

Interviews

Grammatik im Lehramtsstudium Englisch – Eine Momentaufnahme

Doris Schönefeld

- 1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

In den Lehrveranstaltungen werden kontrastive Aspekte auf allen linguistischen Ebenen deutlich gemacht; es gibt spezielle Kurse zu ‚contrastive linguistics‘ (English – German); in vielen Lehrveranstaltungen wird ein gebrauchsbasiertes Verständnis von Sprache vermittelt, so dass die Größe linguistischer Einheiten sich oft auf der Ebene der ‚chunks‘ bewegt, deren Struktur natürlich auch analysiert wird. Wesentliches Augenmerk wird auf die Form-Funktionseinheit sprachlicher Äußerungen und Entitäten gelegt, um deren Erwerb es letzten Endes in der praktischen Sprachvermittlung geht.

- 2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

Mehrheitlich fehlt Studierenden Strukturwissen (auch in ihrer Muttersprache); man spricht ‚intuitiv‘, eine genaue Analyse (syntaktisch oder auch morphologisch) fällt schwer → analytischer Blick fehlt. Um das zu verändern, hilft nur das praktische Vorführen und Üben. Es ist auch wesentlich, den Vorteil (für den Sprachlehrer/die Sprachlehrerin) des Wissens über Sprachstrukturen und ihre Funktionen deutlich zu machen.

- 3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?

Sprachwissenschaftliche Aspekte sind primär; sprachdidaktische Aspekte werden gelegentlich angesprochen, bsd. fundamental in der Phonetik, wo es Aussprachebeschreibungen und -erklärungen gibt (in den Didaktik-Kursen ist das sicher umgekehrt(?)) So spiegelt es sich wohl auch in den Ausbildungsprogrammen.

- 4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?

Das Problem besteht m. E. in der fehlenden Sensibilisierung der Studierenden bezüglich der muttersprachlichen Struktur und Wirkungsweise in ihrer Schulzeit. Es wäre geraten, auch in der Abiturstufe noch sprachwissenschaftliche (nicht nur literatur- und kulturwissenschaftliche) Kenntnisse zu beleuchten und abzufordern.

- 5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?

Wenn man es schaffen kann, Studierenden sprachliche Strukturen bewusst zu machen, ihnen quasi deutlich zu machen, was eine sprachliche Äußerung strukturiert, kann man vielleicht erreichen, dass sie Erfolgserlebnisse spüren, wenn sie es vermögen, sprachliche Einheiten in ihrer regelhaften (oder auch unregelmäßigen) Natur zu erkennen. Dies wäre im Studium und besonders auch in der späteren beruflichen Tätigkeit nützlich, wenn es darum geht, Fragen nach dem 'Warum?' zu beantworten. Besonders hilfreich sind bei der Bewusstmachung meiner Erfahrung nach auch Vergleiche zwischen beiden Sprachen. Dies führt oft zu einem: „Ach so“.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, nicht locker zu lassen. Es bräuchte eigentlich so etwas wie einen Grundkurs, in dem die nötigen Konzepte aufgegriffen, erklärt und geübt werden.

Mir ist es passiert, dass Studierende wiedererkannten: Das haben wir in der Germanistik auch schon gemacht/gehabt. Es hilft demnach, wenn man nicht nur die Kurse des eigenen Instituts kennt, sondern auch die der anderen Philologien.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

Ich würde mir viel versprechen von Grundkursen, die das Abiturwissen absichern. Oft hilft nur Zwang (Modulprüfung), die Studierenden zur Beschäftigung mit sprachwissenschaftlichen Aspekten zu bewegen; manchmal führt das dann zu einem sog. ‚eye opener‘.

Leipzig

Doris Schönefeld

Universität Leipzig, Institut für Anglistik, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig. E-Mail: schoenefeld@uni-leipzig.de

Fachbereich: Romanistische Linguistik

Tanja Kupisch

- 1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

Im Rahmen der Seminare durch den/die Lehrende. Ob das passiert oder nicht, ist oft vom Lehrenden abhängig, aber es ist auch Teil der Evaluation. Bei einigen Seminaren ist es einfacher, einen Bezug herzustellen, der für die Lehramtsstudierenden nachvollziehbar ist. Am besten geht es bei Phonetik/Phonologie, Spracherwerb, Dialektologie (z. B. Lehrende des Italienischen werden oft mit Herkunftssprechern mit Dialekten konfrontiert). Bei Syntax ist es oft etwas schwieriger, die Studierenden zu überzeugen (wenn es um fortgeschrittene Syntax geht).

- 2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

Einige Studierende haben Probleme Wortklassen und Satzteile (Phrasen) zu identifizieren und denken, dass es für die Beherrschung von Fremdsprachen kein notwendiges Wissen ist. Hier würde ich aber auf keinen Fall generalisieren. In der Romanistik bringen Studienanfänger oft Lateinkenntnisse mit (das ist Voraussetzung für ein Lehramtsstudium) und haben i. d. R. gute Grammatikkenntnisse. Ich habe auch in der Anglistik unterrichtet und da war es weitaus schwieriger.

- 3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?**

An unserer Uni finden sprachdidaktische Kurse an einem separaten Fachbereich (bzw. Institut) statt. Auch wenn die Lehrenden bestimmter Sprachen an beiden FBs/Instituten i. d. R. einen guten Draht haben, tauschen wir uns selten über Inhalte aus (sondern eher über die Leistungen der Studierenden). Vielleicht steckt dahinter auch (zumindest ein wenig der Gedanke), dass man sich gegenseitig nicht ins Handwerk pfuschen will.

- 4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?**

Die Anzahl der Studierenden, die besser nicht Lehrer werden sollen, steigt. Für mich ist das kein Grammatik-spezifisches Problem, sondern es zieht sich über alle Ebenen (Rechtschreibung, Struktur, Lernstrategien, Selbstständigkeit, genuines Interesse). Gute Studenten haben gute Grammatikkenntnisse, schlechte Studenten haben das nicht. Dann gibt es noch diejenigen, die mit den falschen Vorstellungen so ein Studium beginnen. Sie sprechen die Sprachen schon relativ flüssig und denken, dass sie durchs Studium kommen, ohne in ein Grammatikbuch zu gucken. (Für meinen Teil, Französisch und Italienisch, ist das aber eher die Ausnahme. In der Anglistik war es häufiger).

