

# HISPANORAMA

Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes | Revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español

# ESPAÑOL

Schwerpunkt | Monografía

**Nachhaltige  
Grammatikvermittlung  
im Spanischunterricht**

# Lexiko-grammatische Konstruktionen als Kern der Spracharbeit im Spanischunterricht

Bis heute wird in der Theorie und Praxis des Spanischunterrichts das regelbasierte Sprachlernen nicht ernsthaft in Frage gestellt. Da Sprache aber zu einem hohen Anteil aus mehr oder weniger vorgefertigten aus Lexik und Grammatik zusammengesetzten Konstruktionen besteht, sollte Fremdsprachenlernen als „lexiko-grammatisches Konstruktionslernen“ begriffen werden.

## Einzelwörter und Grammatikregeln als Stolpersteine

Beginnen wir mit einem Beispiel aus dem fortgeschrittenen Spanischunterricht. Eine Schülerin leitet ihre Frage ein mit: *una pregunta me va a través de mi cabeza*. Ohne Zweifel ist diese Äußerung zu würdigen, versucht doch die Schülerin den Sachverhalt einer ihr durch den Kopf gehenden Frage bildlich zu versprachlichen. Der kompetente Spanischsprecher<sup>1</sup> weiß jedoch, dass in lexikalischer Hinsicht das Verb *ir* und in grammatikalischer Hinsicht die Präposition *a través de* gegen Normen der Sprachrichtigkeit verstoßen. Der gebräuchliche Ausdruck wäre: *una pregunta da vueltas en mi cabeza / me ronda por la cabeza*. Wie kam die Schülerin zu ihrer Formulierung? Möglicherweise hat sie den Satz zunächst auf Deutsch vorformuliert, um dann die vermeintlichen äquivalenten Wortformen im Spanischen zu suchen und grammatisch in einen Satz einzukleiden (lexikalisch: eine Frage = *una pregunta*; gehen = *ir*, Kopf = *la cabeza*; grammatikalisch: Präposition zum Ausdruck der räumlichen Durchquerung = *a través de*). Das Ergebnis ist eine mehr oder weniger wortwörtliche Übersetzung aus dem Deutschen.

Schon dieses Beispiel mag das sprachdidaktische Kernproblem des Spanischunterrichts illustrieren: Wörter und Grammatik werden nach wie vor als zentrale Mittel zur Produktion von Äußerungen angesehen. Das zeigt auch ein Blick in die Lehrwerke, in denen es – neben dem Ausweis von Kompetenzen – die Abteilungen ‚Wortschatz‘ (im Vokabelverzeichnis finden sich nach wie vor zahlreiche Einzelwörter) und ‚Grammatik‘ (abstrakte und theoretische Formbildungs- und Syntaxre-

geln) gibt, die das Lehren und Lernen des Spanischen prägen. Diese Sprachauffassung hat ihren Ursprung in der traditionellen und generativen Grammatik (Chomsky 1980), der zufolge Sprache im Wesentlichen aus den beiden Modulen Lexik und Grammatik besteht (*Word-and-rules-Approach*). In der Vorstellung dieser modularen Sprachauffassung werden im Sinne des Generativismus Wörter mithilfe eines Regelapparats zu einer unendlichen Anzahl von Sätzen zusammengebaut. Es ist diese Vorstellung von Sprache, die sich in den Köpfen der Lehrkräfte, Lerner und Studierenden beharrlich festgesetzt hat und sich im sakrosankten sprachdidaktischen Leitprinzip des regelbasierten Sprachlernens manifestiert.

Problematisch an dieser Sprachlernauffassung ist in grammatikalischer Hinsicht, dass die kognitive Aktivierung von Grammatikregeln und deren simultane und komplementäre Verarbeitung mit Wortmaterial – zumindest beim Sprechen – zu einer kognitiven Überlastung führt. Die Folge ist, dass sich Lerner am Satzbau der Muttersprache oder an Strukturen einer spezifischen Interimssprache orientieren mit dem Resultat sprachlicher Interferenzen. In lexikalischer Hinsicht führt die augenfällige Einzelwortorientierung mit dem häufig praktizierten Wortpaarlernen (Spanisch-Deutsch) und der entsprechenden Überprüfung in ‚Vokabeltests‘ dazu, dass die Lerner die benötigten fremdsprachlichen Wortformen über die muttersprachlichen Äquivalente suchen, was oftmals zur ‚wörtlichen‘ Übersetzung unter Missachtung der semantischen und syntaktischen Integration in das spanischsprachige System führt. Die auf lexikalischer und grammatischer Ebene skizzierten Probleme manifestieren

sich in fehlerhaften oder zumindest unnatürlichen Sprachäußerungen.

## Neues Sprachbild: Lexiko-Grammatik

In der Sprachwissenschaft hat sich seit geraumer Zeit die Erkenntnis durchgesetzt, dass Sprache nicht nur aus Wortschatz und Grammatik besteht, sondern vielmehr aus allen Arten von ‚Spracheinheiten‘ unterschiedlichen Komplexitäts- und Abstraktionsgrades. Es war zunächst der Pionier der Korpusforschung John Sinclair (1991), der mit der digitalen Analyse massenhafter Sprachdaten die idiomatische Prägung (*idiom principle*) von Sprache nachgewiesen hat: Wörter kommen in typischen und regelmäßigen Konstellationen vor. Weitere korpusbasierte Studien haben gezeigt, dass Sprache sogar bis zu 80 % aus mehr oder weniger vorgefertigten Spracheinheiten besteht (Altenberg 1998). Eine neue Ära der sprachwissenschaftlichen Betrachtung von Sprache wurde aber vor allem durch die Ende des 20. Jahrhunderts aufkommende Konstruktionsgrammatik (Croft 2001; Goldberg 1995, 2006; Kay & Fillmore 1999) eingeläutet, die der modularen Sprachauffassung dezidiert widersprochen hat. Konstruktionen bezeichnen Sprachgebilde, die hinsichtlich Form und Bedeutung/Funktion fest miteinander verknüpft sind. Sie werden deshalb auch als konventionalisierte Form-Bedeutungspaare begriffen. So ist bei *una pregunta me ronda por la cabeza* die Form „NOM [abstrakt, Kommunikation] + VERB [Bewegung] + Präpositionalgefüge“ fest mit der Bedeutung „Vorliegen einer Verständnis- oder Wissenslücke“ verbunden. Ebenso ist bei der Exklamation *¡Qué genial!* die Form „Exklamativmarker + Adjektiv“ mit der Bedeutung „nicht-

