

**Mojca Leskovec**

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani  
mojca.leskovec@ff.uni-lj.si

UDK 811.112.2'243:811.163.6'242

DOI: 10.4312/vestnik.10.187-197



## **VOM SLOWENISCHEN ALS ERST- ZUM DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE: WEGE ZUR ENTWICKLUNG GRAMMATISCHER UND KOMMUNIKATIVER KOMPETENZ**

### **1 EINFÜHRUNG**

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurden die Vermittlung der Grammatik und die Rolle der Muttersprache äußerst unterschiedlich behandelt. Denken wir an die Grammatik-Übersetzungsmethode auf der einen und die audio-linguale Methode auf der anderen Seite. Jahrelang war die Fremdsprachendidaktik mit der Suche nach der besten Methode für den Fremdsprachenunterricht beschäftigt. Die Existenz einer universell zu favorisierenden Methode zum Erlernen von Fremdsprachen ist allerdings bis heute nicht nachgewiesen worden. In der neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts spricht man vielmehr über didaktisch-methodische Prinzipien, auf denen der moderne Sprachenunterricht beruhen soll.

Es bestehen unterschiedliche Auflistungen von didaktisch-methodischen oder methodisch-didaktischen Prinzipien bzw. Unterrichtsprinzipien. Klippel (2016: 320) hebt jedoch hervor, dass auch hier keine dauerhaft und ubiquitär gültigen Prinzipien zu erwarten sind, da die Bedingungen für den Unterricht so verschieden sein können. Als die Unterrichtsprinzipien des heutigen Sprachenunterrichts stellt sie (ebd.: 317–319) die Kompetenz- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit und Authentizität heraus. Grotjahn und Kleppin (2013: 26) führen neben der Handlungs- und Kompetenzorientierung sowie der Lernerorientierung und -aktivierung die Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeits- und Aufgabenorientierung an.

Dieser Beitrag setzt sich zweierlei zur Aufgabe: erstens, im Kontext der didaktisch-methodischen Prinzipien den Stellenwert von Grammatik und Erstsprache im Fremdsprachenunterricht der Postmethodenära zu untersuchen, und zweitens, am Beispiel des Slowenischen als Ausgangssprache und des Deutschen als Zielsprache mögliche Vorteile der sprachenübergreifenden Grammatikarbeit zu schildern. Es wird zunächst versucht, die Rolle der Grammatik und danach der Erstsprache im Dokument „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (Europarat 2001) sowie in einigen Fachdiskussionen zum Thema darzustellen. Des Weiteren folgt ein Beispiel dafür, wie die Grammatikarbeit unter Einbeziehung der Erstsprache im DaF-Unterricht erfolgen kann.

## 2 HANDLUNGSFÄHIGKEIT ALS OBERSTES LERNZIEL

Als das wichtigste im Fremdsprachenunterricht zu erreichende Lernziel wird im Allgemeinen die kommunikative Kompetenz verstanden. Folglich wäre von den didaktisch-methodischen Prinzipien in erster Linie das Prinzip der Handlungsorientierung hervorzuheben. Denn Lernende sollen mit der Fremdsprache handeln können. Um dies zu erreichen, schlagen Funk et al. (2014) auch für das Deutsche als Fremdsprache anstatt des traditionellen Modells von vier Fertigkeiten sowie den separaten Komponenten Wortschatz und Grammatik in Anlehnung an Nation und Newton (nach ebd.: 22–23) das sog. Modell von vier Lernfeldern vor: Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten (Lernen durch Hören, Lesen, Hörsehen), Arbeit mit sprachlichen Formen (sprachformbezogenes Lernen), Produktion von bedeutungsvollem Output (Lernen durch Sprechen und Schreiben) und Training von Flüssigkeit (flüssig werden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen).

Das Lernfeldermodell geht davon aus, dass die Lernaktivitäten im Rahmen eines gesamten Kurses bzw. Schuljahres alle vier Lernfelder in gleichem Umfang abdecken sollen, so dass eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet wird (Funk et al. 2014: 23). Die gleichmäßige Verteilung der Aktivitäten wird dabei mit dem Time-on-Task-Prinzip begründet, nach dem die zur Verfügung stehende Zeit auf das verwendet wird, was die Lernenden später können sollen, denn „Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert“ (ebd.).

