

Frank Jodl

¡Dime – Decime!

Spanisch nicht nur für Spanien – kontrastiv zum Deutschen erlernt.

Für Universität, Gymnasium und Selbststudium

Frank Jodl

¡DIME – DECIME!

Spanisch nicht nur für Spanien –
kontrastiv zum Deutschen erlernt.

Für Universität, Gymnasium und Selbststudium

ibidem
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available on the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Coverbild: ID 271204755 © Richard Semik | Dreamstime.com

Die alte Steinbrücke der in der altkastilischen Landschaft „Las Merindades“ gelegenen Stadt Frías. Die „Merindades“ sind die Gegend Spaniens, in der vermutlich die ältesten Texte mit kastilischen Merkmalen gefunden wurden (im Kloster Santa María von Valpuesta, nur wenige Kilometer von Frías entfernt) – eine Gegend, die in der Geschichte der spanischen Sprache eine ganz entscheidende Rolle gespielt haben wird: Es geht um die Ursprünge.

ISSN 1862-2909

ISBN (Print): 978-3-8382-1960-8

ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-7960-2

© *ibidem*-Verlag, Hannover • Stuttgart 2024

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who commits any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Allgemeine Informationen | 13 |
| 1.1 Die vier <i>¡Dime - Decime!</i> zugrunde liegenden Hauptprinzipien | 13 |
| 1.1.1 Zum Prinzip „Kontrastives Lehren und Lernen“ bzw. „kontrastive Bewusstmachung“ | 13 |
| 1.1.2 Warum der Titel „ <i>¡Dime!</i> - <i>¡Decime!</i> “? | 16 |
| 1.1.3 Fortsetzung „Kontrastive Bewusstmachung“ und ihre Vorteile | 17 |
| 1.1.4 Zu den Bezeichnungen „Muttersprache“ und „Kontrastsprache“ | 21 |
| 1.1.5 Die vier methodischen Hauptprinzipien..... | 22 |
| 1.2 Die Zielgruppen von <i>¡Dime - Decime!</i> | 26 |
| 1.3 Kurzer Überblick zum Forschungsstand hinsichtlich der Bewertung einzelner Lehrmethoden..... | 26 |
| 1.4 Anregungen aus der Hochbegabten-Forschung | 29 |
| 1.4.1 Anpassung der Ergebnisse aus der Hochbegabten-Forschung: Erlernen und Einüben der Grammatik als Überblickswissen und Grundlage für alles Weitere | 29 |
| 1.4.2 Die Rolle der Kontrastsprache <i>Deutsch</i> | 30 |
| 1.5 Was ist „Lernen“ und welche Auffassung wird diesbezüglich in <i>¡Dime - Decime!</i> vertreten? | 30 |
| 1.6 Weitere Hinweise zu <i>¡Dime - Decime!</i> - Methodisches und Praktisches | 34 |
| Sektion 1. Allgemeine Informationen zur Sprache <i>Spanisch</i>..... | 41 |
| Allgemeine Informationen zur Sprache <i>Spanisch</i> | 42 |

| | |
|--|-----------|
| Sektion 2. Die einzelnen Grammatik-Lektionen | 51 |
| Lektion 1..... | 53 |
| Inhaltsübersicht..... | 53 |
| a) Das Konjugieren von Verben im Tempus / der Zeitform: <i>Präsens</i> = <i>Gegenwart</i> | 53 |
| I. Einstieg..... | 53 |
| II. Kontrastpunkt Deutsch..... | 54 |
| III. Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 59 |
| IV. Die Verhältnisse im Spanischen – Allgemeines und Vorbemerkungen zu den Gegebenheiten im amerikanischen Spanisch | 59 |
| V. Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 67 |
| VI. Arbeiten mit den Lektionstexten | 69 |
| b) Das Nomen (= Substantiv = Hauptwort), Vorgriff auf Artikel (Begleiter) und Adjektive (Eigenschaftswörter). 70 | |
| I. Einstieg..... | 70 |
| II. Die Verhältnisse im Spanischen | 71 |
| c) Der Unterschied zwischen <i>ser</i> und <i>estar</i> | 80 |
| d) Besonderheiten in Schreibung und Aussprache..... | 83 |
| Hinweise zur Aussprache des Sp. in Hispanoamerika .. | 89 |
| e) Die hispanoamerikanische Aussprache von <c> vor den Vokalen <e> und <i> und von <z> vor den Vokalen <a>, <o>, <u>: das Phänomen „Seseo vs. Distinción“:..... | 89 |
| VII. Erfolgskontrolle | 91 |
| VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 92 |
| Lektion 2..... | 93 |
| Inhaltsübersicht..... | 93 |
| a) Erarbeiten des Phänomens <i>Deklinieren</i> | 93 |

| | | |
|-----------------------|--|------------|
| I. | Einstieg..... | 93 |
| II. | Kontrastpunkt Deutsch..... | 94 |
| III. | Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 97 |
| IV. | Die Verhältnisse im Spanischen | 97 |
| V. | Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 99 |
| VI. | Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 2..... | 100 |
| b) | Vertiefung des Phänomens <i>Konjugieren</i> anhand der zwei restlichen Verbgruppen..... | 102 |
| c) | Possessiva (Besitzanzeigende Wörter)..... | 110 |
| d) | Demonstrativa (Hinweisende Wörter) | 110 |
| VII. | Erfolgskontrolle | 113 |
| VIII. | Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 113 |
| Lektion 3..... | | 115 |
| Inhaltsübersicht..... | | 115 |
| a) | Die Pronominalisierung: Das Ersetzen von Satzgliedern durch Fürwörter („Platzhalter“ / Pronomen) | 115 |
| I. | Einstieg..... | 115 |
| II. | Kontrastpunkt Deutsch..... | 118 |
| III. | Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 119 |
| IV. | Die Verhältnisse im Spanischen | 120 |
| V. | Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 125 |
| VI. | Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 3..... | 125 |
| b) | Reflexive Verben (Rückbezügliche Verben)..... | 127 |
| c) | Das sp. Präsensperfekt = Pretérito perfecto compuesto (PPC)..... | 130 |
| d) | Weitere unregelmäßige Verben (im Indikativ Präsens) | 132 |
| e) | Das Gerundium..... | 135 |

| | |
|--|------------|
| VII. Erfolgskontrolle | 135 |
| VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 136 |
| Lektion 4..... | 137 |
| Inhaltsübersicht:..... | 137 |
| a) Der Konjunktiv Präsens | 137 |
| I. Einstieg..... | 137 |
| II. Kontrastpunkt Deutsch..... | 138 |
| III. Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 139 |
| IV. Die Verhältnisse im Spanischen | 139 |
| V. Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 148 |
| VI. Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 4..... | 149 |
| b) Zusammenfassung: Der Befehl im Spanischen: | 150 |
| c) Fortsetzung unregelmäßige Verben im Indikativ Präsens: | 154 |
| d) Ausblick auf weitere Konjunktiv-Formen..... | 154 |
| e) Schlusswort zu einer wichtigen Teilfunktion des sp. Subjunktivs: Der Bereich des Befehls..... | 155 |
| VII. Erfolgskontrolle | 155 |
| VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 156 |
| Lektion 5..... | 157 |
| Inhaltsübersicht..... | 157 |
| a) Das <i>Imperfecto</i> (Indikativ) und seine Abgrenzung zum <i>Pretérito indefinido</i> : Getrennt nach <i>Alltagssprache</i> (Besprechen, Gedankenaustausch, Fakten-Nennung, alltägliches Erzählen) und <i>literarischer Sprache/lit.</i> Erzählen behandelt..... | 157 |
| I. A) Einstieg: Der Bereich des Erzählerischen allgemein..... | 157 |
| II. Kontrastpunkt <i>Deutsch</i> | 161 |

| | | |
|------------------------|---|------------|
| I. | B) Einstieg: Der Bereich des Besprechens/Gegenwartsrelevanz | 163 |
| III. | Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 164 |
| IV. | Die Verhältnisse im Spanischen | 165 |
| V. | Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 166 |
| VI. | Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 5..... | 168 |
| b.) | Das Plusquamperfekt = <i>Pluscuamperfecto</i> (Indikativ) ... | 174 |
| c.) | Besonderheiten der Indikativ-Präsens-Konjugation und daraus resultierende Konsequenzen für die Rechtschreibung..... | 176 |
| VII. | Erfolgskontrolle | 178 |
| VIII. | Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 178 |
| Lektion 6 | | 179 |
| Inhaltsübersicht:..... | | 179 |
| a) | Der Konditional | 179 |
| I. | Einstieg..... | 179 |
| II. | Kontrastpunkt Deutsch..... | 180 |
| III. | Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 180 |
| IV. | Die Verhältnisse im Spanischen | 181 |
| V. | Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 181 |
| VI. | Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 6..... | 182 |
| b) | Das Futur I (<i>Futuro simple</i>) und das Futur II | 182 |
| VII. | Erfolgskontrolle | 184 |
| VIII. | Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 184 |
| Lektion 7 | | 185 |
| Inhaltsübersicht:..... | | 185 |

