
5. **Grammatik**

5.1 **Wem nützt welcher Grammatikunterricht?**

5.2 **Grammatik lehren – wo ansetzen?**

5.3 **Wann und wie wird im Unterricht Grammatik gelernt?**

5.4 **Zusammenarbeit in der Schule**

Grammatik wird häufig so unterrichtet, als ob alle Schülerinnen und Schüler über ein «Sprachgefühl» verfügten, wie es von Deutschsprachigen erwartet werden kann. Dies führt dazu, dass Lernende mit Deutsch als Zweitsprache vom Grammatikunterricht wenig profitieren.

Ein Unterricht, der allen Lernenden die Chance gibt, ihr Deutsch weiterzuentwickeln, muss dazu beitragen, dass das «Sprachgefühl für Deutsch» auf- und ausgebaut wird. Dies geschieht in erster Linie beim wiederholten Hören und Sprechen von Formen und Strukturen, eingebettet in sinnvolle Zusammenhänge.

Zudem braucht es eine bewusste und systematische Auseinandersetzung mit grammatikalischen Formen und Strukturen und Reflexion über Sprache, bei der auch Wissen aus den Erstsprachen der Lernenden einbezogen wird.

5.1 Wem nützt welcher Grammatikunterricht?

«Sprachgefühl» ist implizites Grammatikwissen

Schon Vorschulkinder verfügen über die wichtigen grammatikalischen Formen und Strukturen ihrer Erstsprache und können Falsches und Richtiges unterscheiden. Diese Fähigkeit wird umgangssprachlich als «Sprachgefühl» bezeichnet. In der Linguistik steht dafür «implizites Grammatikwissen», was deutlich macht, dass sich Menschen beim Gebrauch von Sprache nicht auf ein Gefühl, sondern auf Wissensbestände verlassen. Diese Wissensbestände sind im Langzeitgedächtnis gespeichert. Aufgrund des impliziten Grammatikwissens können Menschen Sprache korrekt und angemessen verwenden, ohne bewusst an Regeln zu denken.



↓ Denkanstoss

Übersetzen Sie den folgenden Satz in eine andere Sprache:

Wenn ich auf Deutsch schreibe, denke ich meist nicht an Grammatik.

Gehen Sie anschliessend folgenden Fragen nach:

1. Bei welchen Stellen haben Sie bewusst grammatikalische Regeln angewendet?
Erinnern Sie sich daran, wie Sie diese Regeln gelernt haben?
2. Bei welchen Stellen haben Sie intuitiv geschrieben, ohne bewusst an Regeln zu denken?
Warum war es Ihnen möglich zu formulieren, ohne bewusst an Regeln zu denken?

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder aus Dialekt sprechenden Familien stammen, bauen in der Schule ihr implizites Grammatikwissen des Hochdeutschen auf bzw. aus. Zum einen geschieht dies im täglichen «Sprachbad» ohne bewusste Auseinandersetzung mit grammatikalischen Formen und Strukturen. Der erlebte Kontakt mit dem Hochdeutschen reicht aber oft nicht aus, um Hochdeutsch auf dem für Schulerfolg notwendigen Niveau zu lernen. Der Auf- und Ausbau von implizitem Grammatikwissen muss daher auch durch schulisch angeleitete Lernaktivitäten unterstützt werden. Was es dabei zu berücksichtigen gilt, ist Thema dieses Kapitels.

Abbildung 68 Mit solchen Übungen wird Grammatikwissen nicht aufgebaut, sondern überprüft.

Übung Verbformen

Setze die Verben in der richtigen Form ein.

Mein Hund ist ein besonderer Hund

1. Mein Hund _____ gerne Auto. [fahren]
2. Am liebsten _____ er Dosenfutter. [fressen]
3. Er _____ im Garten tiefe Löcher, um Knochen zu verstecken. [graben]
4. Wenn er eine Katze _____, [sehen]
_____ er jedes Mal. [erschrecken]
5. Wen wundert es, dass die Leute sagen, mein Hund _____ ein besonderer Hund. [sein]

Implizites Grammatikwissen nicht einfach voraussetzen

Wer Angebote für den Grammatikunterricht aus gängigen Deutschlehrmitteln analysiert, wird feststellen, dass viele Übungen ein bereits entwickeltes implizites Grammatikwissen in der deutschen Sprache voraussetzen. Solche Übungen helfen Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache nicht, ihr Grammatikwissen aufzubauen, sondern sie überprüfen, inwiefern dieses Wissen bereits vorhanden ist (→ Abbildung 68).

Auch Unterrichtsmaterialien zum Erforschen von Sprache setzen oft bereits vorhandenes implizites Grammatikwissen voraus. Die folgende Erfahrung des zwölfjährigen Aimo, der seit zwei Jahren Deutsch lernt, ist typisch für solche Situationen im Grammatikunterricht:

Die Klasse von Aimo arbeitet während mehrerer Lektionen in einer Grammatik-Werkstatt. Aimo muss u. a. Wörter untersuchen und feststellen, zu welchen Wortarten sie gehören können. Aimos Banknachbar erklärt ihm, wie er vorgehen kann: «Nimm zum Beispiel das Wort «weich». Du kannst sagen «es ist weich» und «es ist weicher». Also ist es ein Adjektiv. Du kannst nicht sagen «der» oder «die» Weich. Also ist es kein Nomen.»

Aimo stellt fest, dass er mit diesem Vorgehen nur ans Ziel kommt, wenn ihm ein Wort mit seinen verschiedenen Formen bereits bekannt ist.