### 2.1 Sprachformbezogenes Lernen

Sich im DaF-Unterricht von Zeit zu Zeit mit Grammatik zu beschäftigen, ist beim Lernfeldermodell also nicht verboten, sondern empfehlenswert. Nach Funk et al. (2014: 24) bedeutet die Arbeit mit sprachlichen Formen als eines der vier Lernfelder „eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts“. Der Europarat bezeichnet in seinem Dokument „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ (weiter GeR) (2001) die grammatische Kompetenz, worunter die Fähigkeit, Sätze zur Vermittlung von Bedeutungen zu strukturieren, verstanden wird, als zentralen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz.

Im Allgemeinen werden in der heutigen Fachdiskussion kognitive Lerntheorien, wie es Drumm et al. (2013: 20) konstatieren, am stärksten gewichtet. Man muss Funk et al. (2014: 23) zwar völlig zustimmen, dass „sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt“. Gnutzmann (2016: 146) hebt mehrfach hervor, dass die Rolle des expliziten, bewussten Wissens im Vergleich zu der des impliziten, unbewussten Wissens weniger eindeutig ist. Zu den Untersuchungen über

die Wirkung sprachlicher Bewusstmachung von ausgewählten grammatischen Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht merkt er kritisch an, „dass sie sich im Allgemeinen nur über kurze Zeiträume erstrecken“; er gibt zu, dass ein positiver Zusammenhang von explizitem Wissen und Kompetenzentwicklung festgestellt werden kann, es bleibt aber seinen Worten nach „aufgrund fehlender Langzeitstudien offen, ob die gelernte sprachliche Regel ebenfalls langfristig verfügbar ist“ (ebd.).

Dennoch schließen sich in dem oben dargestellten Lernfeldermodell bewusstmachende und automatisierende Unterrichtsverfahren nicht aus. Vielmehr wird die Arbeit mit sprachlichen Formen durch das Training von Flüssigkeit ergänzt.

### 3 VERBUNDENHEIT DER SPRACHEN

Nach dem GeR (2001) werden Sprachen, die ein Mensch erwirbt bzw. erlernt, nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“. Ein weiteres vom einleitend angedeuteten Gesichtspunkt her betrachtet wichtiges didaktisch-methodisches Prinzip wäre also das der Mehrsprachigkeitsorientierung. Kosevski Puljić (2015: 18) spricht in diesem Zusammenhang explizit über das methodische Prinzip der Verbundenheit der Fremdsprache mit der Muttersprache.

Die Erstsprache aus dem Fremdsprachenunterricht auszuklammern, ist aus mehreren Gründen nicht sinnvoll. Wie einem der zentralen Leitgedanken der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu entnehmen ist, erreicht man gerade aufgrund von bereits vorhandenen Sprachkenntnissen einen schnelleren Lernfortschritt in einer neuen Fremdsprache; zwar können diese das Lernen einer weiteren Sprache sowohl positiv als auch negativ beeinflussen, doch wie Pilypaityté (2013: 141, 144) aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse feststellt, ist der positive Transfer viel umfangreicher als der negative, so dass der Vergleich von Sprachen im Unterricht empfohlen wird. Auch Hu (2016: 13) betont, dass im Sprachenunterricht die Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden soll, denn „Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, ‚Fehler‘ und *faux amis* erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen“. Dies trägt nicht nur zur Effizienz des Unterrichts bei, sondern ebenso zur Erhöhung der Lernmotivation (Pilypaityté 2013: 141). Darüber hinaus tritt – insbesondere im Anfängerunterricht – damit ein weiteres didaktisch-methodisches Prinzip in den Vordergrund, nämlich das der Erfolgsorientierung.