- 5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?**

Die Frage finde ich schwierig. Ich unterrichte regelmäßig die Einführung in die Romanistik, die einen relativ hohen Syntaxteil hat und ich unterrichte auch Einführung in die Syntax. Hier zeigt sich, dass einige Studierende Probleme mit Wortklassen und Satzteilen haben. Man muss eben immer wieder betonen, dass dies essenziell für das Lernen und Unterrichten von Sprachen ist, aber ich denke, die meisten bekommen das früher oder später mit. Bei Französisch und Italienisch geht es einfach nicht ohne Grammatik, weder im FB Sprachwissenschaft noch in der Fachdidaktik, wo wir sehr gute Dozenten haben.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

Vielleicht klang es schon durch, aber ich habe das Gefühl, dass die negativen Erfahrungen mit Grammatik und Lehramtsstudierenden vor allem in den Fächern gemacht werden, in denen die Studierenden die Sprache schon als L1 gelernt haben (Deutsch oder Englisch), wo das Sprachenlernen – bis die Studierenden ein gewisses Niveau erreichen – mit wenig Grammatikkenntnissen machbar ist.

Konstanz

Tanja Kupisch

Universität Konstanz, Fachbereich Linguistik, Universitätsstr. 10, 78464 Konstanz. E-Mail: Tanja.Kupisch@uni-konstanz.de

Latein im Spannungsfeld von Grammatik und Sprachwissenschaft

Peter Kuhlmann

- 1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

Die meisten Studienpläne der Klassischen Philologie enthalten sprachwissenschaftliche Module, die für die Studierenden im Fach Latein entweder verpflichtend oder zumindest als Wahlpflichtbereich ausgewiesen sind. Meist werden diese Module nicht von den Klassisch-Philologischen Instituten selbst angeboten, sondern aus den sprachwissenschaftlichen Seminaren importiert, deren Lehrende keinen Bezug zur Lehrkräftebildung besitzen. Häufig bieten dann Lehrende aus dem Bereich der Indogermanischen Sprachwissenschaft Übungen und Vorlesungen zur lateinischen Sprachgeschichte an, die zum einen die historisch-genetische Sprachverwandtschaft des Lateinischen zu den übrigen indogermanischen Einzelsprachen und zum anderen die historische Laut- und Formenlehre des Lateinischen thematisieren. Der Stoff wird dann gern anhand altlateinischer Texte (z. B. Inschriften) thematisiert. Zwar existieren keine wissenschaftlichen Untersuchungen zu den Einstellungen der Lehramtsstudierenden zu diesen Modulen, allerdings zeigen stichpunktartige Befragungen, dass diese Lehrveranstaltungen nur begrenzt als sinnvoll für die schulische Praxis angesehen werden. Immerhin sind die in diesen sprachhistorischen Modulen vermittelten Kenntnisse zur Aussprache (Phonetik und Phonologie) des Lateinischen (und deren historischen Veränderungen) praxisrelevant und werden in der Regel auch so empfunden. Auch die für die Sprachvermittlung wichtige Tatsache, dass das Lateinische überhaupt regionale, diastratische und diachrone Varianten aufweist und kein statisches System darstellt, spielt in den sprachwissenschaftlichen Modulen eine zentrale Rolle.

- 2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

Allgemein ist in universitären Lehrveranstaltungen eine klare Tendenz zu einem allzu statisch-fixen Blick auf Sprache feststellbar. In der Praxis bedeutet dies, dass Studierende in der Regel mit den Kategorien „wahr-falsch“ operieren möchten und dies auch von den meisten Lehrenden der Klassischen Philologie so vermittelt wird. Tatsächlich lassen sich im Rahmen der Schulgrammatik z. B. Zuweisungen zu bestimmten Wortarten oder Bestimmungen von flektierten Formen in relativ eindeutiger Weise vornehmen. Bei bestimmten nominalen Satzgliedern und Partizipialkonstruktionen dagegen ist oft fraglich, ob sie z. B. attributiv oder prädikativ zu verstehen sind. Ebenso wird in den sprachpraktischen Übersetzungsübungen vielfach von Lehrenden der Eindruck vermittelt, eine bestimmte Übersetzungsvariante sei grammatikalisch „falsch“ und eine andere „richtig“. Entsprechend fordern Studierende hier selbst eine klare Zuweisung von Lösungen als „falsch“ und „richtig“ ein.

Häufig tritt ferner bei (angehenden) Lateinlehrkräften ohne Deutsch oder eine weitere Fremdsprache als zweites Unterrichtsfach eine unsachgemäße Übertragung spezifisch lateinischer Kategorien auf das Deutsche oder neue Schulfremdsprachen auf: So wird etwa das deutsche Präteritum (*war*) mit dem lateinischen Imperfekt (*erat*) funktional gleichgesetzt und entsprechend benannt. Solche z. T. inadäquaten Parallelisierungen ergeben sich aus der prinzipiellen Zweisprachigkeit des Lateinunterrichts, in dem lateinische Sprachstrukturen, Sätze und Texte regelmäßig in die deutsche Ziel- und Unterrichtssprache übersetzt werden und somit durchgehend ein lateinisch-deutscher Sprachvergleich stattfindet. Auf der anderen Seite besitzen Lateinlehrkräfte jedoch in der Regel keine oder nur unzureichende Kenntnisse der kontrastiven Linguistik, so dass entsprechende Strukturvergleiche eher auf einer laienhaften Ebene verbleiben.

Im Bereich des Spracherwerbs ist schließlich unter Lateinlehrkräften und überhaupt in der Fachdidaktik immer noch das Fehlkonzept verbreitet, die deklarative Kenntnis von Konjugations- und Deklinationsschemata führe zu einem direkten semantischen Verstehen entsprechender flektierter Verbal- und Nominalformen im Satzkontext.

- 3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?

Sprachwissenschaftliche Grammatik wird meist in dem häufig verpflichtenden Modul zur Sprachwissenschaft vermittelt, wohingegen Sprachdidaktik entweder

nur (kleinerer) Teil eines allgemeinen fachdidaktischen Moduls ist oder auch zusammen mit den sprachpraktischen „Stilübungen“ begleitend über das ganze Studium thematisiert wird. Ob hier eine organische Verbindung stattfindet, hängt letztlich von den jeweiligen Lehrenden ab. Eine für die Universitäten einheitliche Vorgabe – etwa durch die Lehrbildungsstandards – existiert nicht.