| | | |
|----|---|------------|
| a) | Die Grundfunktion des <i>Subjuntivo del Imperfecto</i> und das Irreale Satzgefüge | 185 |
| | I. Einstieg..... | 185 |
| | II. Kontrastpunkt Deutsch..... | 187 |
| | III. Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 188 |
| | IV. Die Verhältnisse im Spanischen | 189 |
| | V. Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 195 |
| | VI. Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 7..... | 196 |
| b) | Der <i>Subjuntivo del Imperfecto</i> und seine Abgrenzung zum <i>Subjuntivo des Pretérito perfecto compuesto</i> | 197 |
| | VII. Erfolgskontrolle | 200 |
| | VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 201 |
| | Lektion 8..... | 203 |
| | Inhaltsübersicht:..... | 203 |
| a) | Zwei Objektpronomen beim Verb..... | 203 |
| | I. Einstieg..... | 203 |
| | II. Kontrastpunkt Deutsch..... | 204 |
| | III. Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen) | 205 |
| | IV. Die Verhältnisse im Spanischen | 206 |
| | V. Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch..... | 207 |
| | VI. Arbeiten mit den Lektionstexten Lektion 8..... | 208 |
| b) | Das Passiv | 209 |
| c) | Das Adverb..... | 211 |
| d) | Das Relativpronomen..... | 213 |
| | VII. Erfolgskontrolle | 215 |
| | VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe | 215 |

| | |
|--|------------|
| Sektion 3. Das freie Formulieren..... | 217 |
| Algo sobre las inspiraciones de un gran autor | 218 |
| 1) Zum Tempus-Gebrauch | 219 |
| 2) Zum Gebrauch des Konditionals | 219 |
| 3) Die Formen von „und“ und „oder“ im Spanischen | 220 |
| Sektion 4. Zusätzliches Hilfs- und Übungsmaterial mit Lösungsvorschlägen..... | 223 |
| a.) Die Grundzahlen | 224 |
| b.) Die Ordnungszahlen..... | 225 |
| c.) Die Angabe der Uhrzeit..... | 228 |
| Sektion 5. Repetitorium | 247 |
| I) Allgemeine Schwierigkeiten..... | 248 |
| II) Der Umgang mit den Vergangenheitszeiten | 250 |
| III) Hypothesen bilden/über Irreales sprechen..... | 253 |
| Sektion 6. Alphabetisches Wörterverzeichnis | 261 |
| Sektion 7. Zur wissenschaftlichen Vertiefung..... | 277 |
| Wissenschaftliche Vertiefung zu Themen aus Lektion 1 | 278 |
| a) Die „Revolución fonológica“: „Distinción“ vs. „seseo“ und „ceceo“ | 278 |
| b) Zum Phänomen „Voseo“ | 283 |
| Wissenschaftliche Vertiefung zu einem Thema aus Lektion 5 | 293 |
| Die Tempuswahl-Problematik | 293 |
| Bibliographie..... | 319 |
| Grammatiken | 319 |
| Primärquellen..... | 319 |
| Sekundärquellen..... | 319 |
| Über den Autor | 341 |

1. Allgemeine Informationen

1.1 Die vier ;Dime - Decime! zugrunde liegenden Hauptprinzipien

1.1.1 Zum Prinzip „Kontrastives Lehren und Lernen“ bzw. „kontrastive Bewusstmachung“

Die sprachliche Struktur von Fremdsprachen („Grammatik“) ist für Lernende oft nicht leicht durchschaubar, was einen – selbstverständlich unerwünschten – Motivationsverlust bewirken kann. Hilfreich könnte in derartigen Situationen sein, zu zeigen, dass die Fremdsprache *Spanisch* gar nicht so fremd sein muss, wenn man sich ihr mit einer bestimmten Methode nähert. Ein Beispiel:

Es gibt im Deutschen grammatikalische Formen, von denen wir denken, sie seien bereits Geschichte, weil sie uns so veraltet vorkommen. Dabei sind sie in Grimms Märchen, der Bibel oder in Kochrezepten völlig normal. Gemeint sind Sätze wie:

Dein Reich komme.

Der gnädige Herr will, dass der Besuch nun hereinkomme.

Man nehme einen Esslöffel Zucker.

Wir kennen die Form und verstehen sie, und doch ist uns die Endung *-e* in diesen Kontexten nicht mehr sehr vertraut, wir würden ein *-t* erwarten.

Wo wäre der grundsätzliche Unterschied zwischen:

hereinkomme und *hereinkommt*?

Prinzipiell geht es hier um das Phänomen:

Ausdruck eines Wunsches (irreal/unsicher):

Der gnädige Herr will, dass der Besuch nun hereinkomme.

⇒ Die Handlung ist nur erwünscht, noch keine Realität.

vs.

Ausdruck einer Tatsache (real/sicher):*Der Diener meldet, dass der Besuch im Moment hereinkommt.*

⇒ Die Handlung ist Realität.

Im heutigen Deutsch braucht man diese Unterscheidung nicht mehr zu machen, denn man kann heute in beiden Fällen (Ausdruck eines Wunsches und Nennen einer Tatsache) die gleiche Form verwenden, d.h. die auf -t endende.

Aktuelles Neuhochdeutsch:*Der gnädige Herr **will, dass** der Besuch nun hereinkommt.**Der Diener **meldet, dass** der Besuch im Moment hereinkommt.*

Wenn wir aber, wie gesagt, nur ein wenig¹ in die Sprachgeschichte des Deutschen zurückgehen, finden wir folgende Ordnung vor, die z.B. im Spanischen noch heute herrscht:

*Der gnädige Herr **will, dass** der Besuch nun hereinkommt.**Der Diener **meldet, dass** der Besuch im Moment hereinkommt.*

Es ist tatsächlich so, dass die spanischen Entsprechungen zu deutschen Verbformen wie *er/sie/es mache*, *er/sie/es sage*, *er/sie/es komme herein* etc. äußerst vital und weder aus der Schrift- noch aus der gesprochenen Sprache wegzudenken sind.²

Allein um jemandem, den man siezt, einen „Befehl“ geben zu können, braucht man im Spanischen die Formen, die den genannten deutschen Formen (*er/sie/es mache*, *er/sie/es sage*, *er/sie/es komme herein*) entsprechen:

¡Diga!

Wörtlich:

Er/sie/es sage. = Er/sie/es möge sagen.

1 Wir bleiben sogar innerhalb des Neuhochdeutschen. Bei der hier empfohlenen Varietät geht es nur um – nennen wir es – „etwas älteres“ Neuhochdeutsch, das uns aber aus der Bibel oder aus Märchen noch vertraut ist.

2 Vgl. Hummel (2001, 15) und Jodl (2018b, 88f.).

¡Disculpe!

Wörtlich:

Er/sie/es entschuldige. = Er/sie/es möge entschuldigen.

Nun können wir aber in dieser Einleitung nicht das Thema „Konjunktiv Präsens“ vorwegnehmen, denn dieses wird in Lektion 4 ausführlich behandelt. Die soeben genannten Beispiele mögen an dieser Stelle zur Veranschaulichung genügen.

Das vorliegende Lehr- und Lernwerk hat, wie wir nun gesehen haben, das Ziel, es den Lernenden zu ermöglichen, sich einen ganz wesentlichen Teil der spanischen Sprache, nämlich deren Grammatik, innerhalb relativ kurzer Zeit und ganz systematisch anzueignen:

Durch kontrastive³ Bewusstmachung, s. obiges Beispiel.

Doch welche Sprache soll den Kontrast bilden? Laut Untertitel des vorliegenden Lehr- und Lernwerks wäre dies die Aufgabe des Deutschen: Man lernt Spanisch kontrastiv (also bewusst vergleichend) zum Deutschen. Traditionell argumentierend könnte man sagen, man lerne kontrastiv zur Erst- oder „Muttersprache“ *Deutsch*, was allerdings präzisiert werden muss.⁴ Schauen wir uns ein weiteres Beispiel an:

„Mein Englisch-Nachhilfeschüler hatte große Schwierigkeiten, das -s an die Verben der dritten Person anzuhängen, und sagte immer **He do not sing* anstatt korrekt *He does not sing*. Er hat nun angefangen, den Merkspruch *He, she, it: Ein -s muss mit!* zu beherrsigen, allerdings mit folgendem Ergebnis: Er sagt jetzt **He do not sings* und ist frustriert, weil er immer noch korrigiert wird, obwohl er das -s jetzt nicht mehr vergessen hat. Was soll ich tun?“ fragt eine Nachhilfelehrerin.

Zunächst: Der Nachhilfeschüler versteht nicht, was genau er gerade sagt – mit anderen Worten: Ihm ist die sprachliche Struktur

3 Vgl. die im Folgenden zitierten Arbeiten von Wolfgang Butzkamm, seit (1973/1978) bzw. später auch Butzkamm & Cauldwell. Vgl. zusätzlich Thiele (2007).

4 Mit „Erstsprache“ (L1) ist die Sprache gemeint, in der man die höchste (muttersprachliche?) Kompetenz hat. Vgl. hierzu (auch zum Begriff „Muttersprache“ ganz allgemein) unten 1.1.4.

dessen nicht klar. Als Gegenmittel kann man empfehlen,⁵ er möge folgende „Gleichung“ betrachten:

| | | | | |
|-----------|------------|-----------|--------------|----------------|
| <i>He</i> | <i>doe</i> | <i>-s</i> | <i>not</i> | <i>sing.</i> |
| <i>Er</i> | <i>tu</i> | <i>-t</i> | <i>nicht</i> | <i>singen.</i> |

Englisch und Deutsch haben einen gemeinsamen Ursprung und sind somit eng verwandt. Die neue Regel wäre dann, dass das englische *-s* nichts weiter ist als das deutsche *-t*, was man – bei Interesse der Lernenden – historisch gesehen noch genauer erklären kann: eine spannende Geschichte für diejenigen, die dies in der germanistisch-anglistischen Fachliteratur nachlesen wollen.