Neuner et al. (2009: 70) weisen darauf hin, dass der Vergleich und das Einordnen neuer grammatikalischer Phänomene in die bereits vorhandenen Strukturen bei Lernenden früher oder später als eine Art „stumme Prozess“ stattfindet. „Wenn also Interferenzfehlerquellen nicht rechtzeitig erklärt und geklärt werden, ist das Produzieren solcher Fehler faktisch programmiert“, fügen sie hinzu (ebd.). Marx (2016: 297) berichtet, dass

diejenigen L3-Lernenden,<sup>1</sup> „die im Rahmen des L3-Unterrichts explizit auf ihre anderen Sprachen und ihre Sprachlernerfahrungen hingewiesen werden, Sprachenvergleiche gezielt üben und somit die Systematik von Sprachen reflektieren“, tatsächlich erfolgreicher sind. Wie sie bemerkt, scheint die Lexik anfälliger für den L2-Transfer<sup>2</sup> zu sein, bei syntaktischen Strukturen oder pragmatischem Handeln hingegen wird häufiger von L1-Transfererscheinungen<sup>3</sup> berichtet (ebd.: 296).

### 3.1 PLURALE ANSÄTZE ZU SPRACHEN

Skela (1999: 168) bezeichnet die Gründe für die lange dominierende monolinguale Ausrichtung in erster Linie als kommerziell. Marx (2018) sieht die Gründe für die inzwischen immer noch vorhandene Scheu vor sprachenübergreifendem Arbeiten zum einen in der Befürchtung der Lehrenden vor Interferenzen und zum anderen in ihrer Verunsicherung bei einer anderen Fremdsprache. Als das Hauptproblem der intralingualen Unterrichtsverfahren stellt Skela (1999: 173) insbesondere das Verstehen, das dabei nicht völlig zugesichert wird, hervor. Ähnlich wie dies für kognitiverende und automatisierende Unterrichtsverfahren gilt, sollten folglich auch die intralingualen und die interlingualen Strategien einander ergänzen.

Der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, der sich als Ergänzung des GeRs und des Europäischen Sprachenportfolios versteht, bietet eine systematische Darstellung von Kompetenzen und Ressourcen, die durch plurale Ansätze entwickelt werden können. Es lassen sich in den drei Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten u. a. folgende Deskriptoren finden: „Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten für Handlungen des Sprachverstehens oder der Sprachproduktion in einer anderen Sprache nutzen können“ (Fertigkeiten), „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit Sprachen haben, z. B. ihre Analyse oder ihre Benutzung“ (Einstellungen), „Wissen, dass zwischen Sprachen oder sprachlichen Varietäten Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen“ (Wissen) (Candelier et al. 2012).

Neuner et al. (2009: 40) heben hervor, dass eine direkte Übertragung davon, was man aus anderen Sprachen kennt und versteht, auf die Äußerung in der Zielsprache nicht ohne Weiteres möglich ist: Dazwischen „muss ein intensiver Prozess der Besprechung und Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden und der Einübung von korrekten Äußerungsmustern [...] erfolgen“. Pilypaitytė (2012: 19) fasst die Prinzipien, die bei verschiedenen Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu finden sind, mit dem Dreischritt *Bewusstmachen – Vergleichen – Anknüpfen* zusammen. Dabei kommt der

---

1 Die Abkürzung L3 steht für Tertiärsprache, d. i. jede nach der erstgelernten (gesteuerten) Fremdsprache (L2) gelernte Sprache, die wegen der chronologischen Reihenfolge oft als L3 spezifiziert wird (Marx 2016: 295).

2 Die Abkürzung L2 steht für die erstgelernte Fremdsprache. S. auch Anmerkung 1.

3 Die Abkürzung L1 steht für die Erstsprache, d. i. die erste erworbene Sprache eines Menschen, häufig auch Muttersprache genannt. Vgl. Anmerkung 1.

Sprachlehrkraft die zentrale Rolle zu. Das Leitbild des Muttersprachlers, der jahrelang ein großes Ansehen genoss, sollte nach Hu (2016: 13) nun durch die Idee des „intercultural speakers“ ersetzt werden.