erwartetes positives Ereignis“ (im Fall der Ironie: negatives Ereignis) verknüpft und bei der ungangssprachlichen „Nicht-Plausibilitätskonstruktion“ *¿Cómo es que (no tienes ganas de salir?)* ist die Form „Cómo + es + que + Verbkonstruktion“ an die semantisch-pragmatische Funktion „Der vom Gesprächspartner angegebene Grund ist nicht nachvollziehbar und wird deshalb zurückgewiesen“ gebunden (vgl. Bürgel 2017: 126).

Auch wenn der Begriff der Konstruktion je nach Autor unterschiedliche Definitionsweiten aufweist, so liegt der kleinste gemeinsame Nenner darin, dass die Gesamtbedeutung einer Konstruktion nicht aus den Einzelbedeutungen der Bestandteile abgeleitet werden kann. So ist die Bedeutung „Vorliegen einer Verständnis- oder Wissenslücke“ nicht unmittelbar aus den Einzelteilen der Konstruktion *una pregunta me ronda por la cabeza* ableitbar. Aber auch *ir al teatro* ist eine Konstruktion, da die Bedeutung „Absicht eine Aufführung zu sehen“ nicht unmittelbar daraus hervorgeht und von der Benennung der direktionalen Handlung zu unterscheiden ist. Inzwischen geht man mehr und mehr davon aus, dass Konstruktionen verschiedener Prägung das zentrale Prinzip von Sprache und Kommunikation bilden.

Auch in der Spracherwerbsforschung gehen neuere (konstruktivistische) Spracherwerbstheorien (Ellis 2003) davon aus, dass es Spracheinheiten sind, die den Dreh- und Angelpunkt des Spracherwerbs bilden. Sie werden vom Sprecher als Ganzes erkannt,

kategorisiert und gespeichert. Demzufolge bilden wir als Sprecher Sätze nicht frei und kreativ durch die Kombination von Einzelwörtern nach grammatischen Regeln, sondern wir rufen mehr oder weniger fertige Spracheinheiten aus dem mentalen ‚Phrasikon‘ bzw. ‚Konstruktikon‘ ab.

*Seit den 70er Jahren gibt es zunehmend Evidenz dafür, dass Sprecher einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlich komplexen, vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen.* (Aguado 2002: 27)

### Konstruktionslernen in der Fremdsprachendidaktik

Die skizzierten Annahmen haben inzwischen Anklang in der Fremdsprachendidaktik gefunden. Hier setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass erfolgreiches Fremdsprachenlernen in erheblichem Maße vom Erwerb von Spracheinheiten oberhalb der Einzelwortebene abhängt (vgl. Handwerker & Madlener 2009; Nattinger & DeCarrico 1992; Rössler 2010; Siepmann 2007). So gibt es eine Reihe von fremdsprachendidaktischen Ansätzen, die das Einzelwort als Lerneinheit ablösen und an dessen Stelle größere Sprach- und Lerneinheiten setzen. Zu nennen ist hier der *lexical approach* von Lewis (1993; 2000), bei dem wenig variable *Chunks* im Mittelpunkt des Sprachlernens stehen, die von Lernern nicht analysiert und als Ganzes memorisiert werden. In vergleichbarer Weise nimmt das

von Segermann (2006; 2012) entwickelte Jenaer Reformkonzept lexiko-grammatische Einheiten in den Blick, die von Lernern analysiert und segmentiert werden. Auch bei Heringer (2007; 2009) steht das Lernen von Valenz-*Chunks* mit Leerstellen im Zentrum des Sprachlernens (z. B. ja, ich denke [...] schon (dass...)). Des Weiteren ist der dialogisch-kommunikative Ansatz von Bürgel (2011; 2017) anzuführen, der „kommunikative Formate“, d. h. relativ stabile Ausdrucksmuster für bestimmte dialogische Sprechhandlungssituationen ansetzt, mit denen Lerner ihre kommunikativen Intentionen idiomatisch mitteilen können. Für das Grammatiklernen hat Calzado Roldán (2015) im Anschluss an die Konstruktionsgrammatik aufgezeigt, wie Konstruktionen als Lerneinheiten konzeptualisiert werden können. Auch die im Sammelband „Konstruktionen und Konstruktionslernen“ (Bürgel, Gévaudan & Siepmann 2021) vereinigten Aufsätze zeigen die Relevanz von mehr oder weniger komplexen und abstrakten Sprachgebilden für das Fremdsprachenlernen auf.