1.1.2 Warum der Titel „*jDime!* – *jDecime!*“?

Wie gesagt werden wir auch bezüglich des Spanischen – zur Bewusstmachung „fremder“ Strukturen – immer wieder auf die Sprachgeschichte zurückgreifen (müssen). Diese Methode bietet sich auch dann an, wenn wir den Titel des vorliegenden Lehr- und Lernwerks „*jDime!* – *jDecime!*“ näher erklären wollen:

Sowohl die Form „*jDime!*“ als auch die Form „*jDecime!*“ bedeutet im Deutschen „Sag mir!“

Es handelt sich also um einen bejahten Befehl, den man einer Person gibt, die man duzt.

Warum aber gibt es hier nun zwei unterschiedliche Formen?

Die Erklärung hierfür finden wir tatsächlich in der Sprachgeschichte: Spanisch ist eine romanische Sprache und stellt somit einen der direkten Nachfolger des Vulgärlateinischen dar (siehe die folgende Sektion: Allgemeine Informationen zur Sprache *Spanisch*).

Somit ist auch die sp. Form des Typs „*jDime!*“ (aus: *di* = *sag'* + *me* = *mir*) die weiterentwickelte Nachfolgeform der vulgärlateinischen Ursprungsform „*Dic mihi/Dic mi*“ (für „Sag mir!“).

Die vulgärlateinische Ausgangsform wurde im Spanischen also zu „*Dime*“ (in beiden Fällen, Lateinisch und Spanisch, liegt die Bedeutung *Sag mir!* vor).

5 Vgl. zu diesem (eigentlich klassischen, aber in Vergessenheit geratenen) Vorschlag Jodl (2018c, 61-63).

Die Form des Typs „¡Decime!“ ist auf einem Umweg zu einem Äquivalent des Typs „¡Dime!“ geworden. In bestimmten Gegenden Hispano-Amerikas (zum Beispiel in Argentinien und Uruguay, aber auch in ganz Zentralamerika) ist der Bildungstyp „¡Decime!“ zur alltäglichen bzw. sogar offiziellen Form geworden und hat den Typ „¡Dime!“ verdrängt.

Dieses Spezialthema wird aber in den folgenden Lektionen noch gesondert und häufiger behandelt, so dass auch die Details fassbar werden und die Lernenden sie einüben können, falls sie diese Formen für ihren Auslandsaufenthalt brauchen.

Wenn man bedenkt, wie weit verbreitet die spezielle Befehlsform des Typs „decime“ in Hispano-Amerika ist, dann wird vielleicht eher deutlich, weshalb sie Teil des Titels des vorliegenden Lehr- und Lernwerks geworden ist: Dies soll symbolisieren, dass die hispano-amerikanischen Merkmale des Spanischen in „¡Dime! – ¡Decime!“ gleichwertig behandelt werden sollen.

1.1.3 Fortsetzung „Kontrastive Bewusstmachung“ und ihre Vorteile

Wenn in *¡Dime – Decime!*, wie wir soeben angerissen haben, der Schwerpunkt im Bereich des Erwerbs grammatikalischer Kompetenzen liegt, so bedeutet dies mehr oder weniger automatisch, dass die Wortschatzarbeit, zur Verringerung der Lernlast, so weit wie möglich hintangestellt wird und Fortsetzungskursen vorbehalten bleiben soll. *¡Dime – Decime!* sieht sich somit als „Kurs zum Kurs“, sozusagen als eine Art Vorbereitungs- oder Grundkurs (Propädeutikum) für weiterführende Kurse. Es kann schnell und effektiv durchgearbeitet werden, so dass es – auch wenn man die daran anschließend notwendigen Kurse hinzurechnen muss – insgesamt gesehen möglich ist, schneller zu einem befriedigenden Gesamtergebnis zu gelangen. Dies liegt am Intensiv-Start, den das soeben beschriebene Grundkonzept von *¡Dime – Decime!* bietet.

Die in *¡Dime – Decime!* vertretene Methode ist eher traditionell, doch haben gerade traditionelle, auf der Bewusstmachung⁶

6 Vgl. zu *language awareness* Knapp (2013). Vgl. auch Berg (2021): „[...] ich halte einen anspruchreicheren Grammatikunterricht für möglich. Schüler interessiert

sprachlicher Strukturen („Grammatik“) beruhende Lehrmethoden in neuerer Zeit eine Wiederaufwertung⁷ erfahren. Eine ganz zentrale Rolle spielen hierbei die Entwicklung der Kompetenz der *Sprachmittlung*⁸ („Übersetzen“)⁹ und die *Vernetzung* neuer Inhalte mit bei den Lernenden aufgrund von früher durchlaufenen Sprachlernprozessen¹⁰ bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten. Das heißt: Unabhängig davon, ob jemand Spanisch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache erlernt, wird man in Anlehnung an z.B. Butzkamm (2002/1989), (2005), (2012, z.B. 122) oder Lutjeharms (2004, 18) davon ausgehen dürfen, dass immer auf Vor-Wissen – d.h. das über die Erstsprache (L1), die Muttersprache¹¹ oder eben über die Kontrastsprache vorhandene Wissen – zurückgegriffen werden kann, vgl. auch Franceschini (2009), Franceschini & Videsott (2014), Videsott (2011) und Reimann (2009, 135-139).

Das vorliegende Lehr- und Lernwerk *jDime – Decime!* möchte diesen Ansatz konkret aufgreifen, was unter anderem daran zu erkennen ist, dass die Übungsaktivitäten größtenteils auf einem besonderen Teilaspekt¹² des Übersetzens fußen und alle Inhalte unter Bezugnahme auf die Kontrastsprache Deutsch aufbereitet werden.

es doch, wie Sprache funktioniert.“ oder Siepmann (2020). Vgl. außerdem Krischke (2021) und Soldt (2020) als Pressestimmen zu selbst bei Lehrkräften schlechter werdender Sprachkompetenz (in der Muttersprache; zur Bezeichnung/zum Begriff „Muttersprache“ vgl. unten 1.1.4).

- 7 Vgl. allgemein Sammelband Frings (ed. 2006), Klump (2006), Reimann (2006), Jodl (2006), Klump & Willems (2012) und Thiele (2014), (2016) und (2018). Vgl. ansonsten die Zusammenfassung in Jodl (2013c, 204-215) bzw. (2018a, 17-37, v.a. 31ff.). Vgl. zu einem kognitionsorientierten Neuansatz Venier (2016).
- 8 Zu terminologischer Unklarheit (Bezeichnung *Mediation*) Reimann & Rössler (2013, 11-13).
- 9 Vgl. Leitzke-Ungerer (2008), Hentschel (2009), Klump (2011), Rössler (2008), Rössler (2012), Reimann & Rössler (edd.) (2013), Fäcke (2013), Schöpp (2013a + b + c) bzw. die nun folgenden, weiteren Ausführungen. Vgl. allgemein die Präzisierungen in Sinner & Bahr (2015) bzw. Sinner & Wieland (2013): Es geht hier nicht um „Übersetzen“ im eigentlichen Sinne, vgl. auch Jodl (2018a, 8 + 305f.).
- 10 In Anlehnung an Tanzmeister (2008a, 16, s.u.) und Butzkamm (2012, 87 + 90f., s.u.) verzichte ich hier auf die in Krashen & Terrell (1983, 59-61) beschriebene Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erwerben“, also gesteuertem und „natürlichem“ (ungesteuertem) Lernen, da eine klare Trennung der beiden Vorgänge schwierig ist, vgl. auch unten 1.3 bis 1.5.
- 11 Siehe die oben dargelegten Präzisierungen.
- 12 Gemeint ist hier **nicht** das professionelle, sondern das „philologische“ Übersetzen, vgl. Reimann & Rössler (2013, 12). Butzkamm & Caldwell (2009, 106)

Die Vorgehensweise, sich der zu erlernenden Fremdsprache kontrastiv anzunähern, korreliert mit einer nützlichen Differenzierung, die Wolfgang Butzkamm bezüglich der traditionellen Lehrmethoden vorgenommen hat, vgl. Butzkamm (2012, 102). Butzkamm kam zu dem Ergebnis, dass die beiden folgenden, vor allem als Kombination („Mischform“) auftretenden, traditionellen Methoden aufgrund ihrer Effektivität beibehalten werden sollten:

- I. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (s.o. bzw. Jodl 2018a, 308 und 326-328), hier ein weiteres Beispiel:

Deja - lo - dormir / normale Schreibung: *¡Déjalo dormir!*
Lass - ihn - schlafen

Im hispanophonen Raum häufig anzutreffende Alternativ-Formulierung wird durch Grammatik-Übersetzen geklärt:

Deja - lo - que duerma. / normale Schreibung: *¡Déjalo que duerma!*
Lass - ihn - dass er schlafe (= schlafen möge)

Und

- II. Bilinguale Textmethoden¹³, was auf *¡Dime – Decime!* übertragen bedeutet, dass die spanischen Lektionstexte in *¡Dime – Decime!* deutsche Übersetzungen enthalten, die so formuliert und optisch so angebracht sind, dass sie die jeweiligen spanischen Strukturen verständlich machen.

Eben diese beiden von Butzkamm empfohlenen¹⁴ Methoden sind neben den kontrastiven Kommentaren Spanisch-Deutsch die Grundbausteine von *¡Dime – Decime!*.

Allgemein lässt sich festhalten, dass die in *¡Dime – Decime!* umgesetzten didaktischen Prinzipien auf der schon in den frühen

sprechen von „mother tongue mirroring“ (muttersprachliche Spiegelung), vgl. unten Abschnitt 3.1.3 und Franke (2017) bzw. Jodl (2018a: v.a. 305-329).

