdings ohne Morphologie nicht lange aus. Im Slowenischen sind etwa die drei Geschlechter mit insgesamt vier Grundparadigmen, jeweils sechs Fällen und jeweils drei Zahlen (Singular, Dual und Plural) zu bewältigen. Dazu kommen Adjektive, die wiederum eigene Endungen haben, sowie Possessivpronomen und Demonstrativpronomen, die eine adjektivische Deklination mit diversen Abweichungen aufweisen. Allein bei den Substantiven erhalten wir, wenn wir die Sonderfälle nicht berücksichtigen, 72 Endungen mit vielen Doppelfunktionen, die zu lernen sind und mit denen routiniert umgegangen werden muss.

Wir können uns dieser morphologischen Komplexität nähern, indem wir von Beginn an von einem realen Text ausgehen, den die Lernenden selbst analysieren. Diese Herangehensweise kann – gestützt durch entsprechende Aufgabenstellungen seitens der Lehrenden – mit Strategien aus dem Alltag wie Hypothesenbildung und Mustererkennung geführt und unterstützt werden (vgl. z. B. Jenko, 1995).

Die Europäische Zentralbank /.../	Evropska centralna banka /.../
ist ein Organ der Europäischen Union.	je organ Evropske unije.
Ihr Sitz ist im Eurotower	Svoj sedež ima v Eurostolpnici
in Frankfurt am Main.	v Frankfurtu na Maini /.../.
http://de.wikipedia.org/wiki/Europäische_Zentralbank	

TABELLE 1: Einführendes Beispiel.

Wie hier am Beispiel des Lokativs kann jede Endung auf diese Weise durch Eigenaktivität anhand von kürzeren und längeren Texten Schritt für Schritt erarbeitet werden. Die neuen Informationen (hier: Endungen) werden in eine leere Tabelle³ eingetragen.

Adjektive mit mask. Substantiven ohne Endung		
Fall	Endung	Beispiel im Kontext
Sg.		
N		
G		
D		
A		
L	-u	ECB ima svoj sedez v Frankfurtu.
I		
Pl.		
N		

Notizen

10.10.2012

Adjektive mit fem. Substantiven auf -a		
Fall	Endung	Beispiel im Kontext
Sg.		
N	-a -a	Evropska centralna banka
G	-e -e	ECB je banka Evropske unije.
D		
A		
L	-i	ECB ima svoj sedez v Nemčiji.
I		
Pl.		
N		

Notizen

ima svoj sedez v Nemčiji.

10.10.2012

ABBILDUNGEN 1 UND 2: Beispiel aus der Unterrichtspraxis.

3 Beispiel aus der Unterrichtspraxis.

So wird der „morphologische Fortschritt“ mit Hilfe einer vertrauten Übersichtsform, der Tabelle, dokumentiert. Mit jeder neuen Endung füllen sich die Leerplätze, was für die Lernenden mit einem befriedigenden Erfolgsgefühl verbunden ist. Dabei ist das motorische Element des händischen Eintragens mit individuellen Beispielsätzen in selbst gewählten Farben nicht zu unterschätzen.

Das Konsumieren von Grammatiktabellen weicht dem produktiven Tun, das einen wirkungsvollen Beitrag zur Wissenskonstruktion leistet, denn: „The great aim of education is not knowledge, but action“ (Spencer, zit. nach Kronin, 2011, S. 32). In diesem Sinne erfolgt eine puzzleartige Aneignung der Morphologie. Dabei achten wir bei den authentischen Textbeispielen auf Repräsentativität und Häufigkeit der Bausteine. In der Praxis treten verschiedene Wortarten mit ihren differenzierten Endungen auf. Da alle diese morphologischen Elemente unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten haben, ist es sinnvoll, Lernende mit verschiedenen Herangehensweisen vertraut zu machen, damit das limbische System ausgiebig aktiviert werden und sich ein breites Netz an Verknüpfungen bilden kann.