Das Primat der Einsprachigkeit gilt im modernen Fremdsprachenunterricht also nicht mehr. In diesem Sinne folgt des Weiteren ein Beispiel, wie das Slowenische als Erstsprache in das Erschließen des Artikelsystems beim Deutschen als Fremdsprache sinnvoll einbezogen werden kann.

## 4 SPRACHENÜBERGREIFENDES ARBEITEN: EIN BEISPIEL

### 4.1 Slowenisch als Ausgangssprache, Deutsch als Zielsprache

Das Deutsche und das Slowenische besitzen neben den sprachtypologischen Unterschieden auch viele Gemeinsamkeiten. In der Entwicklung der slowenischen Sprache kommt dem Deutschen nicht lediglich als einer Nachbarsprache eine ganz besondere Rolle zu; das Slowenische hat sich als Schriftsprache in der Anwesenheit des Deutschen entwickelt und durchgesetzt. Manche Eigenschaften gewann es, wie Toporišič (1991: 17) konstatiert, gerade in Anlehnung an das Deutsche. Dennoch wird das Deutsche von den slowenischen Lernenden häufig als eine „schwierige“ Sprache bezeichnet. Nicht selten lautet die Antwort auf die Frage, was ihnen beim Deutschlernen am meisten Schwierigkeiten bereitet, „Artikel“.

Es erscheinen zum einen Schwierigkeiten beim Bestimmen des (grammatischen) Geschlechts der Nomina,<sup>4</sup> zum anderen haben die Lernenden Schwierigkeiten damit, die Rolle des Artikels als Begleiter des Nomens im Deutschen zu verstehen. Anders als das Deutsche verfügt das heutige Slowenisch nämlich über keine Artikel. Anhand der zu Beginn des 19. Jahrhunderts von Kopitar verfassten Grammatik der slawischen Sprache stellt Toporišič (1991: 14–17) auch den Einfluss des Deutschen auf die syntaktische Ebene des Slowenischen fest und erwähnt dabei u. a. gerade die (definiten) Artikel bei Nomina, doch diese verschwanden später aus der Schriftsprache.<sup>5</sup>

Zum Erschließen des deutschen Artikelsystems scheint für die slowenischen Deutschlernenden folglich das Englische, das ebenso wie das Deutsche zwischen dem bestimmten sowie dem unbestimmten Artikel unterscheidet und von den slowenischen

---

4 Im Sinne der Mehrsprachigkeitsorientierung kann es durchaus sinnvoll sein, im DaF-Unterricht anstelle von *Substantiv* die synonyme Bezeichnung *Nomen* zu gebrauchen, bei der für die Lernenden eine Ähnlichkeit mit dem englischen Ausdruck *noun* sichtbar ist (vgl. Neuner et al. 2009: 82). Dies wird auch im vorliegenden Artikel konsequent beachtet.

5 Während der neutrale Gebrauch im Slowenischen also die Abwesenheit des Artikels bedeutet, weisen Lipavc Oštir und Koletnik (2012: 758, 766) auf zwei Artikelformen – die Demonstrativpronomina in der Funktion des definiten Artikels und das Zahlwort in der Funktion des indefiniten Artikels – in den slowenischen Grenzdialekten (kärntnerische, steirische und pannonische Dialektgruppe) hin. Diese Formen weisen zwar die meisten Funktionen, die der definite und der indefinite Artikel im Deutschen hat, aus, jedoch auch eine niedrige Vorkommenshäufigkeit (ebd.: 758, 780).

Schülerinnen und Schülern überwiegend vor Deutsch gelernt wird, geeigneter zu sein. Das Englische nimmt jedoch keine Differenzierung der Nomina nach Genus vor, während das Slowenische genauso wie das Deutsche zwischen drei Genera unterscheidet: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Für das Verständnis der deutschen Genera bietet das Slowenische als die Ausgangssprache also doch einen besseren Bezugspunkt als das Englische an (vgl. Pilypaityté 2013: 137–139). Die Einbeziehung der Erstsprache erweitert darüber hinaus nach Neuner et al. (2009: 32) das Bezugsfeld für die neu zu erlernende Sprache, auch wenn die zweite und die dritte Sprache näher miteinander verwandt sind als die erste und die dritte Sprache. Das Genus der Nomina stimmt im Deutschen und Slowenischen zwar nicht überein, doch die eventuellen daraus resultierenden Fehler lassen sich durch Hinweise im Unterricht vermeiden bzw. reduzieren.

