

**Patrizio Malloggi**

## **Der funktional-pragmatische Ansatz zur Grammatikvermittlung. Plädoyer für seinen Einsatz im (schulischen) DaF-Unterricht**

The communicative approach developed in the 1980s logically led to the goal of thinking of grammar teaching in terms of communicative situations. According to this goal, this article deals with grammar teaching that can be defined as functional-pragmatic, since grammatical phenomena are regarded as means of realising communicative actions and are examined in connection with their semantic and pragmatic properties. This article aims at presenting a non-traditional approach to the teaching of spatial prepositions that contributes to the development of communicative (oral and written) competence of learners of German as foreign language.

**KEYWORDS:** grammar teaching, word classes in German, German spatial prepositions, functional-pragmatic approach to grammar teaching, description of a learning unit.

### **Einleitende Bemerkungen**

Um es gleich vorwegzunehmen: Der vorliegende Aufsatz geht nicht auf die Frage ein, ob Grammatik im Fremdsprachenunterricht gelehrt bzw. gelernt werden soll. Diese Diskussion gilt als abgeschlossen und kann eindeutig und endgültig mit *Ja* beantwortet werden<sup>1</sup>. Die zentrale Frage lautet vielmehr, auf welche Weise Grammatik im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht sinnvoll vermittelt werden kann. Diese Frage ist alles andere als überflüssig: Wirft man einen Blick in die gängigen Grammatiken und Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache, so gelangt man zu der Feststellung, dass Grammatik immer noch zu häufig auf der Grundlage eines mechanischen Erlernens der formalen Eigenschaften grammatischer Kategorien bzw. Regeln und zu sehr abgelöst von ihren kommunikativen Verwendungszwecken vermittelt wird. Sinnvolle Grammatik-

<sup>1</sup> Vgl. auch L. Rogina, *Neue Wege im Grammatikunterricht – am Beispiel italienischer Universitäten*, in C. Taylor (Hg.), *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste 2007, S. 29-42: 29.

arbeit liegt jedoch nur dann vor, wenn grammatische Phänomene als Mittel zur Realisierung sprachlicher Handlungen gesehen und somit im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften betrachtet werden. Dies fördert grammatische Kompetenz, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) als «Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden» definiert werden kann<sup>2</sup>. Dieselbe Konzeption für grammatische Kompetenz liegt auch der neuesten Auflage der Dudengrammatik zu Grunde, deren Ziel es ist, «zur Vertiefung und Erweiterung des Wissens über das Gegenwartsdeutsche beizutragen, indem sie systematisch das Sprachsystem, seine Struktur, Bedeutung und Verwendung» in der (geschriebenen und gesprochenen) Sprache beschreibt<sup>3</sup>.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht, der sich an (italophone) Lernende der Sekundarstufe I und II richtet, und setzt sich als Ziel aufzuzeigen, wie Grammatikvermittlung am Beispiel der Präpositionen<sup>4</sup> in ihrer räumlichen Verwendung zum Ausbau der kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Kompetenz in der deutschen Sprache bei DaF-Lernenden beitragen kann. Damit dieses Anliegen realisiert werden kann, ist es erforderlich, von der *traditionellen* Vermittlung der Präpositionen aus den gängigen DaF-Grammatiken und -Lehrwerken abzuweichen und entschieden für eine funktional-pragmatische<sup>5</sup> zu plädieren. Fremdsprachenlernende werden durch die funktional-pragmatische Vermittlung in die Lage versetzt, sich des engen Zusammenhangs zwischen Form auf der einen Seite, Bedeutung und Funktion grammatischer Phänomene im Kontext

<sup>2</sup> J. Trim, B. North, D. Coste, *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Langenscheidt, Berlin/München 2001, S. 113.

<sup>3</sup> Duden, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, A. Wöllstein und die Dudenredaktion (Hg.), Dudenverlag, Berlin 2016, S. 5.

<sup>4</sup> Zur Form, Stellung und Rektion der deutschen Präpositionen im Überblick siehe etwa C. Di Meola, *Deutsche Präpositionen im Überblick: Form, Stellung und Rektion*, in «Pandaemonium Germanicum: revista de estudos germanísticos» 4 (2000), S. 321-368; C. Di Meola, *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen*, Stauffenburg, Tübingen 2000; C. Lindqvist, *Zur Entstehung von Präpositionen im Deutschen und Schwedischen*, Niemeyer, Tübingen 1994.