Zu diesem Zweck bieten wir den Lernenden auch unübliche Darstellungsvarianten an, beispielsweise Deklinationsparadigmen in Kreisform, wie im Folgenden exemplarisch für den Nominativ Singular im Russischen dargestellt.

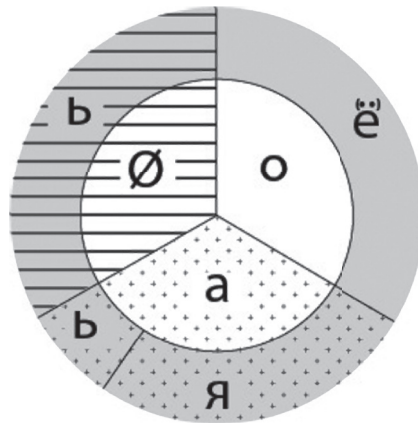


ABBILDUNG 3: Nominativ Singular als Kreisparadigma.

In der Kreisform stehen alle drei Sektoren, die jeweils den einzelnen Genera zugeordnet sind, miteinander in Beziehung. Somit gibt es keine Randglieder, der Blick ruht auf dem Kreis und erfasst alle Endungen gleichzeitig. Der verschieden gestaltete Hintergrund, im Idealfall mit farblicher Zuordnung (Liaunigg – Fischer, 2012, S. 8), unterstützt die visuelle Komponente und erleichtert so das Lernen und Unterscheiden der Fallendungen. In unserer Grafik steht der gestreifte Sektor für das männliche Geschlecht, der sächlichen Endung ist der neutrale Hintergrund zugeordnet und die weiblichen Endungen sind hier mit Kreuzen markiert. Der innere bzw. der äußerer Kreis geben Auskunft über die Palatalität.

Es ist unerheblich, ob jemand mit der Tabelle als Lernhilfe beginnt oder mit dem Kreis, da etwaige Vorlieben von den individuellen Gewohnheiten und vom Lerntypus abhängen. Es kann also in selbst gewählter Reihenfolge dem analytischen Arbeiten mit der Tabelle das synthetische mit dem Kreis folgen oder umgekehrt. In diesem Sinne bilden Analyse und Synthese komplementäre Zugänge, die ein Festigen der erkannten Gesetzmäßigkeiten ermöglichen und helfen, diese nachhaltig zu verankern.

BILDEN VON NEUEN MUSTERN DURCH NEUE KATEGORIEN

Ein anschauliches Beispiel für eine zusätzliche Kategorie im Slowenischen ist der Dual. Er stellt eine quantitative Differenzierung dar, die es im Deutschen nicht gibt. Menschen mit slowenischer Muttersprache versuchen dennoch, den Dual auch im Deutschen zu verwenden. Zur Verdeutlichung sei ein vor Jahren in deutscher Sprache gehörter Dialog angeführt.

Eine slowenische Muttersprachlerin erzählt: „Wir waren mit Martin essen.“

Eine deutsche Muttersprachlerin fragt nach: „Wer war noch mit?“

Durch das Verb im Dual („*sva šla*“) ist im Slowenischen die Anzahl der Personen (zwei) eindeutig: „*Z Martinom sva šla na kosilo.*“ Die Sprecherin und Martin waren essen, also deutsch: „Ich war mit Martin essen.“ Die slowenische Muttersprachlerin findet im Deutschen keine Entsprechung für den Dual, verwendet naturgemäß den Plural („wir waren“ für „*sva šla*“), bleibt allerdings bei der slowenischen Syntax („*z Martinom*“ – „mit Martin“). Aus deutschsprachiger Sicht muss also außer Martin und der Sprecherin noch mindestens eine weitere Person dabei gewesen sein („wir – mit Martin“).

Obwohl die Verwendung von Dual und Plural kognitiv einfach erfassbar und nachvollziehbar ist, erfordert das Anlegen dieser neuen Kategorie einen komplexen Automatisierungsprozess. Dieser ist noch zeitaufwändiger, wenn Neues nicht durch ein quantitatives, sondern (auch) durch ein qualitatives Kriterium definiert ist, wie etwa bei folgendem Beispiel zum Akkusativ im Russischen.