## 4.2 Kasussystem im Deutschen und Slowenischen

Während das Genus sowie der Numerus (das Slowenische kennt neben dem Singular und Plural auch den Dual) und Kasus (das Slowenische kennt neben dem Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ auch den Lokativ und Instrumental) im Slowenischen durch phonetische Endungen (oder durch die Nullendung) bezeichnet werden, erfolgt dies im Deutschen hauptsächlich durch Artikel. Im Slowenischen nimmt das Nomen somit an der Kasus-Deklination teil, was auch im Deutschen fragmentarisch vorhanden ist, u. zw. beim Genitiv der Maskulina und Neutra sowie beim Dativ Plural, aber auch im Rahmen der *n*-Deklination und der fakultativen Endung *-e* im Dativ Singular bei Maskulina und Neutra. Dies stellt einen geeigneten Ausgangspunkt zum weiteren Sprachenvergleich dar, der die diesbezüglichen Besonderheiten beider Sprachen erhellen und bei Lernenden wesentlich zum Verständnis des Artikelgebrauchs in der deutschen Sprache beitragen kann. Insbesondere am Beispiel der redundanten Genitiv-Markierung im Deutschen<sup>6</sup> lässt sich die Kasusendung beim Nomen in beiden Sprachen vergleichen.

Selbstverständlich konfrontieren wir die Lernenden nicht im Anfängerunterricht mit Überlegungen zu redundanten Markierungen im deutschen Kasussystem. Doch sobald

6 Während Feminina und Plural ihren Genitivmarker bereits am Ende des Althochdeutschen verloren haben (Lipavc Oštir 2001: 254), erhalten, wie es Weinrich (2003: 350) formuliert, „[a]lle Nomina im Maskulin und Neutrum, soweit sie nicht unter die ‘Regel des Menschen und Löwen’ fallen, [...] im Singular [immer noch] ein S-Flexiv als Genitiv-Signal“; dabei ist dieses *s* das gleiche Genitiv-*s*, das an den Formen des Artikels auftritt, „so daß der Genitiv redundant am Artikel und am Nomen markiert wird: *des/eines/meines/dieses Vaters*“ (Hervor. im Original). Die *Regel des Menschen und Löwen* hingegen besagt, dass ein Lebewesen bezeichnende maskuline Nomina der *n*-Deklination als Kasus-Signal für die „obliquen“ Kasus Akkusativ, Dativ und Genitiv das *n*-Flexiv (*-n* oder *-en*) auch im Singular annehmen; so heißt es *der Mensch/die Menschen, den Menschen, dem Menschen, des Menschen* (ebd.: 353).

Sowohl bei Weinrich (2003: 699) als auch im Duden (2006: 203) ist allerdings über die Tendenz zu lesen, das redundante Genitiv-*s* in bestimmten Fällen wegzulassen. „Es handelt sich um eine Erscheinung, die mit der Tendenz zur Monoflexion in der Nominalphrase zusammenhängt: Ein grammatisches Merkmal wird nur noch einmal ausgedrückt“, erklärt es Duden (ebd.). Bei normalen Appellativen ist das Weglassen der Genitivendung nach Duden (ebd.: 203–204, 222) standardsprachlich noch nicht anerkannt, in einigen Bereichen des Wortschatzes ist es jedoch schon zugelassen, u. zw. bei Fremdwörtern mit unbetontem Wortausgang wie *-us* (*des Zirkus*) und bei Varianten zur semantischen Differenzierung (*des Fels/Felses* (Gestein) vs. *des Felsen/Felsens* (Felsblock)).