4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?

Ein Problem ist in der im Fach verbreiteten Überzeugung zu sehen, die lateinische Grammatik sei quasi das Maß aller Dinge und das Lateinische sei gar „das Modell von Sprache“ (Theodor Wilhelm). Hier müssten in der universitären Ausbildung exemplarisch Kategorien der Schulgrammatik hinterfragt und auf ihre Anwendbarkeit auf andere Sprachen diskutiert werden. Dies betrifft u. a. die Frage der Wortarten oder etwa das Konzept Kasus und seine Anwendbarkeit auf Sprachen wie Englisch oder Französisch. Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist ein ausgeprägt normatives Verständnis von Grammatik im Lateinstudium, das zu sehr mit der Opposition „falsch“ vs. „richtig“ arbeitet.

Zudem fehlt den Studierenden (wie oft auch den Lehrenden) ein Bewusstsein für ein Hinterfragen des sehr vollständig ausdifferenzierten terminologischen Systems der Schulgrammatik. Ganz anders als im Fach Deutsch und den neuen Fremdsprachen ist im Fach Latein ohne Frage ein Zuviel an Grammatik und Terminologie zu beobachten, das Lernende überlastet und beim eigentlichen Sprachlernen sogar behindern kann: Es herrscht im Studium weithin die Auffassung vor, Sprachvermittlung sei allein auf der Grundlage terminologischer Kenntnisse bei den Lernenden möglich bzw. schon das Verstehen der grammatikalischen Terminologie führe zum richtigen Verstehen des Lateinischen.

Ein Problem für viele Lehrkräfte, die neben Latein noch Deutsch und/oder eine neue Fremdsprache unterrichten, liegt übrigens in der z. T. unterschiedlichen terminologischen Benennung gleicher Phänomene und Kategorien (z. B. Nomen vs. Substantiv): Hier fehlt im Grunde ein sprachübergreifendes (Teil-)Modul im Studium, das sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen verbindet.

5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?

Für Lateinstudierende, die in der Regel gute Sprach- und Schulgrammatikkenntnisse als Voraussetzung mitbringen, ist ein eher synchroner, funktionaler und sprachvergleichend-typologischer Zugriff empfehlenswert. Die sprachhistorische Komponente könnte demgegenüber auf eine für angehende Lehrkräfte sinnvolles Maß reduziert werden. Hier wäre es sinnvoller, Studierenden die Kompetenzen zu vermitteln, wie sie selbständig historischen Laut- und Formenwandel innerhalb der lateinischen Sprachgeschichte vom archaischen Latein bis ins Mittelalter beobachten und wissenschaftlich beschreiben können.

Schließlich müsste im Bereich der Grammatikvermittlung stärker die Lernforschung einbezogen werden, um die verbreitete Fehlvorstellung, grammatisches Benennwissen führe automatisch zum semantischen Sprachverstehen und zur Übersetzungskompetenz auszuräumen.

Das Lateinische im Kontext anderer Sprachen (auch Deutsch) mithilfe des linguistischen Instrumentariums typologisch zu vergleichen, finden Studierende in aller Regel interessant, und es zeigt ihnen, dass das Lateinische eben nicht „DAS Modell von Sprache“ darstellt. Zugleich sensibilisiert ein solcher kontrastierend-typologischer Zugriff angehende Lehrkräfte für Probleme im Unterricht mit Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprachen.

Insgesamt wird im Lateinunterricht viel vom Lateinischen ins Deutsche übersetzt: Dies betrifft nicht nur Texte oder Sätze, sondern auch einzelne Syntagmen oder grammatikalische Formen. Dadurch ergibt sich im Unterricht ein fortwährender Vergleich zwischen den beiden Sprachen in ihren Unterschieden und Ähnlichkeiten. Lehrende müssen in der Lage sein, gerade die Unterschiede zwischen den Sprachen im Detail wahrzunehmen und im Unterricht zu thematisieren (z. B. Kasuszuweisung im Lateinischen durch Endungen, im Deutschen dagegen v. a. durch Artikel/Attribute; freiere Wortstellung im Lateinischen u. ä.). Zugleich müssen die Lehrenden sensibel gegenüber Schülerdefiziten in der Zielsprache sein, z. B. wenn sie bestimmte schriftsprachliche Formen des Deutschen (Genitiv, Konjunktiv u. ä.) oder auch die deutsche Wortstellung nicht richtig beherrschen. Dies setzt dann entsprechende Kenntnisse auf Seiten der Lehrenden voraus, die v. a. im Bereich DaZ/DaF und der kontrastiven Sprachbetrachtung zuzuweisen sind.

Ein synchron-funktionaler oder auch sich auf das Lateinische beschränkender diachroner Zugriff ermöglicht den Studierenden, selbständig anhand von Texten oder ausgewählten Beispielen sprachliche Besonderheiten oder Entwicklungen zu beobachten und in Regeln zu fassen. Zudem sind dann auch eigene empirische Forschungsprojekte anhand ausgewählter Textkorpora im Rahmen von Seminar- oder Abschlussarbeiten (Bachelor/Master) möglich.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

Ganz grundsätzlich ist in der Klassischen Philologie vermutlich die Situation genau andersherum zu beurteilen als in den neueren Philologien: Einerseits bringen die Studierenden einen umfassenden Kenntnisstand in der traditionellen Schulgrammatik mit, andererseits fehlt die wissenschaftliche Begründung und Reflexion von deren Kategorien und Grundlagen. Insofern sollten sprachwissenschaftliche Aspekte stärker ins Studium integriert und mit der Sprachdidaktik verzahnt werden, weil sich häufig nur durch die Synergie zwischen den Bereichen die benannten Problemfelder angehen lassen. Bei der sprachpraktischen Grammatikausbildung („Stilübungen“) sollte z. B. die für das Lateinische durchaus erforschte (Maier, Pinkster) Frequenz grammatikalischer Erscheinungen einbezogen werden, um eine Vorstellung von der Wichtigkeit von Phänomenen zu vermitteln. Ebenso ist hier eine diatopische Perspektive und die Frage nach den Quellen hilfreich, weil bestimmte als „Wahrheit“ vermittelte Grammatikregeln durchaus nur an bestimmte Autoren oder Gattungen gebunden sind und ansonsten eine große Varianz im praktischen Sprachgebrauch des Lateinischen herrschte.