Die scheinbar einfache Frage „Wann?“ impliziert komplexe Analysearbeit. In jenen Fällen, in denen die Ausdehnung der Zeit ohne Präposition ausgedrückt wird („*vsju noč*“ – „die ganze Nacht“), werden die Muster sozusagen automatisch erfasst, da sie in beiden Sprachen auf dieselbe Art und Weise gebildet werden. Die nachstehende Tabelle zeigt uns, dass im Deutschen Zeitangaben mit Präposition und Dativ im Russischen einerseits der Präpositiv mit Präposition „*v etom godu*“, andererseits der Akkusativ mit Präposition „*v etot moment*“ entsprechen. Lernenden stellt sich somit die Frage: Wann folgt auf die Präposition der Akkusativ, wann der Präpositiv?

<i>v etot moment</i>	Akkusativ		Präpositiv	<i>v etom godu</i>
in diesem Moment	Dativ			in diesem Jahr

TABELLE 2: Zeitangaben Russisch – Deutsch.

Müssen wir, vom Deutschen ausgehend, die Verwendung des Akkusativs oder Präpositivs auswendig lernen oder gibt es ein Muster, das die Wahl des entsprechenden Falles begründet?⁴

Die (im Deutschen wenig relevante) Differenzierung zwischen Zeitdauer und Zeitpunkt begründet die Verwendung der zwei verschiedenen Fälle im Russischen, wobei der Akkusativ die Dauer ausdrückt, der Präpositiv den Zeitpunkt. Daher ist es notwendig, ein neues Muster zu bilden, das eine richtige und rasche Entscheidung bei der Wahl des entsprechenden Falles ermöglicht. Diese Differenzierung liegt allen Zeitangaben zugrunde und wird auch für eine weitere Kategorie der slawischen Sprachen, den Aspekt, gebraucht. Auch wenn es aus deutschsprachiger Sicht etwas zu akribisch erscheinen mag, ist das genaue Erfassen oben beschriebener Systematik Grundvoraussetzung für das Sprachverständnis. Die Kategorisierung zwischen Zeitdauer und Zeitpunkt scheint auf den ersten Blick klar zu sein: Einerseits lang, prozesshaft, andererseits punktuell. Dass es sich für Lernende nicht immer eindeutig darstellt, belegt folgendes, der Unterrichtspraxis entnommene Beispiel.

	Akkusativ	Präpositiv
in dieser Woche		na ètoj nedele
einmal in der Woche	raz v nedelju	

TABELLE 3: Zeitdauer vs. Zeitpunkt.

Im Beispiel mit dem Akkusativ wird die Woche nicht als Zeitpunkt, sondern als Zeitspanne, innerhalb der sich das eine Mal abspielt, interpretiert. Der Fehler, den Ausdruck mit dem Präpositiv zu übersetzen **raz na nedele* lässt sich nachvollziehen. Denn analog zum Deutschen, das nur den Dativ gebraucht, wird im Russischen fälschlicherweise auch nur ein Fall, nämlich der Präpositiv verwendet.⁵

Da es im Deutschen für die Verwendung des Akkusativs im obigen Sinn kein Pendant gibt, muss das Gefühl für die Dauer der Zeit in der Vorstellung besonders sorgfältig verankert werden, um das neue Muster für das Russische richtig bilden zu können. Die nachstehende Graphik (Liaunigg, 2013, S. 164) visualisiert die Bereiche der Zeitdauer im Vergleich zum Zeitpunkt in beiden Sprachen.

FESTIGUNG VON MUSTERN

Bereits im Anfangsstadium ist eine praxisbezogene Anwendung erforderlich, die zur Automatisierung führt, ohne dabei Abstumpfung zu riskieren. Möglichkeiten,

4 In Lehrbüchern wird diese Frage mit „Merken Sie sich!“ umgangen, vgl. z. B. Egorova (2012, S. 4).

5 Weiterführende Beispiele und linguistische Analysen (kurze/lange Zeiträume, Iteration etc.) würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Problematik und die Notwendigkeit einer Neukategorisierung sei deshalb nur angedeutet.