13 Man beachte den Plural „Bilinguale Textmethoden“: Bei *¡Dime – Decime!* wird nicht speziell der bei Butzkamm (2012, 99-102) beschriebene Typ umgesetzt, der sich dadurch auszeichnet, dass es sich bei den fremdsprachlichen Texten immer um Texte handelt, die man auch in der Kontrastsprache schon kennt, z.B. international bekannte Fabeln, Mythen u.Ä.

14 Butzkamm wählt in diesem Zusammenhang folgende Kapitelüberschrift (2012, 102): „Warum auch altmodische Methoden effektiv sein können“. Vgl. zusätzlich Hentschel (2014) zu Übungsformen für die Fälle, in denen (z.B. aufgrund der Sprachtypologie) ein Rückgriff auf das Deutsche nicht möglich ist.

Arbeiten Wolfgang Butzkamms (etwa Butzkamm 1973/1978 oder ders. 1989/2002) konzipierten und vertretenen, im Folgenden noch genauer zu beschreibenden Methode der *aufgeklärten Einsprachigkeit* basieren. Hinzu kommt Butzkamms Auffassung, wonach die Muttersprache die Rolle der *Sprachmutter* übernehmen kann, vgl. Butzkamm (2005).

Als weiterer Vorteil der in *jDime – Decime!* praktizierten Variante des traditionellen Vorgehens wäre zu nennen, dass die Lernenden – und dies im Übrigen ganz bewusst kontrastiv zur Muttersprache (vgl. Bassola et al. 2014, 79) – die Inhalte didaktisch aufbereitet präsentiert bekommen, anstatt sie sich in der von Butzkamm (2012, 103) kritisierten ermüdenden und kontraproduktiven Art und Weise selbst erschließen zu müssen, vgl. auch Butzkamm (2012, 104).

Eine gewisse Abweichung von Butzkamms Prinzipien (vgl. Butzkamm 2012, 379ff.) ist darin zu sehen, dass in *jDime – Decime!* erst sehr spät authentische Texte eingesetzt werden. Dies ist der Sonderkonzeption von *jDime – Decime!* als Propädeutikum geschuldet und soll im Folgenden noch genauer dargelegt werden:

Da *jDime – Decime!* das Ziel hat, den Lernenden zunächst die Struktur der spanischen Sprache nahezubringen, ist dieses Werk zwar einerseits sehr grammatiklastig¹⁵ und hält den Wortschatzanteil eher gering. Andererseits beinhaltet der Wortschatzbereich eine bestimmte Progression, die der Tatsache Rechnung trägt, dass das Grammatik-Lernen durch die Erweiterung des Wortschatzes begünstigt wird, vgl. Butzkamm (2012, 123f.). Ein Blick auf das am Ende des Buches angebrachte *Alphabetische Wörterverzeichnis* wird hiervon einen Eindruck vermitteln können.

Wie bereits erwähnt, könnte man *jDime – Decime!* als „Kurs zum Kurs“, also als (erweiterten) Vorbereitungskurs/Propädeutikum für weiterführende Kurse verstehen, das heißt für Kurse, die

15 So werden beispielsweise alle Verbalformen behandelt, so dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, Sachverhalte in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft (sowohl als Tatsache als auch als Hypothese) auszudrücken, und auch der Bereich der Substantive und Pronomen etc. wird ein wichtiger Bestandteil der Lerninhalte sein.

das Ziel haben, den Wortschatz zu erweitern und das grundsätzlich Erlernte durch Übung weiter zu festigen.

Wenn in diesem Zusammenhang oben von einem „Intensiv-Start“ die Rede war, so soll dieser dem Zweck dienen, einem gerade in der Anfangsphase des Lernprozesses häufig zu beobachtenden Abflachen der Motivation entgegenzuwirken: Erfahrungsgemäß möchten die Lernenden möglichst früh selbst „etwas sagen können“. Darauf ist der vorliegende Kurs ausgelegt: von Anfang an selbständig Sätze bilden zu können, weil man verstanden hat, welche (endlichen) Bausteine einem die italienische Sprache bietet und nach welchen Regeln man diese Bausteine zu (unendlich vielen) ganz neuen Sätzen, die man gerade braucht, zusammenfügen kann.

1.1.4 Zu den Bezeichnungen „Muttersprache“ und „Kontrastsprache“

Die traditionellen Bezeichnungen „Muttersprache“¹⁶ bzw. das modernere Synonym „Erstsprache“ (L1)¹⁷ sind recht unpräzise:

Die Mutter- bzw. Erstsprache wird oft als die einzige Sprache bezeichnet, die man vollständig erlernt bzw. als die Sprache, in der man die höchste Kompetenz hat.¹⁸ Dabei kann es in dieser Hinsicht ganz andere Konstellationen geben, die bewirken, dass man gerade in der Mutter- oder Erstsprache nicht automatisch die höchste Kompetenz hat. Was an „Schwammigkeit“ in der Begriffsbildung hinzukommt (vgl. Dietrich 2004a+b), ist, dass Kleinkinder beim klassischen Muttersprach-Erwerb ihre Kenntnisse und Fähigkeit ja nicht automatisch nur von ihrer Mutter beziehen.

Aus diesem Grunde wollen wir das Deutsche, wann immer vom Kontext her möglich, als „Kontrastsprache“ bezeichnen. „Wann immer vom Kontext her möglich“ bedeutet u.a., dass diese Vorgehensweise z.B. dann nicht umsetzbar ist, wenn in *¡Dime – Decime!* auf andere Veröffentlichungen Bezug genommen werden muss, in denen mittels der Begriffe *Erstsprache* oder *Muttersprache* argumentiert wird. Was den Begriff „Kontrastsprache Deutsch“

16 Vgl. Dietrich (2004a).

17 Vgl. Dietrich (2004b).

18 Vgl. Dietrich (2004b).

angeht, so wird im vorliegenden Werk davon ausgegangen, dass die Kompetenz der Lernenden im Deutschen so hoch ist, dass sie kontrastives Lernen mit Deutsch als Bezugspunkt grundsätzlich ermöglicht.

1.1.5 Die vier methodischen Hauptprinzipien

Der soeben beschriebene Intensiv-Start beruht also auch auf der Miteinbeziehung neuester Forschungsergebnisse, woraus sich die **vier** folgenden methodischen Hauptprinzipien ergeben:

a) Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Hochbegabten-Forschung: Wie lernen Sprachgenies ihre vielen Sprachen so schnell und so gut? Die Antwort findet sich in Weydt (2008: 38), der mehrere hochbegabte Fremdsprachenlerner interviewt hat:

„Interessanterweise stellen einige Interviewpartner [...] das Studium der Grammatik völlig an den Anfang. Auf die Frage, was sie machen würden, wenn sie z.B. jetzt nach Peru gehen müssten und schnell vorher die Quechua-Sprache erlernen wollten, antworteten sie mir übereinstimmend, dass sie sich erst einmal die Grammatik der entsprechenden Sprache vornehmen und langsam und genau durchlesen würden. Ich fragte Gippert, ob er sich dabei Notizen mache; er sagte: „Nein, nur lesen.“ Dann habe er die Hauptstruktur dieser Sprache verstanden und würde zu Texten übergehen. Ähnlich äußert sich Ringmacher.“

Selbstverständlich trägt die in *jDime – Decime!* vertretene Methode der Tatsache Rechnung, dass nicht alle Lernenden hochbegabt sind. Daher wird von ihnen nicht erwartet, dass sie die Grammatik der neuen Sprache einfach nur durchlesen, sie wird vielmehr durch zusätzliche Erklärungen, die auf das bei den Lernenden bereits vorhandene Vorwissen abheben, besonders leicht verständlich dargeboten. Hinzu kommt, dass *jDime – Decime!* konkrete Übungen bietet, was natürlich weit über das bloße Durchlesen einer Grammatik hinausgeht.

b) Berücksichtigung neuerer Erkenntnisse der Neurowissenschaften: Lernerfolge stellen sich vor allem dann ein, wenn die neu zu vermittelnden Informationen mit **bereits vorhandenen Wissensbeständen** kombiniert bzw. verknüpft und somit **neue neuronale**

Verbindungen geschaffen werden. Auf diese Weise werden neue Informationen so im Gehirn abgespeichert, dass neues Wissen entsteht, das im Bedarfsfall auch wieder abrufbar ist, was sich auch auf die nach dieser Methode erworbenen neuen Fähigkeiten auswirkt, vgl. allgemein Schönplüg (2003: 51) und Tanzmeister (2008b: 260).

Das Vorwissen, auf das alle Spanisch-Lernenden mit Kontrastsprache Deutsch **zurückgreifen** können, ist eben die **Kontrastsprache Deutsch**. ¡Dime – Decime! baut daher alle zu vermittelnden spanischen Inhalte auf dem Deutschen auf, es geht kontrastiv (sprachvergleichend) vor. Dabei kommt es zu zahlreichen „**Aha**“-**Effekten**, die sich sowohl auf die **Lern-Motivation** als auch auf den **Lernerfolg** selbst (Memorisierung) positiv auswirken. Bis vor nicht allzu langer Zeit gab es in der Fremdsprachendidaktik Tendenzen, der Rolle, die die L1 im Fremdsprachenunterricht spielt, nur geringes Gewicht beizumessen. In neuerer Zeit hingegen wurde diese Sichtweise revidiert, vgl. hierzu Lutjeharms (2004: 18)¹⁹, die die Ansicht vertritt, dass es zielführend ist,

„[...] die Muttersprache als Lernhilfe zu benutzen anstatt zu versuchen, sie auszuschalten, was wohl nicht möglich ist“ [...].“

Diese Auffassung wird ebenfalls von der Neurologie bestätigt. Sie hat zeigen können, dass die für den sogenannten natürlichen oder spielerischen Erwerb der Muttersprache notwendigen neurologischen Voraussetzungen nur während einer bestimmten Entwicklungsphase des kleinkindlichen Gehirns gegeben sind und zu einem späteren Zeitpunkt, also ab ca. dem Alter von 9 Jahren, nicht künstlich nachgestellt werden können, vgl. allgemein List (2003, 28). Daraus folgt, dass die Art und Weise, im Klassenzimmer zu lernen, von den neurologischen Voraussetzungen her gesehen also gar nicht mit derjenigen, die Muttersprache zu erlernen, identisch sein **kann**, vgl. hierzu allgemein auch Teepe (2005: 5), Huttenlocher & Dabholkar (1997: 177) oder z.B. Luhmann (2005).