Welche Vorteile bieten Konstruktionen für die Sprachrezeption und -produktion? In der Forschung zur Psycholinguistik und zum Spracherwerb (Aguado 2002: 28–29; Stengers et al. 2011; Taguchi 2008; Wray 2002: 75) wird betont, dass ihre Beherrschung das Arbeitsgedächtnis entlastet und den kognitiven Verarbeitungsaufwand verringert. Beim Sprechen und Schreiben führt dies zu einer flüssigeren Sprachproduktion, beim Hören und Lesen

### Erfolgreiches Fremdsprachenlernen hängt vom Erwerb von Spracheinheiten oberhalb der Einzelwortebene ab

| Ansatz                                               | Spracheinheiten                                                                                |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Lexical Approach</i> (Lewis 1993; 2000)           | <i>Chunks</i> , die als Ganzes memorisiert werden                                              |
| Jenaer Reformkonzept (Segermann 2006; 2012)          | lexiko-grammatische Einheiten, die von Lernern analysiert und segmentiert werden               |
| Valenz- <i>Chunks</i> (Heringer 2007, 2009)          | <i>Chunks</i> mit Leerstellen                                                                  |
| Dialogisch-kommunikativer Ansatz (Bürgel 2011, 2017) | Kommunikative Formate zum idiomatischen Ausdruck kommunikativer Absichten in Dialogsituationen |
| Konstruktionen (Calzado Roldán 2015)                 | Konstruktionen als Lerneinheiten                                                               |

zu einer zügigeren Textverarbeitung (*fluency*). Mehr noch: Ohne die Verwendung von Spracheinheiten lässt sich die hohe Geschwindigkeit bei der mühelosen Sprachproduktion nicht erklären. Zudem verbessert sich die lexiko-grammatische Sprachrichtigkeit (*accuracy*), wenn man als Sprecher auf mehr oder weniger fertige bzw. idiomatische Bauteile der Sprache zurückgreift. Hinzu kommt, dass sich die Differenziertheit und Komplexität im Ausdruck erhöht, da Konstruktionen es ermöglichen, sich variantenreich und präzise auszudrücken (*complexity*). Der entscheidende Vorteil für die Sprachkompetenz ist aber, dass die situationsangemessene Verwendung von Spracheinheiten zu einem höheren Maß an pragmatisch-kommunikativer Übereinstimmung mit Normen der Zielsprachkultur führt, was den Eindruck eines kompetenten Sprechers vermittelt.

#### Didaktische Skizze lexiko-grammatischer Konstruktionen

Aus den vorherigen Ausführungen ergibt sich für die Theorie und Praxis des Spanischunterrichts die Implikation, die Trennung von Wortschatz und Grammatik zu überwinden und stärker als bisher *lexiko-grammatische Konstruktionen* ins Zentrum des Sprachlehrens und -lernens zu rücken. Als didaktischer Zugang zum weiten Feld der Konstruktionen mag zunächst ein stark reduziertes Begriffsverständnis genügen: Lexiko-grammatische Konstruktionen bilden die Gesamtheit der idiomatischen Spracheinheiten unterschiedlicher Komplexität und Abstraktheit oberhalb der Einzelwortebene. Ihre Bedeutung ist zumeist nicht aus der Bedeutung der beteiligten Elemente ableitbar. Sie bilden ein Kontinuum von eher lexikalisch bis eher grammatisch geprägten Konstruktionen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Trotz im Detail diskussionswürdiger Zuordnungen spezifischer Konstruktionen zu den angesetzten Kategorien scheinen im Groben folgende Verteilungen möglich. Als idiomatische Wortverbindungen können zum einen Kollokationen (Siepmann 2002), die typische Verbindungen von meistens Inhaltswörtern sind, gefasst werden: *Zwei-, Drei-, Vier-, N-Wort-Kollokationen: locamente enamorado; llover a chorros, el golpe de efecto, un señor de mediana edad*. Zum anderen fallen Phraseme in diese Kategorie (vgl. Burger 2015<sup>5</sup>, Bürgel & Siepmann 2019). Sie dienen dazu, Zusammenhänge zwischen sprachlichen Elementen herzustellen (strukturell: *con respecto a, por motivo de*), kommunikative Handlungen zu vollziehen (kommunikativ: *no pasa nada, ¡lo que me faltaba!*) oder auf außersprachliche Sachverhalte Bezug zu nehmen (referentiell: *de muchos años, a la desesperada*).

Halbgefüllte idiomatische Verbindungen sind grob gesagt lexikalische Verbindungen mit Platzhaltern, die mit bestimmten Lexemen gefüllt werden können. Fachsprachlich werden sie oft als Valenzmuster, Kolligationen (Hoey 2005) oder *collocational framework* (Renouf & Sinclair 1991) bezeichnet und ausdifferenziert.

- *tener como* + Nomen (prospektiv): *meta, objetivo, efecto, consecuencia: la presentación tiene como meta...*
- Verb/Nomen (*tener/hacer/poner – la puesta*) + *en común*: *todas ellas tienen en común dos puntos...*
- *quedarse colgado* + Nomen [digitale Technik] *el móvil/el ordenador/el portátil/el whatsapp/la consola/la aplicación/el programa: ¿Porqué se queda colgado el programa?*

Schließlich umfassen grammatisch geprägte Konstruktionen das Feld der

Konstruktionsschemata *pattern grammar* (Hunston & Francis 2000; *collocations* (Stefanowitsch & Gries 2003)), für die die Kombination grammatischer Platzhalter kennzeichnend ist. Sie sind in ihrer Form abstrakter als halbgefüllte idiomatische Verbindungen, wobei die lexikalische Ausfüllung der Platzhalter ebenfalls begrenzt ist. Für das Sprachlernen gilt hier, dass vor allem die häufigsten lexikalischen Füllungen der jeweiligen Schemata gelernt werden sollten.