Da im Lateinunterricht nicht die Fremdsprache, sondern Deutsch die Unterrichts- und Zielsprache ist, zugleich aber immer mehr Lernende ohne hinreichende Deutschkenntnisse Latein lernen, müsste auch das Deutsche und seine Grammatik stärker in die Ausbildung einbezogen werden. Besonders Konzepte aus dem Bereich DaZ/DaF sind hier relevant und stoßen schon jetzt auf großes Interesse bei den Lateinstudierenden. Dies zeigt die recht hohe Nachfrage bei entsprechenden Modulen oder Zertifikaten unter den angehenden Lateinlehrkräften.

Linguistische Lehrveranstaltungen scheinen mir auch heute noch sehr stark von bestimmten Schulen und Methoden geprägt zu sein, die für Lehramtsstudierende allzu spezielle Kenntnisse vermitteln (z. B. generative Grammatik oder in der Indogermanistik die historisch-rekonstruktive Laut- und Formenlehre). Für das Sprachenlernen und -vergleichen sowie für die Herausforderungen einer heterogener werdenden Schülerschaft mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Lernvoraussetzungen ist eine linguistisch begleitete Professionalisierung der Lehrkräftebildung im Rahmen von Sprachförderung und Sprachbildung meines Erachtens eine zentrale Herausforderung, die sich auch in den linguistischen Lehrveranstaltungen bzw. Modulen deutlich stärker niederschlagen müsste.

Göttingen

Peter Kuhlmann

Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Klassische Philologie, Humboldtallee 19, 37073 Göttingen. E-Mail: Peter.Kuhlmann@phil.uni-goettingen.de

Grammatik für die Schule: zu Französisch, Spanisch und Italienisch im Lehramtsstudium an der Universität München

Andreas Dufter & Bernadette Hofinger

1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

Die Romanistik verfügt mit Französisch, Spanisch und Italienisch über nicht weniger als drei Lehramtsfächer, die an der Universität München weiterhin nicht mit einem Master of Education, sondern mit der Ersten Staatsprüfung abgeschlossen werden. Fast alle sprachwissenschaftlichen Vorlesungen, Seminare und Übungen zu diesen drei Sprachen sind für Lehramts- wie für Bachelor- und/oder Masterstudierende gleichermaßen geöffnet. Eine Ausnahme bilden lediglich die Kurse zur Vorbereitung auf die sprachwissenschaftlichen Staatsexamensklausuren zur Gegenwartssprache und zu den älteren Sprachstufen der drei romanischen Schul-sprachen. In diesen Examenskursen kann die schulpraktische Relevanz somit spezifischer fokussiert werden. Dabei wird auch in der sprachpraktischen universitären Ausbildung und in den meisten anderen sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Romanistik nach unserer Erfahrung immer wieder deutlich, welch großen Nutzen schon ein überschaubares linguistisches Rüstzeug für den Fremdsprachenerwerb bringt. Naheliegend und instruktiv ist dabei oft der Vergleich mit dem Deutschen, gerade dann, wenn die Unterschiede fundamental sind, wie bei der Distribution von Indikativ und Konjunktiv. Andere Herausforderungen ergeben sich in solchen Bereichen grammatischer Variation, die dem Deutschen fremd sind, etwa bei dem Versuch, die Regularitäten für die prä- oder postnominale Stellung adjektivischer Attribute im Romanischen systematisch zu erfassen oder möglichst einfach und gleichzeitig möglichst korrekt die Wahl zwischen den beiden spanischen Kopulaverben *ser* und *estar* zu beschreiben. Nicht selten zeigen sich Studierende dabei überrascht, wie sehr morphosyntaktische und semantische Kategorien eine Didaktisierung solcher komplexer sprachlicher Verhältnisse erleichtern. Dass die Befassung mit Morphologie, Syntax und Semantik im Lehramtsstudium nicht nur Selbstzweck, sondern überaus nützlich für die

Vermittlung grundlegender sprachlicher Ausdrucksfähigkeiten in den romanischen Schulfremdsprachen ist, wird gerade bei diesen vermeintlich ‚spröden‘ grammatischen Standardthemen eindrucksvoll deutlich.

Unter einem deutlich größeren Rechtfertigungsdruck stehen dagegen sprachhistorische Veranstaltungen im Lehramtsstudium. Wozu, so wird von jeder Studierendenkohorte aufs Neue gefragt, Altfranzösisch, Altspanisch, Altitalienisch, wo vormoderne Sprachstufen an den Schulen doch überhaupt nicht vorkommen? Neben den vielfältigen intellektuellen Anregungen und Bereicherungen, welche die Begegnung mit der Alterität des Mittelalters ganz allgemein verspricht (vgl. Braun, Hrsg. 2013), lassen sich aber auch bemerkenswerte Bezüge zur Unterrichtspraxis herstellen: So wird die ab der ersten Französischstunde von Schülerinnen und Schülern als erratisch wahrgenommene Diskrepanz zwischen Aussprache und Schreibung dann und nur dann verstehbar, wenn man wenigstens in Grundzügen mit dem frühromanischen Lautwandel und der Herausbildung einer stärker dem etymologischen als dem phonetischen Prinzip verpflichteten Orthographie vertraut ist. Dieser Wissensvorsprung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer ermöglicht es, souverän auf entrüstete Schülerfragen zu reagieren. Warum etwa, so wird in der Schule immer wieder gefragt, schreibt man das Wort für ‚Wasser‘ im Französischen *eau*, wo man doch keinen einzigen dieser drei Vokale spricht, sondern vielmehr [o]? Aber auch bei der vergleichenden Betrachtung des Französischen mit anderen romanischen Sprachen oder mit dem Englischen lassen sich, ganz im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik, aufschlussreiche Korrespondenzen herstellen, etwa bei dem anlautenden stimmhaften Frikativ /ʒ/ in französisch *Georges* und *journal*, bei deren Pendanten im Englischen die aus dem Altfranzösischen übernommene Affrikate /dʒ/ fortlebt. Das Italienische zeigt, wengleich mit anderer Graphie, ebenfalls /dʒ/ in *Giorgio* und *giornale*, während das moderne Spanische regelmäßig den stimmlosen uvularen Frikativ /χ/ im Anlaut von Wörtern wie *Jorge* oder *jornada* aufweist.