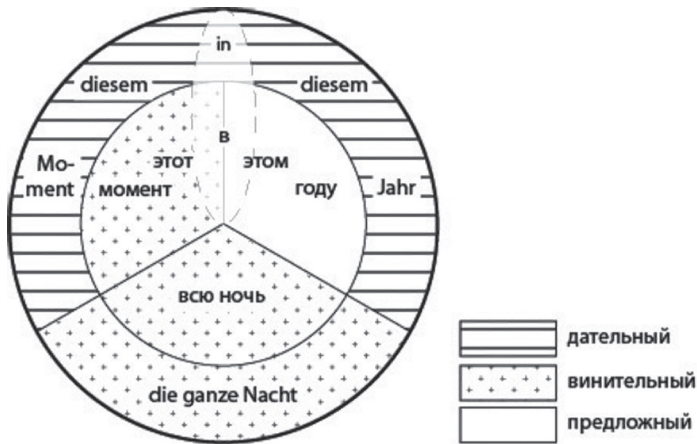


ABBILDUNG 4: Zeitangaben als Kreisparadigma.

bei denen mehrere Lernende miteinander üben, sind für institutionelle Umgebungen und Gegebenheiten in einem Sprachkurs besonders geeignet. Dazu benötigen wir drei bis vier Frage- und Antwortkärtchen pro Teilnehmer/in (TN). Die Frage- und Antwortkärtchen haben günstigerweise unterschiedliche Farben und sind nummeriert, wobei die zusammenpassenden Kärtchen dieselbe Nummer haben. Die Fragen sind ausformuliert, die Antwortkarten enthalten nur die benötigten lexikalischen Elemente (siehe Beispiel 2). Die Antworten werden von den Lernenden anhand der Angaben auf den Antwortkarten formuliert. Beim Erstellen der Kartenpaare muss darauf geachtet werden, dass Fragen und Antworten eindeutige Zuordnung haben. Je nach Lernniveau können die Antworten lexikalisch mit den Fragen vollkommen übereinstimmen oder aber auch durch Synonyme etc. ausgedrückt werden. Da man nie im Vorhinein weiß, welche/r Teilnehmer/in an der Reihe ist, wird während des gesamten Übungsablaufes die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer/innen abverlangt.

Übungsablauf: Jede/r Teilnehmer/in erhält einige Frage- und Antwortkärtchen, die jeweils unterschiedliche Nummern haben. Ein/e Teilnehmer/in stellt eine Frage und fordert somit die anderen Teilnehmer/innen auf, nach der passenden Antwortkarte zu suchen und die Antwort zu formulieren. Alle hören zu und korrigieren bei Bedarf. Der/die Antwortende ist nun an der Reihe, weiter zu fragen. Hat ein/e Teilnehmer/in keine Frage mehr zur Verfügung, ist der/die nächste Teilnehmer/in (z. B. zur Linken) an der Reihe. Diese Möglichkeit lässt sich auf jedes beliebige formale (Beispiel 2, Lokativ) oder inhaltliche Thema (In Beispiel 2 werden Ortsangaben, historische oder kulturelle Informationen etc. aus dem Bereich der Zielsprache verwendet: Vesuv/Italiya → Tromostovje/Ljubljana) übertragen und stellt ein Übergangsstadium zur Anwendung der Sprache in „ungeschütztem“ Bereich der Praxis dar.

BEISPIEL 2: ÜBUNGEN ZUM LOKATIV

Fragekarte TN 1:	1. Kje je Vesuv?	Antwortkarte TN 2: 1. Vesuv, v, Italija Antwort TN 2: Vesuv je v Italiji.
Fragekarte TN 2:	2. Kje je Karlov most?	Antwortkarte TN 3: 2. Karlov most, v, Praga Antwort TN 3: Karlov most je v Pragi.
Fragekarte TN 3:	3. Kje je Louvre?	Antwortkarte TN 4: 3. Louvre, v, Pariz Antwort TN 4: Louvre je v Parizu.