- Verb (Konditional (Vorliebe/Wunsch)) + *que* + Verb (*Imperfecto de subjuntivo*): *Me encantaría que pudiéramos quedar.*
- *Si* + Verb (*Imperfecto de subjuntivo*), + Verb (Konditional): *Si la vacuna fuera tomada, tal vez tuviera mayor aceptación.*
- Subjekt + Verb (Emotion) + Ursache der Emotion: *Me enfurecía por la forma tan estúpida en la que me han ganado.*

#### Didaktische Aspekte lexiko-grammatischen Konstruktionslernens

Es steht außer Frage, dass Sprachlernen immer in einen für Lerner bedeutsamen kommunikativen Kontext eingebettet sein sollte, bei dem Ausgangspunkt ein mündliches oder schriftliches Textprodukt ist. Diese Texte sollten frequente lexiko-grammatischen Konstruktionen enthalten, die im Sinne des didaktischen Dreischritts „Entdecken-Üben-Anwenden“ erworben werden. Die im Folgenden vorgestellten Arbeitsblätter beschränken sich exemplarisch auf das Entdecken ausgewählter Konstruktionen.

#### Strukturierte Darbietung lexiko-grammatischer Konstruktionen

Gemeinsam ist den Arbeitsblättern die strukturierte Darbietung von Konstruktionen in authentischen Kontexten als Ausgangspunkt für das Entde-

| Eher lexikalisch              | Mischformen                                | Eher grammatisch      |
|-------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|
| idiomatische Wortverbindungen | halbgefüllte idiomatische Wortverbindungen | Konstruktionsschemata |

Lexiko-grammatisches Kontinuum

© Christoph Bürgel

|                                                |                                  |                                                       |
|------------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------|
| más implicados en la incidencia de VIH. "Me    | <b>gustaría que tuviéramos</b>   | mas promotores jóvenes para asumir el trabajo," dice  |
| y un nivel bastante alto de alfabetización -yo | <b>preferiría que fuera</b>      | más elevado, pero es razonablemente alto. </s><s>     |
| ><s> "Hace mucho tiempo que no los ve, me      | <b>encantaría que conviviera</b> | más con ellos eso sí", expresaba la también heroína   |
| ardín de diversiones de Venezuela, país que    | <b>desearía que formara</b>      | parte de su gran República Bolivariana, con la que su |
| nos tres días a nuestros invitados: ¿Cómo te   | <b>gustaría que tituláramos</b>  | el día 2 de septiembre?". </s><s> Ante esto Guevara   |
| mayor-te voy a violar porque no creo que te    | <b>gustaría que hiciera</b>      | esto. </s><s> Quiero ver que otras caras puedes hac   |
| aya presentando en el camino, pero igual me    | <b>gustaría que pudieran</b>     | ayudar con las dudas que les expongo, o si tuvieran   |
| frailas menores, el mundo los vería menos y    | <b>desearía que fuesen</b>       | más." </s><s> Al cabo de dos años, durante los cual   |

#### Konkordanz

cken von Form und Bedeutung einer Konstruktion. Als praktischer Hinweis sei erwähnt, dass sich als Quelle für die Auswahl von authentischen Beispielen Sprachkorpora, d. h. planvolle und systematische Sammlungen von authentischen Sprachdaten, anbieten (Meier 2018; Rüschhoff & Wolff 1999; Siepmann 2009, 2016). Hier sind das *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) (<http://corpus.rae.es/creanet.html>) oder das *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES) (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>) der *Real Academia Española* zu nennen.<sup>2</sup> Sie eröffnen Lehrkräften und Lernern neue Möglichkeiten der Nutzung von Sprachdaten für das Sprachlernen. Mithilfe von Suchfunktionen lassen sich Vorkommensweisen einer Konstruktion in ihrem natürlichen Kontext ermitteln. Die Ergebnisse werden als sogenannte Konkordanzen, d. h. Sammlungen von Kontexten eines Suchbegriffs, angezeigt. Dabei wird der Suchbegriff, wie zum Beispiel *gustaría/preferiría/desearía/encantaría + que + Verbo (Imperfecto de subjuntivo)*, farblich hervorgehoben und in seinem Kontext präsentiert (Auszug aus dem Korpus *esTenTen2018*).

Diese Konkordanzen können leicht in eine Word-Datei heruntergeladen und in ein vorbereitetes Arbeitsblatt eingefügt werden. Bei der weiteren Bearbeitung empfiehlt es sich, lexiko-grammatische Elemente der Konstruktion im Sinne der Signalgrammatik hervorzuheben, sodass die selektive Aufmerksamkeit der Lerner auf bestimmte Phänomene der Konstruktion gerichtet wird. Dadurch, dass die Konstruktion in einem

authentischen Kontext präsentiert wird, können Lerner kontextuelle Gebrauchsbedingungen wie Kommunikationssituation und Diskurs-/Textgenre erkennen. Wesentlich ist aber, dass im Sinne des „massiven Sprachinputs“ zahlreiche Beispiele der lexiko-grammatischen Konstruktion präsentiert werden, sodass eine Musterhaftigkeit der Konstruktion erkennbar wird.

#### Entdecken lexiko-grammatischer Konstruktionen

Auf der Grundlage authentischer Sprachdaten erforschen die Lerner form- und bedeutungsbezogen Merkmale einer Konstruktion. Im Sinne der Formfokussierung vergleichen und beschreiben sie die lexiko-grammatische Form und entdecken die Musterhaftigkeit der Konstruktion. Je nach Konstruktionstyp lernen sie zusätzlich typische lexikalische Füllungen und Variationen der Konstruktion kennen. Zum anderen entdecken sie im Sinne der Inhaltsfokussierung die Bedeutung der Konstruktion. Zentral ist, dass die Lerner hier die Rolle eines Sprachentdeckers bzw. -forschers innehaben (Rüschhoff & Wolff 1999).