2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

In vielen Fällen bringen Studierende, die sich für Französisch, Spanisch oder Italienisch entscheiden, selbst bei sehr guten Sprachkenntnissen allzu pauschale und teilweise fehlerhafte Ideen über grammatische Regularitäten aus der Schule mit. Manche Begriffe der Schulgrammatik, welche beharrlich von Lehrbuch zu Lehrbuch weitergeführt werden, laden dabei zu Missverständnissen geradezu ein: So ist das sogenannte *e muet* im Französischen phonologisch kein /e/ und phonetisch weder [e] noch [ɛ], sondern in vielen Realisierungen am ehesten als [œ] kategorisierbar. Es ist außerdem keineswegs grundsätzlich *muet*, also stumm. Ein stummer Laut wäre ja ein Oxymoron. Allein schriftorientiert und irreführend ist auch

der Terminus *h aspiré*, denn zumindest in den meisten Varietäten des modernen Französischen und insbesondere in Standardvarietäten liegt gerade keine Aspiration und somit auch kein h-Laut mehr vor. Im Spanischunterricht führt der wohl unausrottbare Begriff des „persönlichen Akkusativs“ für solche direkte Objekte, die mit der Präposition *a* markiert sind, schon bei *No veo a nadie* ‚Ich sehe niemanden‘ bei einigen Studierenden zu Rückfragen. Spätestens in Sätzen wie *El sustantivo rige al adjetivo* ‚Das Substantiv regiert das Adjektiv‘ wird allen Studierenden deutlich, dass „Personalität“, Belebtheit oder *animacy* nicht den einzigen relevanten Parameter für die Präsenz oder Absenz von *a* bei direkten Objekten darstellt. Auch der Italienischunterricht ist vor solchen durch die Terminologie induzierten Holzwegen nicht gefeit: Das *passato remoto* drückt keineswegs immer eine ferne Vergangenheit aus, wie man meinen könnte, und umgekehrt das *passato prossimo* keineswegs immer eine Referenz auf zum Sprechzeitpunkt recent Zurückliegendes. Vielmehr spielen im modernen Italienischen regionale und zum Teil auch soziostilistische Faktoren eine entscheidende Rolle.

Hier kommen wir zu einem weiteren in den romanischen Schulfremdsprachen immer wieder folgenschweren Missverständnis, nämlich der vielfach bestehenden stillschweigenden Annahme, wonach überhaupt nur Standardsprachen über so etwas wie eine präzise Grammatik verfügten. Variation wird im schulischen Kontext nur allzu schnell mit Fehler gleichgesetzt. Nicht nur für die diatopisch so ungemein differenzierte Italomania kann sich dies als ein massives intellektuelles Handicap erweisen. Im Spanischunterricht bildet die plurizentrische Sprachkultur nicht nur im Schulunterricht, sondern auch in der universitären Lehre eine Herausforderung. Ebenfalls nicht einfach stellt sich die Situation für das Französische dar, wo zwar europäische und nordamerikanische Varietäten und Regionalstandards vergleichsweise gut beschrieben sind, jedoch die aufstrebende, sprachlich ungemein kreative afrikanische Frankophonie weiterhin linguistisch zu großen Teilen wie eine *terra incognita* wirkt.

Die universitäre Lehramtsausbildung muss hier gegensteuern. Insbesondere muss sie Sprachvariation nicht als fremdsprachendidaktischen Störfaktor, sondern als konstitutiv darstellen und in der Beschreibung grammatischer Variablen explizit auf die Gefahren allzu wörtlicher Interpretationen so mancher suggestiver Termini hinweisen.

3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?

In der Romanistik an der Universität München stehen Sprachpraxis und Sprachwissenschaft in gutem Austausch. Gewiss sind nicht alle mit sprachpraktischen Grammatikkursen Betraute von ihrer Ausbildung her dezidiert in der Linguistik beheimatet. Es gibt aber interne Curricula in der Sprachpraxis, welche der

Sprachwissenschaft bekannt sind, so dass hinsichtlich der Terminologie, der empfohlenen Referenzgrammatiken und teilweise auch der Präsentation von Inhalten Studierenden ein kohärentes Studienangebot gemacht werden kann. Gewisse Schwierigkeiten ergeben sich manchmal schlicht durch die Tatsache, dass die Lehre in der Sprachpraxis ganz überwiegend in den romanischen Zielsprachen erfolgt, in der Sprachwissenschaft jedoch zumeist auf Deutsch. Hier gilt es, etwa im Spanischunterricht etablierte Begriffe wie den des *complemento circunstancial*, für die keine exakten Entsprechungen im Deutschen existieren, angemessen zu erläutern. Noch wichtiger sind solche kontrastiven Hinweise bei terminologischen falschen Freunden: Ein *attribut du sujet* in der französischen Tradition ist eben gerade kein Attribut, sondern ein Prädikativum.

Diese Verzahnung von sprachpraktischer und sprachwissenschaftlicher Ausbildung ist gute Tradition, jedoch in München nicht unmittelbar in den Studien- und Prüfungsordnungen abgebildet. Vieles hängt, so ist zumindest unser Eindruck, an einem funktionierenden Austausch zwischen Linguisten und Linguistinnen sowie Lektoren und Lektorinnen. Dies gilt zuerst und vor allem auf der Ebene der einzelnen Institute, sodann aber auch im bayernweiten Verbund: Wichtig ist ein möglichst weitreichender Konsens bei all denjenigen, welche die Anforderungen für die Ersten Staatsprüfungen in Französisch, Spanisch und Italienisch innerhalb Bayerns festlegen, Themenstellungen einreichen und an der Korrektur beteiligt sind.

4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?