<sup>5</sup> Im vorliegenden Beitrag wird die Bezeichnung *funktional-pragmatische* an Stelle von *funktionaler Grammatikvermittlung* bevorzugt (vgl. M. Henning, *Wie funktional sind Grammatiken des Deutschen?*, in A. Wöllstein, P. Gallmann, M. Habermann, M. Krifka (Hg.), *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, De Gruyter, Berlin-Boston 2018, S. 383-408; E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, Metzler, Stuttgart/Weimar 2013, S. 142-144), weil man an der ersteren den engen Zusammenhang zwischen Funktion grammatischer Phänomene und kommunikativem Kontext deutlich erkennen kann (vgl. etwa C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021; D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart-Weimar 2012).

auf der anderen Seite bewusst zu werden. Damit vollzieht sich die endgültige Wendung gegen die Vermittlung des deklarativen Wissens über Grammatik, auf das sich der Fremdsprachenunterricht immer noch zu häufig beschränkt. Eine rein deklarative Grammatikvermittlung kann bei Fremdsprachenlernenden zu einer Diskrepanz zwischen ihrem expliziten Regelwissen und der Fähigkeit, dieses Wissen in kommunikativen Verwendungszusammenhängen anzuwenden, führen. Vieles von dem, was Lernende in grammatischen Aufgaben korrekt lösen (zum Beispiel in Lücken- und Umformübungen), können sie bei freieren kommunikativen Aufgaben und in der Sprachverwendung nur sehr unzulänglich umsetzen<sup>6</sup>. Dies erklärt auch, warum Grammatikunterricht in der Praxis der Sprachvermittlung in der Schule überwiegend unbeliebt ist.

Dieser Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Abschnitt 1 liefert einen Überblick über die wichtigsten Ansätze in der globalen Methodendiskussion des 19. und 20. Jahrhunderts, wobei das Augenmerk auf die Art und Weise gerichtet wird, wie Grammatik in den einzelnen Ansätzen konzipiert bzw. vermittelt wird. Abschnitt 2 liefert zunächst einen Überblick über die didaktisch-methodischen Prinzipien, die der funktional-pragmatischen Grammatikvermittlung zugrunde gelegt werden, um diese sodann in die Unterrichtspraxis überzuleiten. Abschnitt 3 enthält ein kurzes Fazit.

## **1. Ansätze der Grammatikvermittlung im fremdsprachlichen Unterricht**

Die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts zeigt, dass verschiedene linguistische Ansätze zu verschiedenen Zeiten fremdsprachendidaktische Konzeptionen und Methoden beeinflusst haben. Ziel dieses Abschnittes ist es aufzuzeigen, welchen Stellenwert Grammatik innerhalb dieser Ansätze einnimmt.

### **(a) Die Grammatik-Übersetzungsmethode**

Grammatik als Regelsystem nahm bekanntlich eine zentrale Rolle in der sogenannten Grammatik-Übersetzungsmethode (im Folgenden GÜM abgekürzt) ein, die sich im 19. Jahrhundert entwickelte und die Art und Weise, wie alte Sprachen wie Latein und Altgriechisch unterrichtet wurden, auf den neusprachlichen Unterricht übertrug<sup>7</sup>. Grammatik

<sup>6</sup> D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 20.

<sup>7</sup> Vgl. D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 68; M. Foschi Albert, *Vom Nutzen der Lateinkenntnisse für den DaF-Erwerb*, in M. Hepp, K. Salzmann (Hg.), *Sprachver-*

wurde im Rahmen dieser Methode hauptsächlich deduktiv, d.h. auf der Grundlage von explizit vorgegebenen Regeln und Strukturen vermittelt und diese an anschließenden formfokussierten Sätzen eingeübt, die häufig unverbunden nebeneinander standen und keinen Anspruch darauf erhoben, authentisch zu wirken<sup>8</sup>. Daran schlossen sich Aktivitäten, wie das Lesen und das Übersetzen von Texten an, wobei die Texte möglichst dem hochkulturellen Kanon entnommen wurden. Dieser Methode lag die Überzeugung zugrunde, dass die Vermittlung deklarativen Wissens über die Fremdsprache (in Form von Regeln) positive Auswirkungen auf einen korrekten, bewussten und differenzierten Sprachgebrauch hat. Diese These ist bis heute nicht belegt und wird vielfach angezweifelt<sup>9</sup>.

### **(b) Die direkte, audiolinguale und audiovisuelle Methode**

Bei der Suche nach einer Neuausrichtung des Sprachenunterrichts wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts lerntheoretische Erkenntnisse des Behaviorismus berücksichtigt, welche sich in den drei nachfolgenden Methoden niederschlugen. Die direkte Methode kann man sich als unmittelbare Gegenposition zur GÜM vorstellen; ihr Ziel ist die Beherrschung der gesprochenen Sprache, das für die Lernenden Hinwendung zum Sprachkönnen anstatt zum Sprachwissen bedeutet<sup>10</sup>. Grammatik wird in Alltagssituationen eingebettet, dialogisch präsentiert und induktiv vermittelt. Es finden keine expliziten Erklärungen von grammatischen Strukturen statt, die Lernenden selbst leiten vielmehr die grammatischen Regeln aus Beispielen ab. In den 1930er-/1940er-Jahren entwickelte sich die audiolinguale und in den 1960er-Jahren schließlich die audiovisuelle Methode, denen die gleichen Prinzipien zugrunde liegen, die auch die direkte Methode ausmachen<sup>11</sup>.

### **(c) Die kommunikative Methode**

Anfang der 1970er Jahre änderten sich die Rahmenbedingungen erneut und beförderten eine weitere Neuausrichtung des Fremdsprachen-

*gleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik*, Istituto Italiano di Studi Germanici, Roma 2020, S. 29-41: 35-40.

<sup>8</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*, Metzler, Berlin 2021, S. 238.

<sup>9</sup> E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, a.a.O., S. 140.