Dem Festigen und Anwenden der erarbeiteten Inhalte und Formen muss Zeit eingeräumt werden, die wir benötigen, um diese Stufe des souveränen Anwendens zu erreichen. Es gilt dem Drang zu widerstehen, den Lernprozess unnatürlich beschleunigen zu wollen, denn: ‚Easy come easy go‘ is a saying /.../ applicable to knowledge“ (Spencer, 1896, S. 104).

VOM MUSTER ZUR VARIATION

Bisher stand bei der Wiederholung die Festigung vorgeformter Muster im Mittelpunkt. Diese werden nun durch Variationen abgelöst. Dabei kommt Aktivitäten zur Erlangung grammatischer Routine eine besondere Rolle zu. Über vielseitige Übungsformen werden diverse kognitive Anknüpfungspunkte im Sinne von mehrkanaligem Lernen bereitgestellt. Das Analysieren von sprachlichen Phänomenen in Verknüpfung mit praktischem Handeln führt zu einer fundierten Anwendung in der Praxis, ein Prozess, der idealerweise ständig aufrechterhalten wird.

Bei jedem guten Handwerker stehen praktisches Handeln und Denken in einem ständigen Dialog. Durch diesen Dialog entwickeln sich dauerhafte Gewohnheiten // und // führen zu einem ständigen Wechsel zwischen dem Lösen und dem Finden von Problemen (Sennett, 2008, S. 20).

Im Folgenden werden weitere Möglichkeiten dargestellt, die – wie die Übung zum Lokativ in Verbindung mit Landeskunde – ebenfalls Variationsmöglichkeiten für alle formalen und inhaltlichen Themen auf sämtlichen Niveaustufen bieten. Diese Übungsform ist vor allem deshalb gut einsetzbar, weil alle Lernenden gleichzeitig arbeiten können und selbst – unabhängig von den Lehrenden und somit völlig entspannt – die Kontrollinstanz übernehmen. Denn es ist bekannt:

Jede Art von Verunsicherung, von Angst und Druck erzeugt in ihrem Gehirn eine sich ausbreitende Uruhe und Erregung. Es kann nichts Neues hinzulernt und im Gehirn verankert werden (Hüther, 2010, S. 81).

Auch sind Inhalte gut mit grammatischen Übungen zu Formen und Strukturen kombinierbar.⁶ Der Beispieltext in Beispiel 3 ist eine Übungseinheit zu Mengenangaben, kombiniert mit einem kulinarisch-landeskundlichen Element. Pro Teilnehmer/in (TN) werden zwei verschiedenfarbige Blätter (günstigerweise im Format DIN-A4) benötigt. Sie werden mit Fragen und Antworten in unten vorgestellter Form bedruckt. Die Teilnehmer/innen fragen und antworten abwechselnd, der/die Fragende kontrolliert die Antwort und korrigiert bei Bedarf.

BEISPIEL 3: AUSZUG AUS DEM BEISPIELTEXT ZUR FRAGE.

KAJ POTREBUJEMO ZA PREKMURSKO GIBANICO?⁷

Blatt 1 für TN 1 (z. B. gelb):

Za Prekmursko gibanico potrebujemo ...

10, Esslöffel, Butter (Aufgabe a)

2, dl, Sauerrahm

40, dag, Apfel

Pet žlic sladkorja. (Kontrolle zu Aufgabe b)

(Eno) žličko cimeta.

Četr t kile maka. usw.

Blatt 2 für TN 2 (z. B. orange):

Za Prekmursko gibanico potrebujemo ...

Deset žlic masla. (Kontrolle zu Aufgabe a)

Dva decilitra kisle smetane.

Štirideset dek(agramov) jabolk.