#### Lexiko-grammatische Sprachbewusstheit

Das Konzept der Sprachbewusstheit wird in der Fremdsprachendidaktik zwar höchst unterschiedlich verwendet, doch kann als kleinster gemeinsamer Nenner der bewusste Umgang mit und der Gebrauch von Sprache ausgemacht werden (*language awareness*) (Hawkins 1985).

Die hier vorgestellte lexiko-gramma-

tische Spracharbeit hat den Aufbau und die gezielte Aktivierung einer *lexiko-grammatischen Sprachbewusstheit* für den weiteren Spracherwerb zum Ziel. Für seinen Aufbau ist es bedeutsam, Lerner für die Konstruktivität von Sprache zu sensibilisieren. Sie sollen erkennen, dass Sprache zu einem hohen Anteil aus vorgefertigten „Sprachpäckchen“ besteht, die Wortschatz UND Grammatik vereinen. Es ist dabei das *noticing* (Schmidt 1995), d. h. das subjektive Bemerkende und Wahrnehmen von lexiko-grammatischen Konstruktionen im dargebotenen Input, die die lexiko-grammatische Sprachbewusstheit fördert. Je gezielter und bewusster die Wahrnehmung und je intensiver die kognitive Verarbeitung stattfindet, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Input zum *Intake*, d. h. zur Lernersprache, wird und somit der Spracherwerb unterstützt wird (vgl. die schwache Interface-Hypothese (Ellis 2002, 2005)).

Die lexiko-grammatische Sprachbewusstheit kann wiederum die selektive Aufmerksamkeit steuern und das bewusste Wahrnehmen von Konstruktionen in mündlicher oder schriftlicher Kommunikation erleichtern. Lerner sollten langfristig sprachlichen Input selbstständig nach Konstruktionen durchkämmen, diese gezielt „orten“, verarbeiten und memorisieren können. Der Aufbau und die mentale Aktivierung eines lexiko-grammatischen „Konstruktionsradars“ ist deshalb auch immer ein erster Schritt zum autonomen Konstruktionslernen. Dieses bildet wiederum die Grundlage für die bewusste produktive Anwen-

dung von Konstruktionen in Kommunikationssituationen mit dem Ziel, den Sprachgebrauch natürlicher und idiomatischer zu gestalten.

### Didaktischer Kommentar zu den Arbeitsblättern

Für den Erwerb der kommunikativen Teilkompetenz „Auskunft über Ortsangaben von Ereignissen bzw. Sachen/Personen“ bietet sich das grammatische Konstruktionsmuster Nomen(Ereignis) + *ser* + Nomen(Ortsangabe) bzw. Nomen(Sache/Person) + *estar* + Nomen(Ortsangabe) an. So zielt das *hoja de trabajo* 1 auf das Entdecken des Unterschieds der Verwendung von *ser* und *estar* in diesem Kontext. Die signalgrammatische Hervorhebung in A) dient dazu, die Aufmerksamkeit auf die Ereignis- bzw. Sachnomina, die Ortsangaben sowie die Hilfsverben zu richten, um den Unterschied zwischen den Beispielreihen 1 und 2 sichtbar zu machen. Nach der Hypothesenbildung über den Unterschied sollen die Lerner ihre Vermutungen in B) testen. Schritt C) stellt eine Binnendifferenzierung dar, indem Lernern, die hinsichtlich der Lösung unsicher sind, eine Hilfestellung angeboten wird. In D) soll abschließend die lexiko-grammatische Struktur des Konstruktionsmusters beschrieben werden.

Das *hoja de trabajo* 2 könnte beim Rahmenthema *amor y desamor* im kommunikativen Kontext einer Kurzgeschichte, eines *canción* oder eines Films zum Einsatz kommen, bei dem es um Liebesbeziehungen geht. Um in kommunikativer Hinsicht über die Art und Weise (*secretamente*, *perdidamente*) oder die Intensität (*apasionadamente*, *profundamente*, *completamente*, *locamente*) von Gefühlszuständen des Verliebtseins sprechen oder schreiben zu können, böte sich der Erwerb der halbgefüllten Kollokationssequenz Adverb [Modus/Intensität] + *enamorado/a* + *de* an.

Nach der Bewusstmachung der Funktion der Adverbien sowie der lexiko-grammatischen Form nehmen die Lerner einen Sprachvergleich vor, indem sie die äquivalenten spanischen und deutschen Kollokationen verbinden. Diese kontrastierende Vorgehensweise soll die Lerner für Gemeinsamkeiten (Bedeutungsäquivalenzen wie *secretamente enamorado* = heimlich verliebt; *perdidamente enamorado* = hoffnungslos verliebt) und Unterschiede (Adjektivvalenz im Spanischen: *de*, im Deutschen: *in*) sensibilisieren. Die auf diese Weise angebaute kontrastive Sprachbewusstheit wird mit der Übersetzung kurzer Sätze ins Spanische weiterentwickelt. Im Sinne der Leistungsdifferenzierung für stärkere Lerner wird das Angebot unterbreitet, Adverbien in ähnlichen Konstruktionen zu erproben.

Das Ausdrücken von Vorlieben bzw. Wünschen, z. B. beim Thema Freizeitaktivitäten, gehört zu den elementaren Kommunikationsbedürfnissen von Jugendlichen. Dazu bietet sich das grammatische Konstruktionsmuster Verb (Konditional (Vorliebe/Wunsch)) + Verb (Infinitiv) an, das im Fokus von *hoja de trabajo* 3 steht. Aus didaktischen Gründen erscheint zunächst eine Reduktion auf häufig verwendete Verben dieser Bedeutungsklasse sinnvoll (*gustar/encantar/preferir*). Die Lerner beschreiben das Form-Bedeutungspaar und übersetzen kurze Sätze zwecks Aufbau der Sprachbewusstheit ins Spanische. Anschließend wird das Konstruktionsmuster in einer vorgegebenen Dialogsituation zur Verabredung einer gemeinsamen Aktivität kommunikativ angewendet. Das dargestellte dialogische Ablaufschema dient als sprechdidaktische Abstützung und kommunikativer Integrationsrahmen für das erarbeitete Konstruktionsmuster.