<sup>10</sup> D. Rösler, *Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O., S. 69-74.

<sup>11</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 239; G. Neuner, H. Hunfeld, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, Langenscheidt, München-Tübingen 1993, S. 39.

unterrichts. Aspekte, die hierbei eine Rolle spielten, waren zum einen der Einfluss der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie in der Sprachwissenschaft: Sprache wurde nicht mehr als festes System verstanden, sondern unter dem Aspekt des zwischenmenschlichen Kontaktes und der zielorientierten Kommunikation gesehen<sup>12</sup>. Gefordert wurde die Vermittlung und Verwendung grammatischer Phänomene in authentischen kommunikativen Situationen<sup>13</sup>. Grammatik in einer «dienende(n) Funktion<sup>14</sup>» sollte den Kommunikationsprozess unterstützen. Grammatische Kategorien bzw. Strukturen werden entsprechend induktiv vermittelt, wobei der Prozess des Bildens, Überprüfens und Revidierens von Hypothesen über die Funktion grammatischer Phänomene zur Realisierung authentischer Kommunikationszwecke im Mittelpunkt steht<sup>15</sup>.

#### **(d) Die funktionale<sup>16</sup> bzw. funktional-pragmatische Methode**

Aktuellere methodische Tendenzen der kommunikativen Methode lassen sich an der funktionalen Ausrichtung des Grammatikunterrichts deutlich erkennen. Der funktionalen Methode liegt die Konzeption zu Grunde, dass grammatische Phänomene auf der Grundlage ihrer funktionalen Eigenschaften untersucht bzw. verwendet werden sollen<sup>17</sup>. Dies bedeutet, dass Grammatik in authentischen, kommunikativen Zusammenhängen vermittelt und verwendet soll. Grammatische Phänomene werden also als Werkzeuge zur Realisierung sprachlicher Handlungen betrachtet, die in bestimmten Situationen mit bestimmten Absichten verwendet werden. Dies fördert die metasprachliche Reflexion bei den Lernenden, weil sie dabei für Fragen sensibilisiert werden, wie z.B.:

<sup>12</sup> C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Habertzett, A. Heine (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, a.a.O., S. 241.

<sup>13</sup> D. Rösler, *Grammatik im Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme*, in C. Di Meola/D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021, S. 17-35: 21.

<sup>14</sup> D. Rösler, *Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner*, in Peyer, T. Studer, I. Thonhauser (Hg.) *IDT 2017. Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen*, Bd 1: Hauptvorträge, Erich Schmidt, Berlin 2019, S. 112-122: 114.

<sup>15</sup> P. Malloggi, *Zur Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Grundlagen für die Lehrerbildung*, in «Zielsprache Deutsch» 48 (2020), S. 3-24: 10; E. Neuland, C. Peschel, *Einführung in die Sprachdidaktik*, a.a.O., S. 143.

<sup>16</sup> Hinter dem Stichwort *funktional* verbirgt sich der Grundgedanke, dass die Sprache das Medium der Verständigung zwischen Menschen ist und die Verständigung auf der Funktionalität sprachlicher Formen beruht (M. Henning, *Wie funktional sind Grammatiken des Deutschen?*, a.a.O., S. 383-408: 383-384).

<sup>17</sup> D. Rösler, *Grammatik im Fremdsprachenlernen – Versuch einer Bestandsaufnahme*, a.a.O., S. 17-35: 17-19.

«Wozu dient eine bestimmte grammatische Kategorie?» oder auch «Warum verwende ich in diesem Kontext eine bestimmte grammatische Kategorie und nicht eine andere?»<sup>18</sup>. Der neueste Forschungsstrang ist stärker pragmatisch ausgerichtet, daher die Bezeichnung funktional-pragmatisch. Dadurch wird der enge Zusammenhang zwischen Funktion grammatischer Phänomene und kommunikativem Kontext besonders in den Vordergrund gerückt. Dabei wird die Frage nach der semantischen und pragmatischen Dimension der Grammatik berücksichtigt. Mit anderen Worten wird bezüglich einer bestimmten grammatischen Kategorie oder Struktur der Frage nachgegangen, wie durch deren Verwendung eine inhaltliche Differenzierung erreicht werden und kommunikative Ziele verfolgt werden können<sup>19</sup>.

Im vorliegenden Aufsatz plädiere ich für den Einsatz der funktional-pragmatischen Methode zur Grammatikvermittlung, die im herkömmlichen DaF-Unterricht immer noch zu wenig berücksichtigt wird. Diese Annahme wird mit Bezug auf den Untersuchungsgegenstand in Abschnitt 2 thematisiert.