die Artikel vorkommen, was i. d. R. nach wenigen Unterrichtseinheiten erfolgt, können schrittweise folgende Fragen – zu diesem Zeitpunkt wohl noch auf Slowenisch – gestellt werden: *Wie viele Genera unterscheidet das Deutsche? Welche Ähnlichkeiten ergeben sich in den Sprachen, die ihr schon kennt? Wie wird das Genus im Deutschen bezeichnet? Wie geschieht dies im Slowenischen? Wie stellt man das Genus des Nomens im Deutschen fest? Wie erkennt man es im Slowenischen?* Als Impuls können bei Bedarf folgende Vergleiche dienen: dt. **der** Mann-ø (m) – slow. mošk-**i** (m), dt. **die** Person-ø (f) – slow. oseb-**a** (f), **das** Rad-ø (n) – slow. kol-**o** (n), aber slow. otrok-**o** (m) – dt. **das** Kind-ø (n), slow. miz-**a** (f) – dt. **der** Tisch-ø (m), slow. drev-**o** (n) – dt. **der** Baum-ø (m).<sup>7</sup> Somit ist der erste Schritt in Richtung Bewusstmachung des Artikelgebrauchs im Deutschen getan.

Erst auf einem höheren Niveau, nachdem das ganze Kasussystem schrittweise bekannt geworden ist, kann man die Lernenden – diesmal im Deutschen – mit Fragen wie *In welchen Fällen nimmt im Deutschen auch das Nomen an der Kasus-Deklination teil?* oder *An welchen Stellen im deutschen Kasussystem werden Kasus zweimal markiert?* und *An welchen Stellen im deutschen Kasussystem ergeben sich Ähnlichkeiten mit dem Slowenischen?* sowie *Welche weiteren Beispiele davon gibt es im Deutschen? Worauf könnte man daraus schließen?* zum Nachdenken über weitere Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und slowenischen Sprache bringen. Als hilfreich können sich dabei folgende Vergleiche erweisen: dt. **der** Freund-ø – slow. prijatelj-**o**, dt. **das** Haus-ø – slow. hiš-**a** (Nominativ), aber dt. **des** Freund-**es** – slow. prijatelj-**a**, dt. **des** Haus-**es** – slow. hiš-**e** (Genitiv); dt. **die** Freund-**e** – slow. prijatelj-**i**, aber dt. **den** Freund-**e-n**, slow. prijatelj-**em** (Dativ).

Beginnt die Lehrkraft mit der Sensibilisierung der Lernenden für Sprachenvergleich in den ersten gemeinsamen Unterrichtsstunden, so können bei späterer Auseinandersetzung unbestreitbar zufriedenstellende Antworten erwartet werden.

## 5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Wie einleitend angedeutet, gilt als das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts die kommunikative Kompetenz, die nach dem GeR (2001) durch alle von einem Menschen erworbenen bzw. erlernten Sprachen gemeinsam gebildet wird und deren zentralen Bestandteil die grammatische Kompetenz darstellt. Es sind aus diesem Grunde im vorliegenden Artikel aus der Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, auf denen der Fremdsprachenunterricht in der Postmethodenära beruhen soll, zwei hervorgehoben worden: die Handlungs- und die Mehrsprachigkeitsorientierung. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik setzt auf das bewusste Verarbeiten von Sprache; die Grammatikarbeit soll jedoch im Rahmen eines handlungsorientierten, nicht grammatikzentrierten Fremdsprachenunterrichts stattfinden. Mehrsprachigkeitsorientierung bedeutet freilich auch nicht, dass die Fremdsprache in der Erstsprache als Unterrichtssprache vermittelt wird.

<sup>7</sup> Die Abkürzung *m* steht für maskulin, *f* für feminin, *n* für neutral.

Im modernen Fremdsprachenunterricht sollen sich zum einen kognitiverende und automatisierende Unterrichtsverfahren und zum anderen intralinguale und interlinguale Strategien ergänzen. Der Artikel fasst unterschiedliche Gründe für das sprachenübergreifende Arbeiten beim Fremdsprachenunterricht zusammen. Im Hinblick darauf, dass das Deutsche im slowenischen Schulsystem vorwiegend als zweite Fremdsprache gelernt wird, weshalb es später als das Englische vorkommt und ihm eine kürzere Zeit zur Verfügung steht, gilt es allerdings insbesondere die Lernökonomie, zu der mit pluralen Ansätzen wesentlich beigetragen wird, hervorzuheben. Anknüpfen lässt sich dabei nicht nur an die Sprach-, sondern auch Kulturkenntnisse, womit die interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund tritt; ferner an Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und -unterricht.