Kommunikativer Ausgangspunkt für das *hoja de trabajo* 4 könnte ein Text sein, der aktuelles Zeitgesche-

hen mit früheren Zeiten vergleicht und dabei die Qualität von Sachverhalten, Sachen oder Personen als höher oder geringer vergleicht. Das an diese kommunikative Aktivität gebundene grammatische Vergleichsmuster *más/menos* + Adjektiv + *que* + Zeitadverb steht deshalb im Zentrum des *hoja de trabajo* 4. Zur Voranreicherung verbinden die Lerner zunächst die in der Übung verwendeten deutschen und spanischen Zeitadverbien. Anschließend entdecken sie auf der Grundlage der Beispiele das grammatische Muster und die kommunikative Funktion, bevor das Muster in einer kurzen Übersetzungsübung erprobt wird. Abschließend sollen die Lerner das Muster kommunikativ anwenden, indem sie zu einem Thema wie *las ofertas de ocio y tiempo libre / la educación / los deberes* usw. qualitative Vergleiche von Sachverhalten in Bezug auf einen früheren Zeitpunkt vornehmen.

### Zum Autor



Prof. Dr. Christoph Bürgel ist Professor für Didaktik des Französischen und Spanischen an der Universität Paderborn. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lernerlexikologie und -grammatik, Leistungsmessung und -diagnostik, Korpusbasierte Fremdsprachenforschung und -didaktik, Hör- und Leseverstehenskompetenz; Sprechkompetenz.

### Endnoten

1. Im Folgenden wird zur Personenbezeichnung der grammatisch unmarkierte Begriff ohne Sexusbezug verwendet.
2. Weitere Sprachkorpora sind das Webkorpus *esTenTen* (Zugang über die kostenpflichtige Korpussoftware Sketch Engine), das frei zugängliche spanisch-deutsche Parallelkorpus (PaGeS, [www.corpuspages.eu](http://www.corpuspages.eu)) oder das von Mark Davies aufgebaute *Corpus del español* ([www.corpusdelespanol.org/xs.asp](http://www.corpusdelespanol.org/xs.asp)).

- Aguado, Karin (2002): „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. (37), 27–49.
- Altenberg, Bengt (1998): „On the phraseology of spoken English: the evidence of recurrent word combinations“. In: Cowie, Anthony P. (Hrsg.): *Phraseology. Theory, Analysis and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 101–122.
- Bürgel, Christoph (2011): „Ojalá viva el subjuntivo! – Grammatik und didaktische Transformation des subjuntivo für den Spanischunterricht“. In: *Hispanorama*. (131), 67–76.
- Bürgel, Christoph (2017): „Überlegungen zur Anbahnung nächstsprachlicher Kommunikationsfähigkeit im Spanischunterricht“. In: Leitzke-Ungerer, Eva; Polzin-Haumann, Claudia (Hrsg.): *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten*. Stuttgart: ibidem, 115–137.
- Bürgel, Christoph; Siepmann, Dirk (2019): „Les unités phraséologiques fondamentales du français contemporain zs. mit Dirk Siepmann“. In: Kauffer, Maurice; Keromnes, Yves (Hrsg.): *Approches théoriques et empiriques en phraséologie*, Tübingen: Stauffenberg, 189–211.
- Bürgel, Christoph; Gévaudan, Paul; Siepmann, Dirk (2021): *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*. Tübingen: Stauffenberg.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Calzado Roldán, Araceli (2015): „Las Construcciones en la clase de español como lengua extranjera“. In: *MarcoELE – Revista de Didáctica Español como lengua extranjera* No 21. 1–14.
- Chomsky, Noam (1980): *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Nick (2002): „Frequency effects in language processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition“. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 24 (2), 143–188.
- Ellis, Nick (2003): „Constructions, Chunking and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure“. In: Doughty Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 63–103.
- Ellis, Nick (2005): „At the Interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge“. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 27 (2), 305–352.
- Goldberg, Adele Eva (1995): *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele Eva (2006): *Constructions at work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimodalen Lernumgebung (inklusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hawkins, Eric (1985): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heringer, Hans Jürgen (2007): „Deutsch lernen mit Valenz-Chunks“. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*. (47), 3–16.
- Heringer, Hans Jürgen (2009): *Valenzchunks: Empirisch fundiertes Lernmaterial*. München: Ludicum.
- Hoey, Michael (2005): *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
- Hunston, Susan; Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar: a corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kay, Paul; Fillmore, Charles J. (1999): „Grammatical constructions and linguistic generalizations: The What's X doing Y? construction?“. In: *Language*. (75), 1–33.
- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (2000): *Teaching collocation: further developments in the lexical approach*. Hove, UK: Language Teaching Publications.
- Meier, Nadine Patricia (2018): *Linguistische Korpora im Spanischunterricht. Eine didaktische Exploration*. Universitätsbibliothek Regensburg: Regensburg (DOI: 10.5283/epub.40652).
- Nattinger, James R.; DeCarrico, Jeanette S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Renouf, Antoinette; Sinclair, John (1991): „Collocational frameworks in English“. In: Aijmer, Karin; Altenberg, Bengt (Hrsg.): *English Corpus Linguistics*, New York: English corpus linguistics, 128–143.
- Rössler, Andrea (2010): „Kollokationskompetenz fördern im modernen Fremdsprachenunterricht! Ein Plädoyer“. In: *Die Neueren Sprachen*. (1), 54–66.
- Rüschoff, Bernd; Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissenschaftsgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Schmidt, Richard (Hrsg.) (1995): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Segermann, Krista (2006): „Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexikogrammatischer Grundlage“. In: Siepmann, Dirk (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 97–143.
- Segermann, Krista (2012): *Fremdsprachendidaktik alternativ – Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Siepmann, Dirk (2002): „Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen: Wider ein zu enges Verständnis“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*. (3), 240–263.
- Siepmann, Dirk (2007): „Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört“. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. (46), 59–80.
- Siepmann, Dirk (2009): „Was der Fremdsprachenunterricht von der Korpuslinguistik erwarten darf“. In: Jung, Udo. O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Lang: Frankfurt am Main [u.a.], 321–330.
- Sinclair, John (1991): *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Spanish Web (2018): esTenTen2018, Sketchengine (Online: <http://www.sketchengine.eu>, abgerufen am 06.09.2021).
- Stefanowitsch, Anatol; Gries, Stefan Th. (2003): „Collostructions. Investigation the interaction of words and constructions“. In: *International Journal of Corpus Linguistics*. 8 (2), 209–243.
- Stengers, Helene; Boers, Frank; Housen, Alex; Eyckmans, June (2011): „Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association?“. In: *IRAL* 49, 321–343.
- Taguchi, Naoko (2008): „Building Language blocks in L2 Japanese: Chunk learning and the development of complexity and fluency in spoken production“. In: *Foreign Language Annals*, 41, 130–154.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press.