## 2. Die „traditionelle“ Vermittlung der räumlichen Präpositionen in DaF-Lehrwerken und -Grammatiken

In der DaF-Tradition wird der Darstellung der Präpositionen durchgehend ein gebührender Platz eingeräumt, gehören sie doch zu den grammatischen Phänomenen, die einer besonderen Sensibilisierung bedürfen. Neben der Wahl der passenden Präposition, die sich oft von den Ausgangssprachen unterscheidet, kommt die bewusste Selektion für den jeweiligen Kasus hinzu. Präpositionen als zu der Gruppe der Synsemantika gehörend, deren Bedeutung und Funktion<sup>20</sup> grundsätzlich nur aus dem Kontext erschlossen werden können<sup>21</sup>, wurden viel

<sup>18</sup> C. Di Meola, D. Puato (Hg.), *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, a.a.O., S. 7.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> Präpositionen haben die grundlegende Funktion, Gegenstände oder Sachverhalte in eine semantisch spezifizierte Beziehung zu anderen Gegenständen oder Sachverhalten zu setzen, vor allem in eine räumliche (*die Katze vor dem Haus*), zeitliche (*vor dem Essen Händewaschen*) und kausale Beziehung (*vor Angst schlottern*) (Grammis, Stichwort: *Präposition*, <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/210>. Letzter Zugriff: 07.07.2022).

<sup>21</sup> Duden, *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, a.a.O., S. 612; E. Bellavia, *Präpositionen I: Räumliche Präpositionen*, in C. Di Meola, D. Puato (Hg.) *Semantische und pragmatische Aspekte der Grammatik. DaF-Übungsgrammatiken im Fokus*, Peter Lang, Berlin 2021, S. 281-299: 281.

zu lange als reine Auflistungen zum Auswendiglernen präsentiert. Eine rein mnemonische Technik führt aber bekanntlich nicht wirklich zu Lernerfolgen. Für die Vermittlung der Präpositionen ist daher – wie für alle weiteren grammatischen Kapitel – grundlegend, ihren Bestand mit der zielorientierten Verwendung in realen Situationen und Texten zu verbinden.

Es ist daher für Lehrende wichtig festzustellen, ob ihre eigene grammatische Vermittlungsweise mit dem funktional-pragmatischen Ansatz im Einklang steht. Entsprechend sollte auch ihre Entscheidung für das geeignete Lehrwerk unter diesem Kriterium erfolgen. Wird dagegen in einem modernen Lehrwerk weiterhin an einer ausschließlich formfokussierten Vermittlung ohne Bezug zu Situation, Kontext und kommunikativen Zielen festgehalten, wie Abbildung 1 aus einem älteren Lehrwerk beispielhaft zeigt, sollte die Suche weitergehen.

Frage	wohin?	wo?	woher?	
Präposition	nach	in	aus	
	in mit Akk.	an	von	
	zu mit Dativ	bei	} mit Dativ	
		auf		
Verben	z. B. gehen fahren	z. B. sein wohnen	kommen	
	Wohin fahren Sie? Ich fahre . . .	Wo treffe ich Sie? Sie treffen mich . . .	Woher kommen Sie? Ich komme . . .	
	nach Italien nach München nach Hause	in Italien in München zu Hause	aus Italien aus München von zu Hause	
	in die Türkei in die Stadt ins Büro ins Kaufhaus in die Uni ins Theater in Urlaub	in der Türkei in der Stadt im Büro im Kaufhaus in der Uni im Theater im Urlaub	aus der Türkei aus der Stadt aus dem Büro vom Kaufhaus von der Uni aus dem Theater aus dem Urlaub	
	zu meinem Sohn zum Arzt	bei meinem Sohn beim Arzt	von meinem Sohn vom Arzt	

Abbildung 1: Überblick über Lokalpräpositionen und Zustands-/Bewegungsverben in *Lernziel Deutsch* 1983<sup>22</sup>

<sup>22</sup> W. Hieber, *Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache*, Hueber, Ismaning 1983, S. 122.

Allerdings hat meine auf das Thema fokussierte, punktuelle Recherche über 40 Jahre Lehrwerkvermittlung keine wesentliche Veränderung der Situation erkennen lassen. Weiterhin werden Präpositionen vorwiegend formal und normorientiert vermittelt, auf die Ebene von Vokabeln zum Auswendiglernen reduziert und als Aufgabenform auf Lückentexte begrenzt. Ein entsprechendes neueres Beispiel wird in Abb. 2 vorgestellt. Zwar werden hier die räumlichen Präpositionen mit einigen Erklärungssätzen in der L1 versehen, ihre jeweiligen potenziellen semantischen Kontexte aber nicht wirklich ausgeschöpft.

Auf eine weiterhin mechanisch orientierte Vermittlung lassen sich viele Schwierigkeiten zurückführen, mit denen (italophone) DaF-Lernende bei der Verwendung von Präpositionen konfrontiert sind<sup>23</sup>.

**LE PREPOSIZIONI DI LUOGO (I)**  
**Die Lokalpräpositionen (I)**

■ Le preposizioni di luogo possono indicare movimenti, spostamenti e luoghi in cui si trova qualcuno o qualcosa. Una spiegazione ulteriore si trova nel capitolo 9.

■ Per indicare luoghi geografici puoi utilizzare le seguenti forme.

moto a luogo	stato in luogo
ans (an das) Meer	am (an dem) Meer
in die Berge	in den Bergen
an den Strand	am (an dem) Strand
auf das Land	auf dem Land
auf die Insel	auf der Insel

**an:** denota un contatto o una vicinanza abbastanza generica (StraÙe, Ecke).  
 Si usa anche per designare linee di confine o rive di laghi, mari e fiumi (See, Meer, Strand, Fluss).