5, Esslöffel, Zucker (Aufgabe b)

1, Löffel, Zimt

¼, kg, Mohn, usw.

Der entsprechende Dialog zu Beispiel 3 lautet dann idealerweise, wie folgt:

TN 2: Kaj potrebujemo za Prekmursko gibanico?

TN 1: Za Prekmursko gibanico potrebujemo

deset žlic masla, dva decilitra kisle smetane in štirideset dek(agramov) jabolk.

Kaj potrebujemo za Prekmursko gibanico?

TN 2: Za Prekmursko gibanico potrebujemo

pet žlic sladkorja, (eno) žličko cimeta in četr t kile maka.

In derselben Art können Blätter zum Üben und Festigen von morphologisch komplexeren Texten gestaltet werden, wie Beispiel 4 zeigt. Auf Blatt 1 fehlen die Endungen bei Substantiven und zugehörigen Adjektiven beim ersten, dritten, fünften etc. Satz, auf Blatt 2 beim zweiten, vierten, sechsten usw. Satz. Der zusammenhängende Text lädt zum flüssigen Lesen ein und motiviert die Lernenden, den Lesefluss nicht zu unterbrechen, sprich, die Endungen zu speichern und bei Bedarf möglichst rasch abzurufen. Mehrfaches Wiederholen festigt nicht nur den Inhalt sondern in Zusam-

6 Es ist empfehlenswert, auch auf im Unterricht gelesene Texte (z. B. Märchen oder Lieder) Bezug zu nehmen. Gearbeitet wird paarweise und abwechselnd.

7 Prekmurska gibanica ist eine garantiert traditionelle slowenische Süßspeise (Verordnung (EU) Nr. 172/2010 der Kommission vom 1. März 2010 zur Eintragung einer Bezeichnung in das Verzeichnis der garantiert traditionellen Spezialitäten).

menhang mit diesem auch die dazugehörige Form und umgekehrt. Wir steigern das Tempo in Richtung realer Kommunikation. Je vielfältiger die Vernetzung ist, umso leichter und schneller ist das Auffinden des Pfades zur gesuchten Information und umso rascher wird „Knowledge“ zu „Action“.

BEISPIEL 4: AUSZUG AUS EINEM BIOGRAPHISCHEN TEXT EINER SLOWENISCHEN PERSÖNLICHKEIT.⁸

Blatt 1 (z. B. grau)

Franj..... Bojc Bidovec se je rodila let..... 1913 v Nemšk..... vas..... pri Ribnic....., umrla pa je let..... 1985 v Ljubljani..... *Medicino je študirala v Beogradu in Zagrebu. Med let..... 1941 in 1943 je bila splošn..... zdravnic..... v Ribnic..... Septembra 1943 se je pridružila partizanom, naslednje leto pa je bila sprejeta v Komunistično partijo Slovenije. Dr. Franj..... je bila od januarj..... let..... 1944 pa do konc..... drug..... svetovn..... vojn..... zdravnic..... in upravnice..... Partizansk..... bolnic..... Franj.....*

Blatt 2 (z. B. weiß)

Franja Bojc Bidovec se je rodila leta 1913 v Nemški vasi pri Ribnici, umrla pa je leta 1985 v Ljubljani. Medicin..... je študirala v Beograd..... in Zagreb..... Med letoma 1941 in 1943 je bila splošna zdravnica v Ribnici. Septembr..... 1943 se je pridružila partizan....., naslednj..... let..... pa je bila sprejeta v Komunističn..... partij..... Slovenij..... Dr. Franja je bila od januarja leta 1944 pa do konca druge svetovne vojne zdravnica in upravnica Partizanske bolnice Franja.

SCHLUSSBEMERKUNG

Zusammenfassend halten wir fest: Die reichhaltige Morphologie der slawischen Sprachen erfordert stufenweises, handlungsorientiertes Annähern an die Zielsprache, wobei sich ein kognitiv-konstruktivistischer Zugang mit behavioristischen Elementen als praxistauglich erwiesen hat.