La fiesta **es** en el aula - El aula **está** en la primera planta

## A)

Betrachte folgende Sätze.

- 1a. La fiesta **es** en la calle.  
 1b. La cita **es** en la Biblioteca Pública Bartolomé J. Galla.  
 1c. Los Juegos Olímpicos **son** en Brasil este año.  
 1d. Esta semana el partido **es** en el estadio del FC Barcelona.  
 1e. La manifestación **es** en la Plaza Moreno a las 16 horas.  
 1f. Esta vez las presentaciones **son** en la Biblioteca José Vasconcelos.  
 1g. El concierto **es** en la sala de conciertos del Kremlin.

Beschreibe die Gemeinsamkeit der Sätze.

Betrachte nun folgende Sätze.

- 2a. Ahora Francine **está** en la casa donde se encuentra con Roger.  
 2b. La central nuclear **está** sobre la costa del Golfo de México.  
 2c. El baño **está** delante de usted.  
 2d. Brasil, Bolivia y Venezuela **están** al sur de Ecuador.  
 2e. Sus casas **están** entre el río Pisuerga y la avenida.  
 2f. Los chicos ya **están** en el autobús.  
 2g. Las estatuas originales **están** en el museo de Mainfranken.

Beschreibe auch hier die Gemeinsamkeit der Sätze.

## B)

Ergänze folgende Sätze.

1. El coche \_\_\_\_\_ en la calle.  
 2. La final de la copa mundial \_\_\_\_\_ en Madrid.  
 3. Las clases \_\_\_\_\_ el aula.  
 4. Pedro \_\_\_\_\_ en casa.  
 5. Andalucía \_\_\_\_\_ en el sur de España.  
 6. El encuentro \_\_\_\_\_ en la escuela.

## C)

Bist du sicher, die richtige Lösung gefunden zu haben?

Wenn nein, dann betrachte folgendes Beispiel:

La fiesta *tiene lugar* (findet statt) en el aula. = La fiesta **es** en el aula.La estación *se encuentra localizada* en el centro. = La estación **está** en el centro.

Versuche dann folgende Beispiele zu lösen.

El evento \_\_\_\_\_ en Barcelona.

La bicicleta \_\_\_\_\_ en la casa.

## D)

Wenn ja, dann beschreibe die Satzstruktur. Was bezeichnen die Nomen, die vor bzw. nach *ser* bzw. *estar* stehen?

| Nomen |      | Nomen |
|-------|------|-------|
|       | es   |       |
|       | está |       |

Está **locamente** **enamorado** **de** un chico

1. Mira las siguientes expresiones en color.

Es un chico tímido y bonachón que está **secretamente** **enamorado** de Paula.  
 Ellos felizmente juntos y yo **tristemente** **enamorado** de él.  
 Al principio estaba **apasionadamente** **enamorado** de su esposa.  
 Alejandro está **profundamente** **enamorado** de Ana Muro Leticia.  
 Romeo se encontraba **perdidamente** **enamorado** de Rosalía.  
 Miguel había regresado a la ciudad y estaba **locamente** **enamorado** de ella.  
 Lorcan está **profundamente** **enamorado** de ella.  
 Carlos había estado **totalmente** **enamorado** de su esposa.  
 Es un caso poco común: un francés **completamente** **enamorado** de España.  
 Está **secretamente** **enamorado** de dos chicas a la vez.  
 El chico se encuentra **perdidamente** **enamorado** de su primo Kim KiBum.  
 El capitán Román Fernández está **absolutamente** **enamorado** de la mujer con la que comparte su vida.

2. Describe la estructura de esta construcción. ¿Qué expresan las palabras en verde?  
 ¿De qué tipo de palabra se trata?