19 Ebenso sprechen sich Causa (2002) und Butzkamm (2005 + 2006) gegen das Ausschalten der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht aus und fordern stattdessen, sie als Lernhilfe zu benutzen.

c.) Fokus auf frühen Erfolgserlebnissen: Durch die in *jDime – Decime!* vertretene Vorgehensweise soll vermieden werden, dass die Lernenden sich durch übersteigerten Gebrauch der Fremdsprache seitens der unterrichtenden Person im Unterricht überfordert fühlen, nicht mehr folgen können und Negativ-Erlebnisse hinnehmen müssen. Stattdessen bietet *jDime – Decime!* Übungen, die dazu anregen, das, was man gerade an Neuem gehört hat, sofort selbst in die Praxis umzusetzen, indem man Sätze bildet, also selbst formuliert und so zu einem **Erfolgs Erlebnis** gelangt. Selbstverständlich muss die unterrichtende Person im Rahmen des Möglichen die Lernenden in der Fremdsprache ansprechen und so Gelegenheit bieten, das Hörverständnis der Lernenden zu trainieren. Dies aber wie gesagt nur, solange gewährleistet ist, dass die Lernenden dem schon folgen können.

d.) Gleichrangige Miteinbeziehung der Charakteristika des amerikanischen Spanisch

Es ist eine Binsenweisheit, dass Hispanoamerika und die dort gesprochenen und geschriebenen Varietäten des Spanischen immer mehr an Bedeutung gewinnen.²⁰

Aus diesem Grund finden die Charakteristika des amerikanischen Spanisch in den Lehrbuch-Lektionen im Hinblick auf den europäischen Standard des Spanischen gleichrangige Berücksichtigung, nicht zuletzt, um eine eurozentristische Sichtweise zu vermeiden.

Dieser Anspruch spiegelt sich schon im Titel des vorliegenden Lehr- und Lernwerks wider, denn „decime“ ist eine grammatikalische Variante, die im amerikanischen Spanisch vorkommt. Dies trifft zwar nur auf bestimmte Varietäten des amerikanischen Spanisch zu, insgesamt gesehen bzw. auf ganz Hispanoamerika bezogen sprechen wir aber doch von einer Dimension, die das Merkmal hervorhebenswert macht, vgl. nachstehend Lektion 1, wo auf das Phänomen ausführlich eingegangen wird.

20 Somit liefern wir zu dieser Behauptung keine gesonderten Belege. Der Hinweis auf wirtschaftliche und kulturelle Beziehungen (ausbildungsbezogene Auslandsaufenthalte) sowie auf die wachsende Tourismusbranche mag an dieser Stelle genügen.

Hinzu kommen die Punkte:

I) dass in *¡Dime – Decime!* neutral von „Charakteristika“ (und nicht etwa von „Besonderheiten“ oder gar „Abweichungen gegenüber dem europäischen Standard“) des amerikanischen Spanisch die Rede ist.

II) dass die Charakteristika des amerikanischen Spanisch nicht in einen Anhang pro Lektion „ausgelagert“, sondern im Hauptteil, d.h. in der Rubrik „die Verhältnisse im Spanischen“ gleichberechtigt zum europäischen Standard behandelt werden.

Wenn innerhalb der Rubrik „die Verhältnisse im Spanischen“ der europäische Standard zuerst zur Sprache kommt, so ist dies allein der Chronologie der Entwicklungen geschuldet. Diese kommt ins Spiel, weil oft sprachhistorische Erklärungen zu bestimmten Phänomenen gegeben werden.

Schlussfolgerung:

Die sehr grammatiklastige Ausrichtung von *¡Dime – Decime!* bedeutet nicht, dass moderne, kommunikative Ansätze des Fremdsprachenunterrichts vollkommen ausgeblendet würden. Im Gegenteil: Sie sind willkommen als zusätzliche Übungen, über die die von *¡Dime – Decime!* vermittelten Grammatikkenntnisse und Fähigkeiten gefestigt werden. In *¡Dime – Decime!* geht es also hauptsächlich darum, traditionelle und moderne Lehrmethoden nicht gegeneinander auszuspielen, sondern zu versuchen, diese sinnvoll miteinander zu verbinden. So wird den Lehrenden im Lehrerband von *¡Dime – Decime!* empfohlen, während dieses Lehrgangs z.B. ein eMail-Projekt ins Leben zu rufen oder auch sonst – nach Gutdünken – alle modernen, auch auf die neuen Medien gestützten Methoden **zusätzlich** (z.B. **E-Learning**) einzusetzen, um insgesamt gesehen zur Methode des **Blended Learning** („Lernen durch Methoden-Mix“) zu gelangen, weil auf diese Weise eben eine weitere Festigung der im Rahmen der Arbeit mit *¡Dime – Decime!* aufgenommenen Inhalte erfolgen kann.

1.2 Die Zielgruppen von *¡Dime – Decime!*

Aus der in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Konzeption von *¡Dime – Decime!* ergeben sich folgende Zielgruppen:

- a.) Erwachsene, die noch nie eine Fremdsprache gelernt haben und eine solche daher ganz bewusst von ihrer Muttersprache ausgehend erlernen wollen
- b.) Erwachsene, die schon andere Fremdsprachen gelernt haben und nun, ausgehend von ihrer Muttersprache und ihren anderen Fremdsprachenkenntnissen, das Spanische erlernen wollen
- c.) Angehende Hispanistik-Studierende, die den Lehrgang mit *¡Dime – Decime!*, der ja auch sprachgeschichtliche bzw. sprachwissenschaftliche Informationen enthält, als Propädeutikum für ihr philologisches Studium sehen
- d.) Lernende, die am Gymnasium Spanisch als 3. Fremdsprache wählen wollen und vom schulischen Ablauf her für den Lernprozess selbst weniger Zeit haben als für die 1. und 2. Fremdsprache
- e.) Alle Interessierten, die sich auf die in *¡Dime – Decime!* vertretene Methode einlassen wollen

1.3 Kurzer Überblick²¹ zum Forschungsstand hinsichtlich der Bewertung einzelner Lehrmethoden

Um das Problem der Methodenvielfalt und der daraus resultierenden Orientierungslosigkeit, mit der viele Sprachlernwillige schon konfrontiert worden sein mögen, möglichst kurz auf den Punkt bringen zu können, darf man nicht verschweigen, dass in dieser Hinsicht nach wie vor ein Wissenschaftlerstreit schwelt. Dieser spiegelt sich nicht zuletzt darin wider, dass den Sprachlerninteressierten in den letzten Jahren die unterschiedlichsten – und dabei auch in sich widersprüchliche – Methoden als die jeweils

21 Bei der im Folgenden dargebotenen etwas eingehenderen Beschreibung der Forschungslage habe ich nur solche Stimmen aus der Fachwelt zu Wort kommen lassen, die von sich aus schon eine vermittelnde Position einnehmen, also keine Extrempositionen vertreten.

aussichtsreichsten angepriesen wurden, wobei viele moderne Alternativmethoden inzwischen kritisch gesehen werden (vgl. allgemein z.B. List (2003: 26) bzw. als widerlegt gelten, wie etwa das Prinzip, dass die Lehrenden im Unterricht von Anfang an ausschließlich die zu erlernende Fremdsprache verwenden sollen, siehe Abschnitt 1., b.).

Doch was genau hat es mit diesem Forscherstreit auf sich? In allerletzter Konsequenz geht es dabei um nichts weiter als um die Frage, ob eine Fremdsprache unter weitestgehendem Verzicht auf Grammatikunterricht eher spielerisch-kommunikativ unterrichtet werden soll, oder weiterhin, wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht üblich, auch in bedeutendem Umfang durch Grammatikunterricht. Die zuletzt genannte Methode nennt man auch „kognitionsorientiert“ („erkenntnisorientiert“), das heißt, sie wendet sich an den Intellekt der Lernenden, während die zuerst genannte, neuere Methode eher das Gefühl anspricht und den Anspruch hat, dafür zu sorgen, dass eine Fremdsprache ohne von außen gesteuerte Grammatikvermittlung erlernt werden kann, nämlich in der Weise, in der auch die Muttersprache erlernt wurde. Hierbei gilt es aber unbedingt den Hinweis von List (2003, 28) zu beachten, aus dem hervorgeht, dass die beim Erstspracherwerb ablaufenden Mechanismen beim Erlernen einer zusätzlichen Sprache kein weiteres Mal ablaufen können.

Das Gegensatzpaar „moderner, **kommunikationsorientierter** Fremdsprachenunterricht“ gegenüber „traditioneller, **kognitionsorientierter** Fremdsprachenunterricht“ findet seine Entsprechung im Gegensatzpaar „moderne, **offene**, explorationsorientierte Unterrichtsform (→ Unterrichtsperson gibt möglichst wenig vor)“ gegenüber „traditionelle, **lehrerorientierte**, darstellende Unterrichtsform“ (→ Unterrichtsperson steuert den Unterricht).