**auf:** si usa per designare luoghi aperti, pubblici o isole (Platz, StraÙe, Land, Post, Sardinien).

**in:** si usa per indicare un indirizzo, un luogo circoscritto (Garten, Park) oppure la montagna (Berge / Gebirge)

**6 Inserisci la preposizione giusta.**

- 1 Meine Großeltern wohnen ..... dem Meer.
- 2 Meine Sommerferien verbringe ich gerne ..... dem Land.
- 3 Portoferraio ist ..... Elba.
- 4 Morgens gehen wir immer um 10 ..... den Strand.
- 5 Wir wohnen ..... der Goethestraße.
- 6 Köln liegt ..... dem Rhein und Hamburg ..... der Elbe.
- 7 Bring doch bitte den Brief ..... die Post!
- 8 Limone liegt ..... dem Gardasee.

Abbildung 2: Lokalpräpositionen und thematisch unverbundene Übungssätze in *Genial* 2010<sup>24</sup>

Im Gegensatz zu der „traditionellen“ zu stark formfokussierten Vermittlung, die die DaF-Didaktik beim Umgang mit der Zielstruktur maßgeblich charakterisiert, plädiere ich für den Einsatz der funktional-prag-

<sup>23</sup> P. Malloggi, *Die Brainstorming-Methode als nicht-traditioneller Einstieg in das Grammatikkapitel der Präpositionen bei lokalen Ausdrücken*, in «Studi Linguistici e Filologici Online» 9 (2011), S. 129-154 (<http://www.humnet.unipi.it/slifo>).

<sup>24</sup> H.-M. Marcks, P. Minucci, F. Marcks, *Genial. Kursbuch für die deutsche Sprache*, Hoepli, Milano 2010, S. 122.

matischen Methode. Auf die Darstellung ihrer methodisch-didaktischen Prinzipien sowie auf ihren konkreten Umsetzungsvorschlag im (schulischen) DaF-Unterricht, der sich an italophone Lernende richtet, gehe ich im folgenden Abschnitt näher ein.

### **3. Didaktisch-methodische Reflexionen über die funktional-pragmatische Grammatikvermittlung: Ein konkreter Umsetzungsvorschlag für die DaF-Didaktik in der Sekundarstufe II**

Dieser Abschnitt setzt sich ein zweifaches Ziel: Im ersten Teil wird ein Überblick über die didaktisch-methodischen Reflexionen geliefert, die der funktional-pragmatischen Grammatikvermittlung zugrunde gelegt werden. Hierzu werden Präpositionen in ihrer räumlichen Verwendung als grammatisches Phänomen ausgewählt. Der zweite Teil widmet sich einer konkreten Umsetzung der theoretischen Reflexionen in die DaF-Didaktik der Sekundarstufe II.

Im Vordergrund steht dabei eine funktional-pragmatische Vermittlung der räumlichen Präpositionen, die stets von einer kommunikativen Einbettung in einen Text<sup>25</sup> ausgeht. Die kommunikations- bzw. textorientierte Grammatikarbeit trägt zur Darstellung der Präpositionen im Zusammenhang mit ihrer stilistisch-textuellen Spezifik; Lernende können sich dadurch des engen Zusammenhangs zwischen Grammatik und Textsorte(n) bewusst werden<sup>26</sup>. Mit Bezug auf die räumlichen Präpositionen eignen sich Textsorten wie der Reisebe-

<sup>25</sup> Bis Ende der 60er Jahre galt der Satz als die größte Einheit für die grammatische Betrachtung. Die Entstehung der Textlinguistik Mitte der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die sich aus strukturalistischen Ansätzen entwickelte und den Text als Folge von Sätzen beschreibt, brachte eine Wende in die Sprachvermittlung ein. Sie übte Kritik an der Beschränkung der linguistischen Forschung auf die Beschreibung der Satzstrukturen ohne Berücksichtigung der Kommunikationssituation. Mit dem Auftreten Anfang der 70er Jahre der kommunikationsorientierten Textlinguistik wird der Text nicht mehr ausschließlich als grammatisch verknüpfte Satzfolge verstanden, vielmehr als sprachliche Handlung, mit der Sprecher/innen bzw. Schreiber/innen eine bestimmte kommunikative Beziehung zur Rezipientenseite herzustellen versuchen (K. Brinker, *Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt, Berlin 2010, S. 14).

<sup>26</sup> M. Hepp, *Paralleltex-te und linguistische Textanalyse*, Il Campano, Pisa 2018; M. Foschi Albert, *Grammatici alessandrini e grammatica del duemila. Proposta di una «Grammatica essenziale» per i corsi teorici di lingua tedesca*, in «BAIG» I (2008), S. 19-26; 21-22; P. Malloggi, *Inferentielle Lesestrategien als Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik* in «German as Foreign Language. Teaching and Learning German in an Intercultural Context», 3 (2018), S. 48-61.

richt sehr gut<sup>27</sup>. Im Reisebericht werden tatsächliche oder fiktionale Reisen bzw. Urlaubsaufenthalte dargestellt, in denen räumliche Präpositionen sehr oft zum Einsatz kommen.