Significado:

Tipo de palabra:

+

+

3. Relaciona las construcciones equivalentes. Hay dos construcciones que no necesitas.

|   |                         |
|---|-------------------------|
| 1 | profundamente enamorado |
| 2 | secretamente enamorado  |
| 3 | locamente enamorado     |
| 4 | perdidamente enamorado  |
| 5 | tristemente enamorado   |
| 6 | totalmente enamorado    |
| 7 | completamente enamorado |

|                       |
|-----------------------|
| wirklich verliebt     |
| hoffnungslos verliebt |
| unglücklich verliebt  |
| schwer verliebt       |
| ziemlich verliebt     |
| wahnsinnig verliebt   |
| völlig verliebt       |
| heimlich verliebt     |
| total verliebt        |

4. Traduce las frases siguientes al español:

1. Sie ist total in ihren Freund verliebt.  
 2. Er ist heimlich in seine Lehrerin verliebt.  
 3. Er ist völlig in die spanische Kultur verliebt.  
 4. Sie ist schwer in ihren Mann verliebt.  
 5. Er ist unglücklich in sie verliebt.  
 6. Sie ist hoffnungslos in einen anderen verliebt.

5. Si eres más rápido/a de lo que pensaba, traduce las frases siguientes usando los adverbios.

1. Sie ist mit der Situation total zufrieden.  
 2. Ich bin absolut traurig.  
 3. Er ist zutiefst verärgert über sie.  
 4. Ich bin völlig einverstanden mit dir.

## Me gustaría ir al cine o jugar a los videojuegos

## 1) Mira las siguientes frases.

Es una lástima, **me gustaría ir** al evento de Halloween con alguien conocido.

Otro viaje que **me gustaría hacer** en bicicleta es ir a La Quiaca.

Idealmente **me gustaría hacer** deporte todos los días.

**Me gustaría ver** más a mi familia.

No **me gustaría ver** a Neymar vestido de blanco.

También **me encantaría ir** a un Mundial.

Tengo unos días de vacaciones y **me encantaría viajar** a Francia.

A mí también **me encantaría** dar la vuelta al mundo.

Miguel **preferiría vivir** con su novia.

No le gustaba mucho ir al cole, **preferiría estar** en casa con su hermano menor y con su madre.

Yo **preferiría quedarme** con mis abuelos en su pequeña casa.

## 2) Describe lo que expresan los verbos en rojo y describe su estructura.

|              |   |        |
|--------------|---|--------|
| Verbo        | + | Verbo  |
| Significado: |   | Forma: |
| Forma:       |   |        |

## 3) Traduce las frases siguientes:

1. Ich möchte gerne ins Kino gehen.
2. Ich würde mich freuen etwas trinken zu gehen.
3. Ich würde mich sehr freuen nach Spanien zu reisen.
4. Ich würde gerne mit meinen Freunden ausgehen.



## 4) Haced el diálogo del encuentro siguiente:

Situación de comunicación

¿Quién?: Tú y tu amigo/amiga

¿Dónde?: En el patio de la escuela

¿Cuándo?: Después de las clases

Objetivo: Fijar una actividad

1. Saludarse
2. Preguntar cómo va
3. Conversación breve sobre las clases de hoy
4. Fijar una actividad
  - Proposición (deseo)
  - Rechazar (No, no me gustaría. Preferiría... [nueva proposición])
  - Rechazar / nueva proposición
  - Consentir
5. Fijar la cita
6. Saludarse

3. Er ist zutiefst verärgert über sie.
4. Ich bin völlig einverstanden mit dir.

Hoja de trabajo 4

## Estoy más feliz que nunca

Antes de empezar con el ejercicio, relaciona los adverbios equivalentes. Hay dos adverbios alemanes que no tienen un equivalente español.

|   |              |
|---|--------------|
| 1 | que nunca    |
| 2 | que antes    |
| 3 | que entonces |
| 4 | que ayer     |
| 5 | que hoy      |

|                            |
|----------------------------|
| als damals                 |
| als heute / heutzutage     |
| als in der Vergangenheit   |
| als früher                 |
| als morgen                 |
| als jemals zuvor / denn je |
| als gestern                |

## 1. Mira las siguientes frases.

Ahora los niños son **más felices** **que nunca**.

Pero él hace lo contrario, lo hace **más difícil** **que nunca**.

Todo volvió, cada sentimiento era **más fuerte** **que antes**.

Esta colaboración será **más necesaria** **que nunca** en el otoño caluroso que se avecina.

Claudia Cardinale luce **más bella** **que nunca**, la mujer más bella del mundo.

Realmente estaba **más hermosa** **que nunca**, y no sabía cómo reaccionar.

Y hoy las cosas son todavía **más difíciles** **que entonces**.

El mundo actual es a todas luces **más complejo** **que entonces**.

Hoy **Podemos** es **menos fuerte** **que ayer**.

Pero hoy el tema es **menos preocupante** **que entonces**.

Nunca Buenos Aires estuvo **menos misteriosa** **que hoy**.

Yo creo que sí, ayer lo tenía mucho **menos claro** **que hoy**.

Aseguró que somos **menos inteligentes** **que antes** debido al avance de la tecnología.

## 2. a) Describe los puntos que tienen las palabras en color en común.

b) Describe la estructura y la función comunicativa.

Estructura:

|  |   |  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|---|--|
|  | + |  | + |  | + |  |
|--|---|--|---|--|---|--|

Función comunicativa:

## 3. Traduce las siguientes frases:

1. Die Aufgaben sind schwerer als früher.
2. Die Sache ist klarer als gestern.
3. Sie ist schöner denn je.
4. Früher war das Leben weniger anstrengend als heute.
5. Ist das Abitur leichter als damals?

4. Describe algunas diferencias entre el pasado y el presente. Puedes comparar por ejemplo: las ofertas de ocio y tiempo libre / la educación / los deberes / los exámenes / la vida escolar etc.

Ejemplo: En mi opinión, hoy en día la vida escolar es más complicada que antes.