Schon ab den Analysen im Anfangsstadium inkludiert das Übungsdesign auf allen weiteren Stufen des Grammatikerwerbs kognitive, visuelle und motorische Elemente, die den Lernenden eine Wissenskonstruktion ermöglichen, das limbische System zu einer verzweigten Vernetzung im Gehirn anregen und schrittweise zur Kommunikation führen.

In der Muttersprache unbekannte Kategorien der Zielsprache stellen beim Erlernen einer Fremdsprache eine besondere Schwierigkeit dar. Ausgehend vom Deutschen gilt dies insbesondere für den Morphologiereichtum der slawischen Sprachen. Am Beispiel des Russischen und des Slowenischen als Zielsprachen werden Übungen dargestellt, die diesen Schwierigkeiten auf der Basis von neurobiologischen Erkenntnissen zu begegnen versuchen. Als grundlegenden Gedanken halten wir fest, dass

⁸ Vgl.: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Franja_Bojc_Bidovec> (Zugriff: 10. 8. 2013).

Wissenserwerb nicht bloß das Ziel von Informationsaustausch, verknüpft mit möglichst hoher Speicherkapazität ist, sondern das Ergebnis eines Prozesses, der stark von individuellen Faktoren abhängt und durch handlungsorientierte Auseinandersetzung mit zielsprachigen Texten unterstützt wird.

LITERATUR:

- ANDERSON, Lorin W. — KRATHWOHL, David R. — BLOOM, Benjamin Samuel (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- BAUMGARTNER, Peter (2011): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann Verlag.
- CRYSTALL, David (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt am Main: C. H. Beck.
- EGOROVA, Anna F. (2012): *Schwierige Fälle der russischen Grammatik* [Übersetzung]. St. Petersburg.
- HÜTHER, Gerald (2010): Wie lernen Kinder? In: Ralf Caspary (ed.), *Lernen und Gehirn: Der weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 70–84.
- JENKO, Elizabeta (1995): *Erfahrungsorientierter Fremdsprachenunterricht und Authentizität*. *ÖDaF-Mitteilungen*, 11(2), S. 29–33.
- KRONIN, Judith (2011): *Creating Smart Schools: The Education Instructional Coaching Model*. Bloomington, IN: Xlibris Corporation.
- LIAUNIGG, Michaela (2013): *Počemu govorjat v ètot moment, a ne *v ètom momente? Odin primer iz praktiki prepodavanja ruskogo jazyka v nemeckogovorjaščej auditorii*. In: V. Bondarko — M. D. Voejkova — E. V. Raxilina — E. G. Sosnovceva (eds.), *Glagol'nye i imennye kategorii v sisteme funkcional'noj grammatiki: Sbornik materialov konferencii 9–12 apreļa 2013 g.* Sankt-Peterburg: Nestor-Istorija, S. 164–173.
- LIAUNIGG, Michaela — FISCHER, Nathalie (2012): *Auf alle Fälle Singular: Übungen zum russischen Kasussystem*. Wien: Edition Liaunigg.
- RIEDL, Alfred (2004): *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- ROTH, Gerhard (2004): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? Zeitschrift für Pädagogik* [online], 50(4), S. 496–506. Zit. 5. 3. 2014. Verfügbar auf WWW: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4823/pdf/ZfPaed_2004_4_Roth_Warum_sind_Lehren_und_Lernen_D_A.pdf>.
- SENNETT, Richard (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- SPENCER, Herbert (1896): *Education: Intellectual, Moral and Physical* [online]. New York, NY: D. Appleton and Company. Zit. 5. 8. 2013. Verfügbar auf WWW: <<https://archive.org/stream/spencereducationoospen#page/n5/mode/2up>>.

Elizabeta Jenko | Universität Wien
<Elizabeta.Jenko@univie.ac.at>

Michaela Liaunigg | Universität Wien
<Michaela.Liaunigg@univie.ac.at>