Die Vermittlung und Verwendung der räumlichen Präpositionen auf der Grundlage einer authentischen kommunikativen Situation fördern die metasprachliche Reflexion der Lernenden. Dies bedeutet, dass Lernende für Fragen sensibilisiert werden können, die z.B. lauten, wozu die Präposition *nach* in ihrer räumlichen Verwendung dient oder warum die Präposition *an* und nicht *zu* in Kontexten wie *Familie Meier fährt an die Ostsee* benutzt wird. Dabei werden sich Lernende des Zusammenhangs zwischen syntaktischen und funktionalen Eigenschaften von Präpositionen bewusst. Zur metasprachlichen Reflexion gehören auch Überlegungen aus kontrastiver bzw. mehrsprachiger Sicht, insbesondere mit Bezug auf die Muttersprache und auf die anderen erlernten Fremdsprachen, beispielsweise das Englische. Denn es sind nicht nur die Grammatikphänomene selbst, hinsichtlich derer sich Sprachen häufig voneinander unterscheiden, sondern die Art, wie sie von ihnen Gebrauch machen<sup>28</sup>. Metasprachliche Reflexion aus kontrastiver Sicht (Deutsch vs. Italienisch) kann durch Beispielsätze bei den Lernenden gefördert werden, die auf den verschiedenen Gebrauch von Präpositionen in den Vergleichssprachen hinweisen; so kann z.B. die italienische Präposition *a* sowohl zum Ausdruck einer Bewegung (zu einem Zielort) wie in *vado a Berlino* ('ich fahre nach Berlin') als auch eines Zustands (an einem Ort) wie in *sono a Berlino* ('ich bin in Berlin') verwendet werden. Das Deutsche verhält sich diesbezüglich anders, weil zwei verschiedene Präpositionen, d.h. jeweils *nach* und *in*, ausgewählt werden müssen.

Die funktional-pragmatisch ausgerichtete Grammatikvermittlung fördert auch die induktive<sup>29</sup> Reflexion über die semantischen, syntakti-

<sup>27</sup> C. Fandrych, M. Thurmair, *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*, Stauffenburg, Tübingen 2011.

<sup>28</sup> C. Fandrych, M. Thurmair, *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin 2018, S. 14.

<sup>29</sup> Induktiv ist das Schlagwort im *heutigen* Grammatikunterricht. Bei der Behandlung von grammatischen Phänomenen ist ein induktives Verfahren dadurch gekennzeichnet, dass die Lernenden systematische Zusammenhänge in einem Text erkennen, beschreiben und in einer Regel festhalten. Dies geschieht grundsätzlich auf Basis ihres Vorwissens und zusammen mit der kommunikativen Einbettung der Aufgabe (vgl. J. Roche, *Methoden der Grammatikvermittlung*, in J. Roche (Hg.), *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019, S. 156-172: 165). Die induktiv ausgerichtete Grammatikvermittlung leistet einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Autonomie bei den Lernenden, weil diese aktiv an der Entdeckung der Regeln beteiligt sind. Induktiv entdeckte, selbstformulierte Regeln werden besser behalten als vom Lehrenden vorgegebene Regeln, wie es bei dem deduktiven Verfahren der Fall ist.

schen und funktional-pragmatischen Eigenschaften räumlicher Präpositionen; dadurch können DaF-Lernende Hypothesen über die unterschiedliche syntaktische Verhaltensweise der Präposition *in* bei Fällen wie *Familie Zimmermann fährt nächstes Jahr in die USA* vs. *Familie Zimmermann verbringt nächstes Jahr ihre Ferien in den USA* anstellen. Der Hypothesenprozess soll dazu dienen, zu einer Systematisierung der (syntaktischen und funktionalen) Regularitäten, die durch die kontextbezogene Verwendung von Präpositionen bedingt sind, zu gelangen. Für die oben angeführten Beispiele heißt dies, dass die Präposition *in* den Kasus Akkusativ (Syntax), wenn sie zum Ausdruck einer Bewegung zu einem Zielort dient (Funktion) verlangt, wohingegen sie den Kasus Dativ fordert (Syntax), wenn sie zum Ausdruck eines Zustands an einem Ort (Funktion) dient.

Die textbasierte Vermittlung bzw. Verwendung von Präpositionen fördert die Gestaltung von Aufgaben unterschiedlicher Typologien, die Lernenden ermöglichen, die räumlichen Präpositionen als Mittel zur Realisierung sprachlicher Handlungen bewusst und zielgerichtet zu verwenden. Hierzu muss das der grammatischen Progression zu Grunde liegende Konzept berücksichtigt werden, dessen Grundprinzip von einfach zu komplex, von geschlossen zu offen lautet<sup>30</sup>. Dies führt dazu, dass Lernenden Aufgaben progressiver Komplexität erteilt werden sollen, die z.B. in einem freien Schreiben bzw. einer freien Berichterstattung über die eigenen Ferien(pläne) ihren Höhepunkt findet. Dabei werden auch die vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) geübt.

### **3.1. Planung einer Unterrichtseinheit zur Vermittlung der räumlichen Präpositionen im schulischen DaF-Unterricht**

Die folgende Planung eines konkreten Unterrichtsentwurfs soll zeigen, wie sich die in Abschnitt 3 theoretisch angestellten Reflexionen in den praxisbezogenen DaF-Unterricht überführen lassen. Hierzu werden zwei Lerneinheiten à 60 Minuten entwickelt. Adressaten sind (italophone) Drittklässler/innen der Sekundarstufe II eines Neusprachlichen Gymnasiums auf Sprachniveau B1 des GER.