Das Hauptproblem der Lehramtsausbildung im Bereich Grammatik stellen die kompetenzorientierten Bildungs- und Lehrpläne dar, nach denen Schülerinnen und Schüler seit geraumer Zeit unterrichtet werden: Sie haben mit der Aushöhlung fachlicher Wissensbestände zugunsten handlungsorientierter Lerninhalte dazu geführt, dass die Fachwissenschaften bei Studierenden nicht mehr auf jenes verstandene Schulfachwissen zurückgreifen können, welches für die Ausbildung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen erforderlich ist. Letztere wiederum versetzen angehende Lehrkräfte aber erst in die Lage, Fachwissen zu reflektieren und dadurch eine Fachlichkeit auszubilden, die über das zu vermittelnde Schulwissen notwendigerweise hinausgeht. In den Fachdidaktiken ergibt sich der Umstand, dass am nützlichkeitsorientierten Lernverständnis bisweilen noch immer festgehalten wird bzw. teilweise sogar festgehalten werden muss, was das Problem zusätzlich verschärft: Angehende Lehrerinnen und Lehrer werden darin immer noch angeleitet, Grammatik in der Schule nur ja nicht zum Selbstzweck, sondern stets auf die Befähigung zur konkreten Sprachanwendung hin zu betreiben. Was genau damit gemeint ist, zeigt sich in unzähligen Beispielen gängiger Fremdsprachenlehrbücher: Wo es nur geht, werden grammatische Inhalte portionsweise

und über mehrere Seiten und Kapitel verteilt präsentiert, ohne dass aus grammatischer Sicht hierfür ein lerntheoretisch vernünftiger Anlass gegeben wäre. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: In Ermangelung eines erkennbaren roten Fadens fällt es Schülerinnen und Schülern zusehends schwerer, die Inhalte miteinander zu vernetzen und damit ein tieferes Grammatikverstehen auszubilden. Damit wird der bei Schulabgängerinnen und -abgängern konstatierte Mangel an verbindlichem Grammatikwissen und die Fähigkeit zu einsichtiger Reflexion desselben nicht behoben, sondern geradewegs fortgeführt.

5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?

In der Sprachpraxis und in den Fachwissenschaften wird in Basis-, Grund- und Aufbaumodulen (d. h. in einführenden sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, Übungen zur Sprachpraxis und Grammatik) versucht, je nach Kenntnisstand der Studierenden grundlegende Konzepte der systematischen Sprachbetrachtung zu wiederholen und zu vertiefen. Der Fokus liegt hierbei auf jenen Bereichen, die als Voraussetzung für die Heranführung an eine linguistische Sprachbeschreibung gelten, wie etwa die Kenntnis grammatikalischer Begrifflichkeiten und Kategorien sowie das Verständnis für und die Fähigkeit zur Analyse grammatikalischer Funktionen. Dabei werden ebenso die unter Punkt 2 skizzierten Fehlkonzeptionen aufgegriffen und thematisiert. Um die sprachpraktischen und sprachtheoretischen Studieninhalte enger zu verzahnen, hat es sich bewährt, fachübergreifende Lehrveranstaltungen abzuhalten, in denen Linguistinnen und Linguisten sowie Sprachpraktikerinnen und -praktiker gemeinsam schwerpunktartig system- und variationslinguistische Fragestellungen bearbeiten und diese sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus sprachpraktischer Perspektive beleuchten. In der Fachdidaktik erfolgt eine stärkere Einbindung fachwissenschaftlicher Überlegungen in inhaltliche und methodische Fragen der Unterrichtsgestaltung im Rahmen fachdidaktischer Seminare mit sprachwissenschaftlichem bzw. literaturwissenschaftlichem Schwerpunkt (Theorie- und Praxis-Seminare Fachdidaktik und Sprachwissenschaft bzw. Fachdidaktik und Literaturwissenschaft). Im Bereich Grammatik werden v. a. kompetenzorientierte Lehr- und Lernmethoden kritisch analysiert und auf ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die Förderung grammatischen Verstehens untersucht. Die Diskussion für den Sprachenunterricht relevanter sprachwissenschaftlicher Fragestellungen und möglicher Formen ihrer sinnvollen Didaktisierung ist auch im Rahmen von Zulassungsarbeiten möglich, die sowohl von Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik als auch der Sprachwissenschaft betreut werden können und ebenso zu

einer verstärkten fachwissenschaftlichen Reflexion schulgrammatischer Inhalte beitragen.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

—

Literatur

Braun, M., Hrsg. (2013): *Wie anders war das Mittelalter? Fragen an das Konzept der Alterität*. Göttingen: V&R unipress.

München

Andreas Dufter & Bernadette Hofinger

Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Romanische Philologie, Schellingstr. 3, 80799 München. E-Mail: dufter@lmu.de, bernadette.hofinger@romanistik.uni-muenchen.de

Fachbereich: Didaktik der modernen Fremdsprachen

Aline Willems

- 1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

Dies ist generell abhängig von den Einstellungen und dem individuellen Verhalten derjenigen Kolleg*innen, die die entsprechenden Lehrveranstaltungen leiten. Es liegt kein einheitliches Konzept diesbezüglich vor, dem sich alle Dozierenden verpflichten könnten. Darum ist es an dieser Stelle kaum möglich, die Frage dezidiert zu beantworten. Es muss eher von einem Kontinuum zwischen Einbezug der schulischen Praxis bis hin zu Vernachlässigung des Praxisbezugs ausgegangen werden. Besonders herausfordernd ist die Berücksichtigung der besprochenen Aspekte hinsichtlich ihrer Relevanz im Fremdsprachenunterricht in solchen Lehrveranstaltungen, die sich nicht ausschließlich an Lehramtsstudierende richten, sondern auch die BA/MA phil.-Studiengänge bedienen. Dies ist in manchen Studiengängen der Regelfall.

- 2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

Da ich selbst nur Lehrveranstaltungen anbiete, die Studierende im Lehramtsstudium für bis zu sieben unterschiedliche Zielfremdsprachen gemeinsam besuchen, bewege ich mich eher selten in Plenumsphasen auf sprachimmanenter Ebene. Sprachspezifische Aufgaben werden eher in Kleingruppen bewältigt. Darum begegnen mir entsprechende Fehlkonzeptionen eher selten. Einzig die Einstellung zum Bereich Sprachgeschichte und deren Relevanz für zukünftige Fremdsprachenlehrer*innen frage ich gerne ab, wenn es sich inhaltlich anbietet, um im Anschluss zu verdeutlichen, wie wichtig ich zumindest basale Kenntnisse in diesem

Bereich für Fremdsprachenlehrkräfte erachte. Leider sind entsprechende Lehrveranstaltungen aus den meisten Studiengängen inzwischen zugunsten anderer Ziele entfernt worden.

3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?