In neuerer Zeit ist der Aufschwung der modernen, auf offenem Unterricht basierenden Fremdsprachenlehrmethoden etwas ins Stocken geraten, insofern als die didaktische Forschung immer häufiger die traditionellen, grammatik-, kognitions- und lehrerorientierten Unterrichtsformen und Lehrmethoden wieder aufwertet

und die offene Unterrichtsform zunehmend kritisch²² sieht, vgl. hierzu Wiater (2002: 115):

„Der geregelte Aufbau von Wissen, Einstellungen und Können verlangt allerdings auch bei den lernstarken Schülerinnen und Schülern nach lehrergesteuertem Unterricht, der in der Regel lehrgangsorientiert ist. [...] Wie wichtig das lehrergesteuerte, lehrgangsorientierte Lernen ist, belegen wissenschaftliche Untersuchungen über die Sachkompetenz der Schülerinnen/Schüler. [...]. **Infolgedessen spricht alles dafür, den offenen Unterricht nur im Verbund mit lehrergesteuertem Unterricht und inhaltlich mit diesem abgestimmt durchzuführen. Der offene Unterricht ist notwendig, nicht aber hinreichend für eine gute und effektive Unterrichtsgestaltung!**“ [Fettsetzung F.J.]

und Tanzmeister (2008a: 16):

„Dem natürlichen Spracherwerb entsprechend soll nun eine Fremdsprache nicht mehr überwiegend durch Erlernen grammatischer Regeln, sondern durch authentisches interaktives, kommunikatives Sprechhandeln im Gebrauch erworben werden. Doch lässt sich diese Dichotomie [dieses Gegensatzpaar] so nicht unbedingt aufrechterhalten, da sich Lernen und Erwerben vermischen, weil explizit gelerntes deklaratives Wissen (Wissen, dass) in unbewusstes prozedurales Wissen (Wissen, wie) übergeführt werden kann. Auch erweisen sich unmittelbare kognitive sprach- und sprachlernreflexive Phasen im Sinne der Sprachbewusstheit als sehr zielführend [...]“

Somit zeigt auch Tanzmeister, dass traditionelle Unterrichtsformen nicht von vornherein abzulehnen sind, aus folgendem Grund: Auch das Wissen, das durch lehrergesteuerten Unterricht vermittelt wurde („deklaratives Wissen“), ist nicht immer automatisch ein totes Wissen, das – weil man etwas irgendwann einmal gehört hat – irgendwo im Gehirn abgelegt wurde, von wo aus es aber nicht mehr abrufbar ist. Es ist vielmehr so, dass deklaratives Wissen laut Tanzmeister prinzipiell in „prozedurales Wissen“ (also Wissen, das sofort zur praktischen Anwendung bereitsteht) umgewandelt werden kann. Dazu muss es aber in einer bestimmten Weise präsentiert worden sein, siehe unten 1.5.

22 Interessanterweise hat eine solche Diskussion, die sich – auf einen Nenner gebracht – mit der zentralen Frage befasst, ob traditionelle oder moderne Unterrichtselemente höher zu bewerten seien, auch in der Geschichtswissenschaft stattgefunden, wobei auch hier die traditionellen Methoden inzwischen wieder aufgewertet worden sind, vgl. für einen ersten Überblick Jodl (2008b).

1.4 Anregungen aus der Hochbegabten-Forschung

Über die soeben zitierte Beobachtung zur Sprachlernmethode sogenannter „Sprachgenies“, die fast alle zuerst die Grammatik einer neuen Sprache erlernen und sich erst anschließend den Wortschatz aneignen, kommen wir zu der Methode, die im vorliegenden Werk vertreten wird: Wie bereits in Jodl (2006: v.a. 3-6) festgehalten wurde, sollte den Lernenden auch ein bestimmtes theoretisches Wissen ÜBER Sprache vermittelt werden, wozu das Wissen über die jeweilige Grammatik zählt, denn: Wie aus Tanzmeister (2008a: 16)²³ hervorgeht, kann das Vorhandensein von grammatikalischem Wissen auch bedeuten, dass die erlernten Regeln tatsächlich angewandt werden. Und hier besteht dann wieder die Verbindung zu Weydt (2008: 38), der gezeigt hat, dass es eine vielversprechende Methode ist, sich zunächst die Grammatik einer neu zu erlernenden Sprache anzueignen und dann erst den Wortschatz.

1.4.1 Anpassung der Ergebnisse aus der Hochbegabten-Forschung: Erlernen und Einüben der Grammatik als Überblickswissen und Grundlage für alles Weitere

Selbstverständlich kann man den für ganz außergewöhnliche Sprachgenies zu empfehlenden Ansatz nicht 1:1 für den Unterricht bei sprachlich Normalbegabten übernehmen; das heißt, dass die Lernenden, die mit *¡Dime – Decime!* arbeiten, die Grammatik nicht einfach nur durchlesen, wie das gemäß Weydt die sprachlich Hochbegabten tun: Bei *¡Dime – Decime!* ist es vielmehr so, dass der grammatikalische Stoff viel ausführlicher als in einer traditionellen Nachschlage-Grammatik und extra aufbereitet dargestellt wird, so dass er von den Lernenden viel leichter aufgenommen werden kann. Was bei *¡Dime – Decime!* zusätzlich vom „Grammatik einfach nur durchlesen“ abweicht, ist die Tatsache, dass den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, den grammatikalischen Stoff auch einzuüben.

23 Hier nochmals der Wortlaut aus Tanzmeister (2008, 16): „[...] weil explizit gelerntes deklaratives Wissen (Wissen, dass) in unbewusstes prozedurales Wissen (Wissen, wie) übergeführt werden kann.“

1.4.2 Die Rolle der Kontrastsprache *Deutsch*

Wie bereits in Abschnitt 1., oben, angedeutet, gibt es inzwischen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, die belegen, dass es kontra-produktiv ist, die Sprachen, die die Rolle der Kontrastsprache (z.B. Mutter- oder Erstsprache) aus dem Fremdsprachenunterricht komplett auszuklammern. Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, dass das in *¡Dime – Decime!* vertretene Prinzip, bei der Vermittlung von neuen Fremdsprachenkenntnissen möglichst stark auf die bereits aus der Kontrastsprache vorhandenen Kenntnisse zurückzugreifen, nicht abwegig ist, nur weil es sich dabei um keine moderne Methode handelt. Vielmehr wird Abschnitt 3.2. zeigen, dass gerade diese Vorgehensweise sich besonders gut mit der neuen Auffassung davon, was Lernen eigentlich ist, vereinbaren lässt.

1.5 Was ist „Lernen“ und welche Auffassung wird diesbezüglich in *¡Dime – Decime!* vertreten?

Den von den Neurowissenschaften hervorgebrachten Erkenntnissen können wir heute entnehmen, dass es – anders als landläufig angenommen – beim Lernen bei weitem nicht einfach darum geht, sein Gehirn mit Fakten zu füttern. Mit anderen Worten: Ein Lernerfolg wird sich nicht einstellen, wenn man sich auf den Versuch beschränkt, in seinem Gehirn Fakten anzuhäufen (vgl. Schönplflug 2003, 51), denn vieles von dem, was man aufnimmt, steht einem dann, wenn man es braucht, gar nicht zur Verfügung, weil die Aufnahme unter falschen Voraussetzungen erfolgt ist und das Gehirn die betreffende Information z.B. an einer Stelle abgelegt hat, von wo aus sie später nicht mehr abrufbar ist (vgl. Schönplflug 2003, 51). „Lernen“ heißt vielmehr, neue neuronale Verknüpfungen im Gehirn herzustellen („Konnektionismus“, vgl. Schönplflug 2003, 51 und Tanzmeister 2008b, 260).

Von ganz besonderem Interesse ist in dieser Hinsicht folgender Gedanke: Manche Wissenschaftler gehen davon aus, dass es vielleicht schon ab ca. dem 8. Lebensjahr gar nicht mehr möglich

ist, noch „ganz Neues“²⁴ zu erlernen, denn bis zu diesem Zeitpunkt ist das Maximum an neuronalen Verbindungen (= „Verschaltungsgrad der Neuronen“, siehe unten, Zitat Teepe) bereits aufgebaut. Es ist sogar so, dass diese mit zunehmendem Alter wieder abnehmen, vgl. zusammenfassend Teepe (2005, 5), der sich hierbei auf Huttenlocher & Dabholkar (1997, 177) beruft:

„Im Gegensatz zu der Feststellung, dass bereits während der Geburt alle Neuronen [Nervenzellen, im Gehirn] ausgebildet sind, steigt der Verschaltungsgrad der Neuronen zum 2. Lebensjahr rapide an, bleibt dann bis zum 8. Lebensjahr relativ konstant, nimmt zu Beginn der Adoleszenz deutlich ab und weist danach einen konstanten Wert auf, der ca. 36% unter dem erreichbaren Maximum liegt [...].“

Ähnlich äußert sich auch der Neurowissenschaftler Luhmann (2005) in seinem programmatischen Artikel „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Lehrenden sich von der Vorstellung verabschieden müssen, die Schüler würden besonders viel oder gut lernen, wenn man ihr Gehirn ständig mit möglichst vielen neuen Informationen füttere. Stattdessen müssen sie dazu übergehen, neue Informationen mit bereits vorhandenem prinzipiellen Wissen bzw. mit bereits vorhandenen Grundfertigkeiten, die schon sehr früh angelegt wurden, **so miteinander zu verknüpfen**, dass die neue Information in wiederverwertbarer Form zur Verfügung steht und sich daraus somit neues Wissen und neue Fähigkeiten ergeben, vgl. hierzu zusammenfassend Tanzmeister (2008a, 15f.) bzw. Schönflug (2003, 51). Auch aus der Verknüpfung unterschiedlicher alter Wissensbestände können sich neue Fähigkeiten bzw. ein Lerneffekt ergeben.