<sup>30</sup> Vgl. etwa E. Diehl, H. Christen, S. Leuenberger, I. Pelvat, T. Studer, *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen 2000; S. Ballestracci, *Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, in «Deutsch als Fremdsprache» 3 (2008), S. 160-169.

erste Lerneinheit à 60 Minuten

1. Lernphase: *Vorentlastungsphase* (Zeit: 5-10 Minuten)

Lernaktivität: Assoziogramm mit folgendem Input: *Bewegung vs. Zustand im Raum*

Ziele: das Vorwissen bzw. Interesse der Lernenden aktivieren. Die gesammelten Wörter (d.h. die Einfälle der Lernenden zum Input) werden im Plenum diskutiert.

Fertigkeiten: Sprechen, Hören, Interaktion

2. Lernphase: *Präsentationsphase* (Zeit: ca. 20 Minuten)

Anschauen des Videos Über Ferien<sup>31</sup> (Dauer: 3 Minuten/14 Sekunden). Bevor die Lernenden sich mit der Zielstruktur befassen, werden ihnen Aufgaben unterschiedlicher Typologie zur Förderung des globalen und selektiven Leseverstehens des Textes erteilt. Fertigkeiten: Leseverstehen, Schreiben, Sprechen  
Nicht-traditioneller Einstieg in die zu erwerbende Zielstruktur auf Grund der folgenden Ausgangsüberlegung: *Bewegung* und *Zustand* verweisen auf zwei verschiedene Anordnungen bzw. Stellungen von Objekten (Personen, Gegenstände, Sachverhalte) im Raum, die durch bestimmte sprachliche Mittel – z.B. Verben – versprachlicht werden können.

Erste Aufgabestellung (Zeit: ca. 10 Minuten)

Den Lernenden wird die Aufgabe erteilt, dem Video noch einmal zuzuhören und die Verben aufzulisten, die im Video auf Bewegung (wie etwa *fahren*, *wandern* usw.) bzw. Zustand (*war*, *bleiben* usw.) verweisen. Fertigkeiten: Hörverstehen, Schreiben, Sprechen. Dieser ersten Lernaufgabe folgt eine zweite Ausgangsüberlegung:

Zur genauen Platzierung von Objekten (Personen, Gegenstände, Sachverhalte) im Raum eignen sich Wörter einer anderen Wortart gut, es handelt sich dabei um Präpositionen. Daran schließt sich die folgende metasprachliche Reflexion aus kontrastiver Sicht über die Funktion von Präpositionen an: *Welches ist eurer Meinung nach die Funktion von Präpositionen?*

Die Reflexionsergebnisse werden dann durch den folgenden Satz aus dem Video (*wir fahren nach Bulgarien in den Urlaub*) veranschaulicht. In diesem Satz wird eine Bewegung zu einem Zielort zum Ausdruck gebracht, indem die Präposition *nach* Personen (das Subjekt *wir*) zu einem Ort (*Bulgarien*) in eine räumliche Beziehung zueinander setzt. Dass Bulgarien der Zielort dieser Personen ist, zeigt das Verb *fahren*.

Ziel: Bewusstmachung der Funktion von Präpositionen: Sie können von sich alleine aus keine vorausdefinierbare semantische und pragmatische Funktion ausüben; diese kommt vielmehr im Kontext deutlich zum Ausdruck.

Zweite Aufgabestellung (Zeit: ca. 10 Minuten)

Die Lernenden werden dazu aufgefordert, die untenstehende Tabelle mit Beispielsätzen aus dem Video auszufüllen. Die Präposition ist mit einer geraden Linie unterstrichen.

Die Lernenden schauen sich das Video noch einmal an und notieren sich die zutreffenden Beispiele. Die gesammelten Ergebnisse werden dann im Plenum diskutiert. Fertigkeiten: Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Interaktion.

<sup>31</sup> Das Video ist unter dem folgenden Link abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=88kzOn0KwUw> (Letzter Zugriff: 06.07.2022).

Bewegung Wohin?	Zustand Wo?
Und dann geht's raus aufs Meer	Wir haben verschiedene Leute auf der Straße gefragt.
Wohin fahren Sie in den Urlaub?	Er liegt nur zwanzig S-Bahn-Minuten vom Berliner Stadtzentrum entfernt.
Mal nach Bulgarien oder nach Griechenland dieses Jahr. Und ansonsten nach Mecklenburg-Vorpommern.	Letztes Jahr war ich in Asien, Vietnam, Kambodscha und Thailand
Sonst eher ins nähere Ausland.	Im Winter ist es schön, zu Hause zu bleiben.
Ja, und dann meistens so an die Ostsee.	