Das Erlernen vom Deutschen als erste Fremdsprache oder als Folgefremdsprache unterscheiden sich voneinander, in beiden Fällen kann jedoch auf die Erstsprache zurückgegriffen werden. Beim Deutschen als Folgefremdsprache kann sich – noch insbesondere bezüglich der Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen und -unterricht – auch die erste Fremdsprache durchaus als hilfreich erweisen; beim Entscheiden über die zu vergleichende(n) Sprache(n) wählt man dann die jeweils effektivere Variante aus. Beim frühen Fremdspracherwerb hingegen bedürfte das oben dargestellte Konzept einer Anpassung. Obwohl die didaktisch-methodischen Prinzipien im Allgemeinen auch dafür gelten, lernen Kinder vorwiegend nachahmend, wobei ein Minimum an Grammatik vorhanden ist.

Abschließend kann man festhalten, dass die beiden lange umstrittenen, einleitend angesprochenen Gesichtspunkte – die Vermittlung der Grammatik sowie die Einbeziehung der Erstsprache – im modernen Fremdsprachenunterricht zu Recht wieder ihren Platz gefunden haben. Eine ausgewogene Einbeziehung der kognitiverenden Unterrichtsverfahren sowie der interlingualen Strategien trägt nämlich wesentlich zur Effizienz des Fremdsprachenunterrichts bei und verleiht ihm eine zusätzliche Qualität, indem sie lebensbegleitendes Fremdsprachenlernen fördert.

## LITERATURVERZEICHNIS:

- CANDELIER, Michel/Antoinette CAMILLERI GRIMA/Véronique CASTELLOTTI/Jean-François DE PIETRO/Ildikó LŐRINCZ/Franz-Joseph MEIßNER/Muriel MOLINIÉ/Artur NOGUEROL/Anna SCHRÖDER-SURA (2012) *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. <http://carap.ecml.at/>, Zugriffsdatum: 23. 2. 2018.
- DRUMM, Sandra/Britta HUFEBISEN/Johanna KLIPPEL (2013) Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen? In: Ballweg, Sandra/Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta/Klippel, Johanna/ Pilypaityté, Lina (2013): *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt. S. 14–64.
- DUDEN, Band 4 (2006) *Die Grammatik*. Siebte, völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim [etc.]: Dudenverlag.



- EUROPARAT, Hrsg. (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm>, Zugriffsdatum: 18. 2. 2018.
- FUNK, Hermann/Christina KUHN/Dirk SKIBA/Dorothea SPANIEL-WEISE/Rainer E. WICKE (2014) *Deutsch lehren lernen 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt.
- GNUTZMANN, Claus (2016) Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 144–149.
- GROTJAHN, Rüdiger/Karin KLEPPIN (2013) Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weitere Prinzipien. In: Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): *Deutsch lehren lernen 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut, Langenscheidt. S. 26–32.
- HU, Adelheid (2016) Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 10–15.
- KLIPPEL, Friederike (2016) *Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 315–320.
- KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2015) *Einführung in Theorie und Praxis der Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja (2001) Grammatikalisierungsgrade auf dem Weg von der Präposition zu einem Kasus. In: *Vestnik*. Jg. 35, Nr. 1/2. Ljubljana. S. 245–255.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja/Mihaela KOLETNIK (2012) Substantivartikel im Slowenischen: Varianten, Verwendung und Entstehung. In: *Jezikoslovlje*. Jg. 13, Nr. 3. S. 757–783. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=140135](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=140135), Zugriffsdatum: 11. 3. 2018.
- MARX, Nicole (2018) Deutsch nach Englisch: Wenn mehr doch besser ist. In: *Magazin Sprache*. Januar 2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21161178.html>, Zugriffsdatum: 9. 3. 2018.
- MARX, Nicole (2016) Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 295–300.
- NEUNER, Gerhard/Britta HUFEISEN/Anta KURSIŠA/Nicole MARX/Ute KOITHAN/Sabine ERLLENWEIN (2009) *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin [etc.]: Langenscheidt.