Von genauso großer Bedeutung ist eine weitere Entdeckung, die die Sprach-Lehrenden den Hirnforschern/Neurologen verdanken: Lange Zeit hat man geglaubt, dass an der Sprachverarbeitung nur die linke Hirnhälfte beteiligt sei, denn dort werden eingehende „theoretische“ Informationen verarbeitet, also alles, was den

24 Vgl. hierzu zusammenfassend (z.B. Tanzmeister 2008a: 15): „[...] wobei der Lernende die eingehenden Wahrnehmungsreize aus der Perspektive des bereits angeeigneten Wissens [...] verarbeitet und interpretiert.“

Intellekt bzw. die Kognition (Erkenntnisfähigkeit) anspricht. Heute weiß man aber, dass beim Fremdsprachenlernen genauso die rechte Hirnhälfte beteiligt ist, von der man lange glaubte, sie sei ausschließlich für den emotionalen Bereich zuständig, vgl. List (2003, 26). Somit spielen auch Emotionen beim Lernen eine Rolle. Über Luhmann (2005: 8) bekommen wir die Bestätigung hierzu:

„Aber warum können wir bestimmte Fakten und Ereignisse besonders gut speichern, selbst wenn sie nur einmalig auftreten? Wir können problemlos Gedächtnisinhalte abrufen, die für uns von großer Relevanz sind oder die uns emotional sehr berührt haben, [...]“

Interessanterweise betrifft dies sowohl negativ als auch positiv besetzte Ereignisse, denn auch an eine nur einmal wahrgenommene negative Emotion werden wir uns ewig erinnern. Die Antwort, die Luhmann auf die von ihm aufgeworfene Frage gibt, ist hinsichtlich der Erforschung besonders effektiver Lehr- und Lernmethoden sehr aufschlussreich, vgl. Luhmann (2005, 8):

„Motivation und Emotion beeinflussen Lernvorgänge, [...]“

In Anbetracht der Tatsache, dass es mit unserem heutigen Menschenbild selbstverständlich nicht vereinbar wäre, Lernerfolge über das Erzeugen negativer Emotionen erzielen zu wollen, folgt daraus, dass für den Lernvorgang eine positiv-besetzte, angenehme Atmosphäre geschaffen werden muss, wenn man als lehrende Person erreichen will, dass die Gehirne der Lernenden eine Information in wiederverwertbarer Form aufnehmen.

Und noch eine dritte Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lehren und Lernen gilt es gemäß den Ergebnissen der Hirnforschung zu beachten:

Das Gehirn besitzt ein Organ, das kontrolliert, ob eine Information überhaupt bis zu der Stelle, an der sie sinnvoll verarbeitet werden kann, durchkommt oder nicht, den sogenannten „Mandelkern“ (Amygdala). Das heißt, dass dieser zuerst stimuliert werden muss – das kann man auch mit „man muss zuerst Aufmerksamkeit hervorrufen“ umschreiben – bevor es zu einem Lernerfolg kommen kann, vgl. zusammenfassend List (2003, 27) bzw. auch Luhmann (2005).

Wenn wir dies alles zusammenfassen, haben wir 3 grundlegende Faktoren zu berücksichtigen:

- a.) Es muss Aufmerksamkeit geschaffen werden.
- b.) Bei der Präsentation neuer Informationen muss auf bereits vorhandene Wissensbestände zurückgegriffen werden, um neue neuronale Verknüpfungen herzustellen, die einen dauerhaften Lernerfolg bewirken.
- c.) Voraussetzung für die Entstehung solcher Verknüpfungen ist, dass neue Informationen im Rahmen einer angenehmen Atmosphäre vermittelt werden (somit Beteiligung auch der rechten Hirnhälfte).

Wie setzt *¡Dime – Decime!* diese Anforderungen konkret um?

Zu a.): Die Sprachwissenschaft verfügt über genügend Wissen, das auch Laien interessant finden bzw. das zumindest deren Neugier weckt: Es müssen nur von Anfang an genügend „aha“-Effekte erzeugt werden.

➔ Aufmerksamkeit/Motivation schon bei Einführung des Themas (Einführung erfolgt, indem Dinge, die die Lernenden angeblich „nie“ verstanden haben, von Anfang an alternativ – das heißt in diesem Fall von der Muttersprache ausgehend – dargestellt werden und dabei auf Missverständnisse hingewiesen wird, die bisher das Begreifen der Materie verhindert haben. So wird schon am Anfang Aufmerksamkeit und Motivation geschaffen).

Zu b.): Das in *¡Dime – Decime!* vertretene Grundprinzip, die Muttersprache als Ausgangsbasis zu verwenden und wann immer möglich weitere Fremdsprachen zur Veranschaulichung heranzuziehen, bietet sich hierzu an.

Zu c.): frühe Erfolgserlebnisse durch Lehrbuch-Übungen, die zeigen, dass man schon selbständig formulieren kann. Hierzu eignen sich zusätzlich eMail-Projekte und mediengestützte kommunikationsorientierte Übungen.

1.6 Weitere Hinweise zu *¡Dime – Decime!* – Methodisches und Praktisches

¡Dime – Decime! vermittelt die Grundlagen der spanischen Grammatik in nur acht Lektionen. Um die Lernlast möglichst gering zu halten, wird dabei auf ein Zuviel an Lektionsvokabular bewusst verzichtet. Daher sind die Lektionstexte extrem kurz gehalten. Es muss nur das Vokabular erlernt werden, das zur Grammatikveranschaulichung notwendig ist. Oder anders ausgedrückt: Man kann die spanische Grammatik nicht präsentieren, ohne Beispiele zu verwenden, und für diese Beispiele braucht man Vokabeln. Wenn also das Lektionsthema „Konjugation der Verben auf *-ir* im Präsens Indikativ“ lautet, dann muss man wohl oder übel ein Verb auf *-ir*, eine Vokabel also, einführen, an welcher das Konjugationsprinzip dargelegt werden kann. Auch dadurch, dass die Grammatikthemen in ganz kleine Texte eingebettet sind, wird man mit Vokabular konfrontiert. Dies allerdings wie gesagt nur in sehr überschaubarem Maße. Ein willkommener Nebeneffekt dürfte dabei darin bestehen, dass die Lernenden mit dem wenigen Vokabular doch auch schon für das Meistern von Alltagssituationen gerüstet sind.

¡Dime – Decime!, das sich ja als „Kurs zum Kurs“ versteht, möchte es den Lernenden also ermöglichen, die spanische Grammatik weitgehend ohne den Ballast der Vokabeln und somit in relativ kurzer Zeit zu erlernen. Sie können im Anschluss in die unterschiedlichsten Kurse wechseln, um sich Wortschatz anzueignen, wobei sie dann nicht mehr vom „Grammatikpauken“ gestört werden – die Beschäftigung mit grammatikalischen Problemen, denen man begegnet, dient in diesem Fall nur noch der Wiederholung und Vertiefung. Dass ein solcher Wechsel nach Erarbeitung der *¡Dime – Decime!*-Inhalte tatsächlich möglich ist, soll Sektion 3 zeigen, die mit „das freie Formulieren“ überschrieben ist.

Obwohl *¡Dime – Decime!* sich in erster Linie als Intensiv-Vorbereitung auf einen weiterführenden Kurs versteht, erfüllt es in nicht unbedeutendem Umfang die Anforderungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Hinsichtlich der darin enthaltenen Empfehlungen liegt der Schwerpunkt in *¡Dime – Decime!* auf den kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, sozio-

linguistische und pragmatische Kompetenzen), wobei den linguistischen Kompetenzen (lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz) das Hauptaugenmerk gilt. Innerhalb der linguistischen Kompetenzen nimmt die Vermittlung grammatischer Kompetenz wie schon erwähnt ganz besonders viel Raum ein. Das Erarbeiten der Inhalte von *¡Dime – Decime!* erlaubt den Lernenden, sich grammatische Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, die sehr hohen Niveaus (grammatische Korrektheit zwischen B2 und C1) des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens entsprechen. Gemäß der Grundkonzeption von *¡Dime – Decime!*, die der Grammatik den Vorrang gibt, liegen die erreichbaren Niveaus hinsichtlich lexikalischer und semantischer Kompetenz niedriger, etwa bei A1. Bei der phonologischen Kompetenz wiederum kann ein höheres Niveau (B2 oder C1) erreicht werden, weil phonetische Genauigkeit ein frühes Lernziel ist. Auch andere Kompetenzbereiche des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens werden berührt, also allgemeine Kompetenzen, orthographische/orthoepische und soziolinguistische.

Aufgrund der speziellen Konzeption von *¡Dime – Decime!*, die bewusst darauf abzielt, die Menge an zu erlernendem Vokabular möglichst gering zu halten, dabei jedoch ein hohes Niveau an grammatischen Kompetenzen zu vermitteln, wodurch hinsichtlich des zu erreichenden Lern-Niveaus selbstverständlich eine größere Diskrepanz zwischen diesen beiden Bereichen entsteht, ist es nicht einfach, *¡Dime – Decime!* als Gesamtwerk in die Globalskala des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens einzuordnen. Man sollte aber davon ausgehen können, dass das Gesamtniveau, das jemand durch das Arbeiten mit *¡Dime – Decime!* erreichen kann, zwischen A1 und A2 (elementare Sprachverwendung) liegt.