Sprachdidaktische Grammatik wird nur in einzelnen Fällen, abhängig von den jeweiligen Dozierenden, thematisiert, aber ist nicht in den Modulhandbüchern berücksichtigt. Ich fände es zwar passend, diese Thematik in den Einführungsveranstaltungen zur Fremdsprachendidaktik in der Sitzung zum Grammatikunterricht zu besprechen, muss allerdings aus Gründen der didaktischen Reduktion darauf verzichten. Da ich ansonsten eher themenspezifische Seminare anbiete, ist eine Behandlung der o. g. Aspekte davon abhängig, ob sie zum Seminaroberthema passen oder nicht. Ergo: Ich behandle diese eher selten.

4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?

Obschon wir uns eigentlich weit von der Grammatik-Übersetzungs-Methode im Fremdsprachenunterricht entfernt haben (sollten) und sich auch der Fehlerbegriff zwischenzeitlich massiv gewandelt hat, sodass ein Grammatikfehler nicht mehr *per se* als schwerer Fehler beurteilt wird, sondern der Fehlerschweregrad nach dem Grad der Beeinträchtigung der Kommunikation bemessen wird bzw. werden sollte, wird der Einhaltung von Grammatikregeln in den jeweiligen fremdsprachlichen Studienfächern nach wie vor ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dies ist durchaus nachvollziehbar, gehören Grammatikverstöße doch zu den noch recht einfach messbaren Fehlleistungen der Lernenden, lassen sich also mitunter quantifizieren, leicht kategorisieren und so in Feedback sowie Schulnoten übersetzen.

Die Forderung nach guten Grammatikkenntnissen von Lehramtsstudierenden ist zu begrüßen, wenn wir davon ausgehen, dass Lehrer*innen die umfangreichsten sprachlichen Vorbilder der Lernenden in der Schule darstellen und somit möglichst normgerecht kommunizieren sollten bzw. in der Lage sein sollten, normgerecht zu kommunizieren oder bewusst von den Normen abzuweichen sowie gemeinsam mit den Schüler*innen die bestehenden Normen der Zielfremdsprache und ihrer Varietäten zu reflektieren. Andererseits verstärken wir dadurch im ungünstigen Fall implizit die Fortschreibung des Grammatikunterrichts der vergangenen Jahrhunderte/-zehnte in der Schule, wenn die Studierenden den

Umgang mit Grammatik im Studium oder zur eigenen Schulzeit unreflektiert in das eigene berufliche Handeln überführen.

Darum würde ich dafür plädieren, die Studierenden zwar in ihrer Entwicklung hin zu Sprachverwender*innen auf C1+-Niveau der Zielfremdsprache zu unterstützen, aber ihnen auch gleichzeitig bewusst zu machen, was sprachliche Regeln bedeuten, wer darüber entscheidet bzw. wie sie entstehen, mit welchen Folgen ihre Einhaltung bzw. Nicht-Einhaltung verbunden sein **können**, damit sie verantwortungsbewusst mit diesen Normen im eigenen Unterricht umgehen können.

Eine besondere Herausforderung stellt sich für Studierende, die eine plurizentrische Fremdsprache unterrichten werden, denn hier gilt es, einen geeigneten Umgang mit den bestehenden und teilweise konkurrierenden sprachlichen **Regen** zu finden, die sich sowohl im eigenen Sprachgebrauch und demjenigen der jeweiligen Lerngruppen niederschlagen als auch bei Anwesenheit von L1-Sprecher*innen in den Schulklassen, die u. U. abweichende Normen mitbringen.

5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?

Dazu kann ich leider kaum Angaben machen, da ich keine sprachimmanenten Lehrveranstaltungen anbiete, in denen eine intensive Auseinandersetzung mit der zielsprachlichen Grammatik möglich wäre. Ich bin lediglich dazu in der Lage, immer wieder auf Metaebene über eben jene Herausforderungen diskutieren zu lassen, um so das Bewusstsein der Studierenden dafür zu schärfen.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

In meinen Augen wäre es wichtig, die Thematik verstärkt in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen, um potentiell ‚veraltete‘ Einstellungen aufzubrechen.

Darüber hinaus würde ich die Förderung mehrwöchiger Auslandsaufenthalte von Lehrer*innen im Schuldienst zum Ausbau bzw. zur Auffrischung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen, bspw. in Kombination mit entsprechenden Sprachkursen für Fortgeschrittene, sehr begrüßen. Den Herausforderungen der *language attrition* bzw. des sich Einschleifens kleinerer sprachlicher Ungenauigkeiten und Fehler sowie u. U. das nicht Wahrnehmen von Sprachwandelprozessen in der Zielsprache bei wenig umfangreichem Kontakt könnte damit begegnet

werden und die Lehrkräfte könnten ihrer Rolle als sprachliches *role model* langfristig gerecht werden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die institutionellen Rahmenbedingungen entsprechend gestaltet sind.

Köln

Aline Willems

Universität zu Köln, Fächergruppe 5: moderne Sprachen und Kulturen, Albertus-Magnus-Platz,
50931 Köln. E-Mail: a.willems@uni-koeln.de

Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht muss (wieder) prominenter werden!

Benjamin Meisnitzer & David Paul Gerards

- 1 Wie wird in den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Ihrem Fach/an Ihrem Institut für Lehramtsstudierende die Praxisrelevanz der Inhalte deutlich gemacht?

Besonderes Augenmerk legen wir auf die Erklärung grammatischer Phänomene, die erfahrungsgemäß Stolpersteine im schulischen L2-Unterricht darstellen – bspw. die Tempusunterscheidung Imperfekt vs. Präteritum im Spanischen, die im Deutschen so nicht existiert, oder den Modusgebrauch. Hier weisen wir die Studierenden explizit auch auf deduktive Regeln hin, damit dieses Wissen bei Lehrkräften zumindest vorhanden ist und bei Bedarf – nach entsprechender eigener didaktischer Aufbereitung – an den schulischen Kontext angepasst und verwendet werden kann. Studierende des Lehramts sind beispielsweise äußerst dankbar, wenn sie hinsichtlich der bereits angesprochenen Modusproblematik erfahren, dass der spanische Konjunktiv nur dann aufritt, wenn Nicht-Assertion vorliegt und Assertion die sprachlich grundlegendste Operation überhaupt ist.