Dritte Aufgabestellung: induktive Reglerschließung. Die gesammelten Beispielsätze sollen zur Bildung von Hypothesen über die Verwendung von Präpositionen zum Ausdruck der Bewegung bzw. des Zustands im Raum dienen. Dabei werden die Lernenden auf die unterschiedliche syntaktische Ergänzung der Präposition aufmerksam gemacht, die bei der Auswahl der Präposition eine wichtige Rolle spielt. Das Ziel dieser Aufgabe, die ca. 10 Minuten dauert, ist es, die metasprachliche Reflexion zur Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen Präposition und entsprechender Kasusforderung zu fördern, der durch Bewegung und Zustand bedingt ist.

3. Lernphase: Rückmeldung und Hausaufgabe (Zeit: ca. 5 Minuten)

Der/Die Lehrende fasst die dieser ersten Lerneinheit zu Grunde liegenden Ziele zusammen und erteilt den Lernenden Hausaufgaben. Zur Festigung der induktiven Reglerschließung wird den Lernenden ein Text zum Lesen (*Die 20 beliebtesten Reiseziele der Deutschen*) als Hausaufgabe erteilt; sie sollen die syntaktischen und semantischen Regularitäten von Präpositionen zum Ausdruck der Konzepte *Bewegung vs. Zustand im Raum* erkennen und thematisieren. Eine solche Aufgabe ist nach dem *Flipped-Classroom-Prinzip*<sup>32</sup> (dt. 'umgedrehter Unterricht') gestaltet.

zweite Lerneinheit à 60 Minuten

1. Lernphase: *Vorentlastungsphase* (Zeit: ca. 10 Minuten)

Verbesserung der Hausaufgaben im Plenum.

Ziele und Fertigkeiten: Festigung des zu erwerbenden grammatischen Phänomens, Sprechen und Interaktion

<sup>32</sup> Anders als im traditionellen Unterricht, in dem Lernende den Stoff im Unterricht kennenlernen und zu Hause vertiefen, eignen sie sich dabei die Inhalte durch die erteilte Textaufgabe eigenständig an. Dabei bestimmen sie auch ihr Lerntempo selbst.

2. Lernphase: *Einübungsphase* (Zeit: ca. 30 Minuten)

Gruppenarbeit: Jede Gruppe zu je drei/vier Lernenden soll durch die von der Lehrerin / dem Lehrer angegebenen Webseiten einen Text schreiben (mindestens 100 Wörter einschließlich Anschlägen) zu den populärsten Urlaubszielen der Italiener/-innen und den beliebtesten Urlaubsaktivitäten. Dazu werden digitale Medien eingesetzt, wie tragbare Computer bzw. Tablets, die jeder Gruppe zur Verfügung stehen (mediengestützter Unterricht). Jede Gruppe wählt dann einen Vertreter oder eine Vertreterin aus, der/die den verfassten Text mündlich in der Klasse vorführt. Fertigkeiten: Schreiben, Sprechen; *hard skills* (z.B. wie man einen kohäsiven und kohärenten Text schreibt) bzw. *soft skills* (z.B. wie man mit den anderen interagiert oder in einer Gruppe zusammenarbeitet)

3. Lernphase: *Transferphase* (Zeit: ca. 20 Minuten)

Die Transferphase soll das Anwenden des Erlernten im kommunikativen Alltag, also außerhalb des Klassenraums, anstoßen. Somit können die Lernenden befähigt werden, die Unterrichtsinhalte für ihren Alltag brauchbar zu machen. Die Klasse wird in Gruppen je à zwei Lernende aufgeteilt und ihnen wird ein Rollenspiel erteilt; die Aufgabe besteht darin, eine Urlaubsreise durch die Vermittlung eines Reiseveranstalters zu planen. Hierzu müssen bestimmte Punkte besprochen werden (z.B. beliebtes Urlaubsziel, Grund für die Auswahl des Urlaubsziels, Art der Aktivitäten, die man dort machen kann, usw.), die von dem/der Lehrenden vorbereitet wurden. Die Lernenden werden dann dazu aufgefordert, den Dialog in der Klasse zu führen.

Fertigkeiten: Schreiben, Sprechen, Interaktion, Vortragen

4. Lernphase: Rückmeldung und Hausaufgaben.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Grammatikvermittlung eignet sich gut für den Ausbau der kommunikativen (mündlichen und schriftlichen) Kompetenz bei DaF-Lernenden, wenn dabei auf das mechanische Lernen von rein formbezogenen Regularitäten verzichtet und dafür die funktional-pragmatischen Eigenschaften der einzelnen grammatischen Erscheinungen in den Vordergrund gestellt werden. Durch eine situations- und textorientierte Herangehensweise vermögen Lernende Bewusstsein über den Zusammenhang zwischen Form und kommunikativem Verwendungszweck grammatischer Phänomene aufzubauen. Eine solchermaßen handlungsorientierte Grammatikvermittlung erfordert bei den Lehrer/-innen eine ständige Reflexion darüber, wie grammatische Phänomene zielorientiert und lern-effektiv präsentiert werden sollen. Aus den in diesem Beitrag angestellten Überlegungen ergibt sich eine funktional-pragmatische Grammatikvermittlung, die sich durch die folgenden Schlüsselbegriffe mit dem Zauberswort *orientiert* als Bestandteil sehr gut zusammenfassen lässt: kompetenz-, handlungs-, lerner-, mehrsprachigkeits- und aufgabenorientiert.