Die im vorliegenden Werk umgesetzte Methode der Vermittlung von grammatikalischem Wissen und der Fähigkeit, dieses praktisch anzuwenden, basiert auf dem Prinzip, die Lernenden die zu erlernende Sprache von Anfang an und immer wieder selbst produzieren zu lassen. Wenn eben die Fähigkeit des selbständigen Formulierens bei den Lernenden in dieser Weise gefördert wird, so ergibt sich daraus erfahrungsgemäß auch ein großer Motivations Schub. Der Vorteil bei dieser Methode ist, dass die Lernenden dabei

dazu angehalten werden, die spanisch zu formulierenden Gedanken von ihrer Muttersprache her so zu ordnen, dass man sich beim Formulieren in der Fremdsprache nicht in Konstruktionen verliert, die man noch gar nicht bewältigen kann. Das heißt, dass unterbewusst ein Gespür dafür entwickelt und trainiert werden soll, wie man sich einen Gedanken in der Muttersprache so zurechtlegen kann, dass man mit den Kenntnissen, die einem in der Fremdsprache zur Verfügung stehen, auskommt.

Die Grobgliederung von *jDime – Decime!* kann wie folgt beschrieben werden: Es besteht aus 7 Sektionen, wobei der ersten die Aufgabe zukommt, allgemeine Informationen zum Spanischen zu vermitteln. Sektion 2 umfasst die eigentlichen Lehrbuch-Lektionen und in Sektion 3 („Freies Formulieren“) kann das in *jDime – Decime!* Erarbeitete auf einen anspruchsvollen neuen Text angewandt werden. In Sektion 4 finden sich zusätzliches Hilfsmaterial und zusätzliche Übungen sowie Lösungen zu allen Übungen des Buches, in Sektion 5 ein Repetitorium, in Sektion 6 das alphabetische Wörterverzeichnis und in Sektion 7 die wissenschaftliche Vertiefung bestimmter Themen, die in den Lektionen behandelt wurden.

Die in diesem Lehr- und Lernwerk angewandte Darstellung des Stoffes ist stark kontrastiv (sprachvergleichend) ausgerichtet, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Besonderheiten der zu erlernenden Sprache leichter zu erfassen und zu verinnerlichen sind, wenn der jeweilige Sachverhalt auch von der Muttersprache her geklärt ist. Dieser Klärungsbedarf ist häufig vorhanden.

Die Lektionen sind daher wie folgt aufgebaut: Jede Lektion besteht aus einer bestimmten Zahl zu vermittelnder Inhalte, die alphabetisch geordnet sind. Eine Besonderheit besteht hierbei in der Tatsache, dass diese Inhalte a.) bis x.) nicht alle denselben Schwierigkeitsgrad haben. Das heißt, dass nur immer der erste Punkt, a.), theoretisch genauer umrissen wird, bevor man zu den Lektionstexten übergeht. Die Inhalte b.) bis x.) werden dann während des Arbeitens mit den Lektionstexten behandelt. Beim theoretischen Arbeiten mit den Inhalten gilt folgende Systematik (bei Punkt a.):

Es gibt zunächst einen

I. Einstieg

wobei die Problematik erst in einem weiteren Schritt, über den

II. Kontrapunkt Deutsch

vollständig erarbeitet wird, aber eben zuerst in der Muttersprache.

Es erfolgt dann eine

III. Zusammenfassung der theoretischen Informationen (aus dem Deutschen)

Nachdem über die Beschäftigung mit der Muttersprache Probleme, die hinsichtlich der zu erlernenden Sprache vorprogrammiert gewesen wären, beseitigt sind, können

IV. Die Verhältnisse im Spanischen

dargelegt werden.

Dabei wird – schon in der Einführungsphase – in Form folgender Unterkapitel

IV-A. Die Verhältnisse im europäischen Spanisch

IV-B. Die Verhältnisse im amerikanischen Spanisch

gleichberechtigt auf die beiden „Groß-Varietäten“ eingegangen.

Zur leichteren Verinnerlichung sind die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Spanischen dann unter

V. Zusammenfassung Unterschiede zwischen Deutsch und Spanisch

nochmals gesondert festgehalten, wobei auch das europäische und das amerikanische Spanisch – bei Bedarf – nochmals gesondert thematisiert werden.

Mit dieser Vorbereitung kann zu Schritt

VI. Arbeiten mit den Lektionstexten

übergegangen werden.

Nach Abschluss von Schritt VI. werden auch die Inhalte b.) bis x.) behandelt; sollte deren Komplexität es erfordern, geschieht dies ebenfalls nach den Schritten I. bis VI.

Abgeschlossen werden die Lektionen mit den Abschnitten

VII. Erfolgskontrolle

VIII. Abschlussaufgabe/Hausaufgabe

Am Ende des Buches finden Sie, wie gesagt, eine eigene Sektion mit dem Titel „Zur wissenschaftlichen Vertiefung“, wo zusätzliche

Informationen zu den in den Lektionen behandelten Grammatik-Themen gesammelt sind.

Der Entscheidung für gerade diese Vorgehensweise liegt ein ganz bestimmter methodischer Gedanke zugrunde: Die Lernenden sollen während der Unterrichtsstunden über größere Strecken ohne Lehrbuch auskommen. Die Inhalte werden von der unterrichtenden Person erläutert und an der Tafel visualisiert, über entsprechendes Mitschreiben ergibt sich bei den Lernenden der erste Einpräg-Effekt. Trotzdem gibt es *jDime – Decime!* nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende, so dass das im Unterricht zusammen mit den Lehrenden Erarbeitete zuhause wiederholt und vertieft werden kann. Darüber hinaus eignet sich *jDime – Decime!* für das Selbststudium: In Lektion 1 werden genügend Ausspracheprinzipien behandelt, außerdem wird durch entsprechende graphische Hilfen auf Besonderheiten in der Betonung aufmerksam gemacht. Nach dem selbständigen Erarbeiten von 8 Lektionen hat jeder die Voraussetzungen, in einen beliebigen weiterführenden Kurs einzusteigen und viel schneller als mit herkömmlichen Methoden weitere Lernerfolge zu erzielen.

jDime – Decime! eignet sich für die Interessenten, denen es wichtig ist, eine komplexe Materie überschaubar dargeboten zu bekommen, so dass die Lernmotivation auch auf längere Sicht erhalten bleibt. Dass *jDime – Decime!* dabei sogar im universitären Bereich eingesetzt werden könnte, etwa im Rahmen von Intensivsprachkursen, die als Vorbereitung auf eingehendere Studien gedacht sind, zeigt sich daran, dass es Hinweise zu Sprachgeschichte und weiterführender Literatur enthält.

Die folgenden allgemeinen bzw. praktischen Hinweise sollen dieses Kapitel abschließen:

- 1) Ungrammatische oder erschlossene Formen werden im hier vorliegenden Lernwerk mit einem *Asterisk gekennzeichnet, zweifelhafte Formen mit einem hochgestellten ?Fragezeichen. Was den Gebrauch der Adjektive *grammatikalisch* versus *grammatisch* angeht, so verstehen wir *grammatisch* immer als Gegenteil von *ungrammatisch*.
- 2) Das Adjektiv *grammatisch* verwenden wir also, um auszudrücken, dass ein Satz allen relevanten linguistischen

Regeln entspricht. In allen anderen Fällen verwenden wir das Adjektiv *grammatikalisch*. Eine Ausnahme bilden hierzu die in diesem Vorwort (oben) zitierten Angaben aus dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, wo generell die Bezeichnung *grammatisch* verwendet wird (z.B. „grammatische Kompetenz“).

- 3) Folgende Abkürzungen gilt es zu beachten:

EuStSp steht für „Europäisches Standardspanisch“,
AmSp steht für „Amerikanisches Spanisch“.

Dass bei der Bezeichnung „Amerikanisches Spanisch“ der Zusatz „Standard-“²⁵ fehlt, liegt darin begründet, dass es im amerikanischen Spanisch nicht nur einen Standard gibt, vgl. hierzu den folgenden Abschnitt.

Wir werden also bezüglich des AmSp, unabhängig von regionalen Standard-Varietäten, auf dessen wichtigste Charakteristika detailliert eingehen. Dies vor allem deshalb, weil diese im AmSp so fest verankert sind, dass man bei einer Hispano-Amerika-Reise auf jeden Fall auf sie stoßen wird.

In dieser Hinsicht kommt ein weiterer Aspekt ins Spiel, der in ¡Dime – Decime! jedoch nur der Ordnung halber erwähnt werden kann: Es geht darum, dass ein Teil der soeben als für das AmSp charakteristisch dargestellten Merkmale gleichzeitig auch das Spanische der Kanarischen Inseln und Andalusiens charakterisieren, so dass man – innerhalb der Entität „amerikanisches Spanisch“ – das Konzept „Atlantisches Spanisch“ geprägt hat, um der Tatsache Ausdruck zu verleihen, dass die jeweiligen sprachlichen Merkmale nicht nur in Hispanoamerika vorkommen. Da dieses Konzept wissenschaftlich gesehen umstritten ist, vgl. Becker (2021), und eine eingehende Beschäftigung mit dem Thema die Lernlast in ¡Dime – Decime! nur unnötig erhöhen würde, bleibt nur die Erwähnung „der Ordnung“ halber.

25 Der Einfachheit halber, vgl. Jodl (2010), gehe ich hier davon aus, dass eine Standard-Varietät auch gesprochen werden kann, dies – ohne Homogenitätsansprüche – im Sinne eines „Gebrauchsstandards“ nach Deppermann & Helmer (2013), rezipiert und bestätigt in Maitz & Elspaß (2013, 43-46). Vgl. die Gegenposition in Haugen (1994, 4340).