- 2 Auf welche Fehlkonzeption(en) zu grammatischen bzw. anderen sprachwissenschaftlichen Studieninhalten treffen Sie bei Studienanfängern und -anfängerinnen im Lehramtsstudium? Und wie gehen Sie damit in der Hochschullehre um?

Es fehlt einem nicht unerheblichen Teil der Studienanfänger*innen an grammatischem Basiswissen, bspw. der Fähigkeit zur klaren Identifizierung und Benennung grundlegender Wortarten und einfachster syntaktischer Funktionen (Subjekt, (in)direktes Objekt ...). Oftmals treffen wir auf impressionistische und falsche Definitionen, die Semantik und Syntax vermischen („Das Subjekt ist der, der handelt“). Derartigen Wissenslücken wird mit einem Tutorat begegnet, das begleitend zur verpflichtenden Einführung in die spanische Sprachwissenschaft

stattfindet und Übungen zur Festigung bietet. Ebenfalls wenig bis gar nicht ausgeprägt ist die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen deskriptiver und präskriptiver Norm, die oftmals gänzlich (zu Gunsten letzterer) fehlt. Hier versuchen wir den Studierenden sehr früh klarzumachen, dass beide Arten der Norm existieren und ihre Berechtigung haben, wir aber immer trennscharf zwischen den beiden unterscheiden müssen. Hier geht es auch ganz grundsätzlich um die Beseitigung sprachlicher *Vorurteile*. Gerade wenn letztere auch so benannt werden und in einen größeren sozialen Zusammenhang gesetzt werden, sind die allermeisten Studierenden durchaus offen, ihre bisherigen Positionen zu überdenken.

3 Wie ist das Verständnis sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik in Ihrem Fach? Thematisieren Sie dieses Verhältnis Ihren Studierenden gegenüber? Spiegelt es sich in einer Form in den Studienordnungen oder -abläufen?

Wir selbst thematisierten das Verhältnis bisher nicht systematisch – auch wenn dies einige andere Lehrende an unserem Institut in der Vergangenheit schon taten. Auch an unserer Professur aber werden wir die Thematisierung künftig explizit vornehmen, da Lehramtsstudierende oft nicht verstehen, warum sie (sprachwissenschaftliche) Grammatikveranstaltungen besuchen müssen. Es liegt an uns und ist unsere Aufgabe, den Studierenden deutlich zu machen, dass sprachwissenschaftliches Verständnis von Grammatikphänomenen den eigenen Unterricht erleichtern kann, weil die Lehrkraft dann selbst besser versteht, *warum* sich ein Phänomen so und nicht anders an der sprachlichen Oberfläche manifestiert. Ein gutes Beispiel hierfür sind u. a. Wortstellungsphänomene im Bereich der Unakkusativität. In der Studienordnung spiegelt sich das Verhältnis von sprachdidaktischer und sprachwissenschaftlicher Grammatik insofern wider, als eine systemlinguistische Vorlesung Inhalte vorbereitet, die dann in der Didaktik im praxisorientierten Modul *Didaktik II* im Rahmen einer schulpraktischen Übung für Schülerinnen und Schüler aufbereitet werden.

4 Welche Probleme sehen Sie hinsichtlich einer professionsorientierten Lehramtsausbildung in Ihrem Fach im Bereich der Grammatik?

Gerade im Falle des Spanischen stehen wir vor der nicht unerheblichen Herausforderung des Umgangs mit dem Plurizentrikproblem. Das Spanische als Weltsprache verfügt über zahlreiche Standardvarietäten, die in verschiedenen Bereichen – auch jenseits der Lexik – zum Teil nicht unerheblich differieren. Hier muss ein gesunder Mittelweg zwischen varietätenlinguistischer Sensibilisierung und Nicht-Überforderung der **Lehramtsstudierenden** gefunden werden. Dies ist nicht immer einfach und erfordert enormes Fingerspitzengefühl. Ein weiteres Problem ist

die Tatsache, dass Fachdidaktiker*innen selbst oft keine Grammatiker*innen sind. Dementsprechend erschiene es uns ganz allgemein äußerst wünschenswert, wenn zwischen Fachdidaktik und (sprachwissenschaftlicher) Grammatik mehr ergebnisorientierter Austausch stattfände. Hier sollten beide Seiten von der anderen lernen, um so eine Lehramtsausbildung zu ermöglichen, aus der die Studierenden maximalen Profit schlagen können und die sie in jeder Hinsicht hervorragend auf ihren Zukunftsalltag in der Schule vorbereitet.

5 Was hat sich im Umgang mit diesen Herausforderungen besonders bewährt? Welche Methoden bzw. Herangehensweisen können Sie besonders empfehlen, um eine professionsorientierte Lehramtsausbildung im Bereich der Grammatik zu gewährleisten?

Als besonders vorteilhaft hat sich für uns in sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ein „doppelter“ Zugang bewährt. Zunächst lassen wir Studierende, oft anhand von Film- oder Tonaufnahmen, grammatisch schwierige (Variations-)Phänomene induktiv entdecken, denn dies – so unsere Erfahrung – festigt das Bewusstsein der Studierenden für einen Problembereich nachhaltig. Erst dann treten wir als Dozierende auf den aktiven Plan und liefern explikativen, linguistisch-theoretischen Input, der den Studierenden dann wiederum als wissenschaftliche Basis für ihren eigenen späteren Schulunterricht dienen kann.

6 Welche Erfahrungen, Beobachtungen oder Anmerkungen möchten Sie in diesem Zusammenhang gern noch teilen?

Bei aller Berechtigung, die der kommunikative Ansatz für den Fremdsprachenunterricht zweifelsohne hat, scheint es uns doch so, dass der Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht mitunter ein zu geringer Stellenwert beigemessen wird. Wir wissen ja sehr genau, dass L2- und L3-Erwerb anders als der L1-Erwerb auch explizite Regeln braucht. Diese sollten denn auch so benannt und den Schüler*innen von Anfang die Angst vor dem „Grammatik-Monster“ genommen werden.

Leipzig

Benjamin Meisnitzer & David Paul Gerards

Universität Leipzig, Institut für Romanistik, Beethovenstr. 15, 04107 Leipzig, E-Mail:
benjamin_lucas.meisnitzer@uni-leipzig.de, david_paul.gerards@uni-leipzig.de