- PILYPAITYTĖ, Lina (2013) Wie helfen andere Sprachen beim Deutschlernen? In: Ballweg, Sandra/Drumm, Sandra/Hufeisen, Britta/Klippel, Johanna/Pilypaitytė, Lina (2013): *Deutsch lehren lernen 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, Klett-Langenscheidt. S. 132–170.
- PILYPAITYTĖ, Lina (2012) *Argumente für die Mehrsprachigkeit: Sprachenpolitische Forderungen und ihre Umsetzung im schulischen Kontext*. Ljubljana: Goethe-Institut, Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- SKELA, Janez (1999) Vloga materinščine pri poučevanju in učenju tujega jezika. In: Čok, Lucija/Skela, Janez/Kogoj, Berta/Razdevšek-Pučko, Cveta (1999): *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. S. 166–173.
- TOPORIŠIČ, Jože (1991) *Družbenost slovenskega jezika: sociolingvistična razpravljajna*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- WEINRICH, Harald (2003) *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2., revidierte Auflage. Hildesheim [etc.]: Georg Olms Verlag.

## POVZETEK

### **Od slovenščine kot prvega jezika k nemščini kot tujemu jeziku: poti do razvoja slovnice in sporazumevalne zmožnosti**

V zgodovini didaktike tujih jezikov sta se poučevanje slovnice in vključevanje materinščine obravnavala izrazito raznoliko, pri modernem pouku tujih jezikov pa sta upravičeno zopet našla svoje mesto. Temeljni cilj pouka tujih jezikov je namreč razvoj sporazumevalne zmožnosti, pri kateri se po Skupnem evropskem jezikovnem okviru jeziki povezujejo in medsebojno delujejo ter za katero je najpomembnejša slovnica zmožnost. Članek izmed didaktično-metodičnih načel, na katerih naj bi temeljil pouk v postmetodski dobi, tako izpostavlja dve: akcijsko in raznojezično usmerjenost. Pri modernem pouku tujih jezikov naj bi se dopolnjevali spoznavni učni procesi in procesi avtomatizacije ter intralingvalna in interlingvalna strategija poučevanja. Članek povzema različne razloge za vključitev slednje ter na primeru slovenščine kot izhodiščnega in nemščine kot tujega jezika prikazuje, kako lahko vključitev prvega jezika pozitivno vpliva na razumevanje rabe členov v drugem oz. tretjem jeziku.

**Ključne besede:** nemščina kot tuji jezik, sporazumevalna zmožnost, slovnica zmožnost, didaktično-metodična načela, akcijsko usmerjeni pristop, raznojezičnost, transfer

## ABSTRACT

### **From Slovene as a First to German as a Foreign Language: Ways of Developing Grammatical and Communicative Competence**

In the history of foreign language didactics, the teaching of grammar and the integration of the mother tongue into foreign language classrooms were treated very differently; in modern foreign language classrooms, however, they have both found their place again. The main goal of foreign language teaching is the development of communicative competence, which according to the Common European Framework of Reference for Languages is formed through interrelation and interaction of all the languages one has learned and for which the grammatical competence is of the utmost importance. This article therefore emphasises two of the many didactic-methodological principles that a foreign language classroom in the post-method era should be based on: action and plurilingual orientation. In a modern foreign language classroom, cognitive learning processes and automatisations, as well as intra- and interlanguage teaching strategies, should complement each other. This article summarises different reasons for inclusion of the latter and shows, based on the example of Slovene as a first and German as a foreign language, how inclusion of the first language can positively influence the understanding of the use of articles in the second or third language.

**Key words:** German as a foreign language, communicative competence, grammatical competence, didactic-methodological principles, action-oriented approach, plurilingualism, transfer