Auch bei Aufgaben, in denen es um Fälle geht, kommt Aimo mit der von der Lehrerin vorgeschlagenen Ersatzprobe nicht weiter. Im Satz «Die Schülerin ruft die Lehrerin» kann er zwar «Lehrerin» mit dem männlichen Nomen «Mann» ersetzen. Für ihn klingen aber die beiden Varianten «Die Schülerin ruft dem Mann» und «Die Schülerin ruft den Mann» richtig.

Beim Rückblick auf die Arbeit in der Grammatik-Werkstatt sagt Aimo: «Ich habe verstanden, wie es geht. Aber die Tricks sind nur gut, wenn man schon besser Deutsch kann.»

In mehrsprachigen Schulen stellt sich also die Frage, welche Angebote für den Grammatikunterricht für welche Schülerinnen und Schüler geeignet sind. In diesem Kapitel werden deshalb Annahmen zu Entwicklungssequenzen (vgl. S. 126 f.) vorgestellt und Überlegungen zur Auswahl von geeigneten Materialien für die Grammatikvermittlung diskutiert.



Analysieren Sie Grammatikübungen aus Deutschlehrmitteln, die nicht speziell für den Unterricht «Deutsch als Fremdsprache» oder «Deutsch als Zweitsprache» entwickelt worden sind. Überlegen Sie, ob für das Bearbeiten der Übungen implizites Grammatikwissen vorausgesetzt wird.

↓ Denkanstoss

Übung Fälle

Schreibe den Text mit den Begleitern und Nomen im richtigen Fall auf. Bestimme die Fälle.

In der Geometriestunde

1. Heute erklärt [eine Schülerin] in [die Geometriestunde] [eine Aufgabe].
2. [Die Schülerinnen und Schüler] müssen [der Abstand] [ein Punkt] von [eine Linie] bestimmen.
3. [Die Schülerin] kann [die Aufgabe] gut erklären.
4. [Die Schüler], die noch nicht alles verstanden haben, zeigt sie weitere [Beispiele].

5.2 Grammatik lehren – wo ansetzen?

«Hauptthemen» der deutschen Grammatik

Aus der Perspektive der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache lässt sich die Grammatik des Deutschen in folgende Hauptthemen einteilen:

1. Verbalbereich
2. Satzbau
3. Nominalbereich:
 - (a) Fall durch Verb bestimmt
 - (b) Fall durch Präposition bestimmt

Der Verbalbereich umfasst sämtliche Formen der Verben, während der Satzbau sämtliche Strukturen von Haupt- und Nebensätzen einschliesst. Diese beiden Bereiche der deutschen Grammatik – so zeigen Praxiserfahrungen – bereiten in der Regel keine grösseren Lernschwierigkeiten. Der Nominalbereich dagegen ist ein im Deutschen schwer zu lernender Grammatikbereich. Er umfasst die in einem Satz «rund ums Nomen» platzierten bzw. die für ein Nomen stehenden «Elemente», also beispielsweise «einen neuen Freund», «mit einem solchen Freund» oder «für ihn». Die meisten Lernenden des Deutschen als Zweit- oder Fremdsprache sowie auch viele Dialekt Sprechende bekunden in diesem Bereich Mühe. Fossilisierte Fehler sind in diesem Bereich häufig auch bei Menschen zu beobachten, die Deutsch ansonsten auf einem hohen Niveau sprechen und schreiben.

Die Einteilung in die oben aufgezählten drei Hauptthemen der Grammatik des Deutschen als Zweitsprache hat den Vorteil, dass sie eine einfache Orientierung sowohl bei der Analyse der Sprachproduktion von Schülerinnen und Schülern als auch bei der Planung des Grammatikunterrichts ermöglicht.



↓ Denkanstoss

Lesen Sie die Fragen und Beispiele zur deutschen Grammatik (→ Abbildung 69). Versuchen Sie, die Fragen so zu beantworten:

1. Markieren und/oder notieren Sie, was Sie bereits wissen.
 2. Markieren und/oder notieren Sie, was Sie entdecken.
 3. Beschreiben Sie die grammatikalischen Phänomene so, als wenn Sie sie einer erwachsenen Person, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernt, erklären müssten.
- Hinweis: Sie finden die Erklärungen zu den Beispielen auf der DVD.**



Abbildung 69 Fragen und Beispiele zur deutschen Grammatik

↓ Hintergrund
Grammatik – Die vier
Hauptthemen

1. Verbalbereich

1.1 Wie werden Verben konjugiert?

Beispiele:

- lachen: ich lache, du lachst, er lacht, ...
- nehmen: ich nehme, du nimmst, er nimmt, ...
- mitspielen: ich spiele mit, du spielst mit, er spielt mit, ...

1.2 Wie werden die drei Stammformen (Indikativ, Präteritum und Partizip II) der Verben gebildet?

Beispiele:

- lachen/lachte/gelacht
- nehmen/nahm/genommen
- mitspielen/spielte mit/mitgespielt
- vertrauen/vertraute/vertraut
- telefonieren/telefonierte/telefoniert

1.3 Wann wird «sein» und wann «haben» als Hilfsverb verwendet?

Beispiele:

- Ich bin gegangen. Ich bin gerannt. Ich bin gefahren. Ich bin angekommen.
- Ich bin eingeschlafen. Ich bin erwacht. Ich bin gewachsen.
- Ich habe gelacht. Ich habe gespielt. Ich habe geschrieben. Ich habe geschlafen.

1.4 Wie werden die Zeitformen verwendet?

Beispiele:

- Sie schreibt Kurzgeschichten. Schon als Jugendliche hat sie das gerne gemacht.
- Sie schrieb Kurzgeschichten. Schon als Jugendliche hatte sie das gerne gemacht.
- Nächstes Jahr erscheint ihr Buch.

2. Satzbau

2.1 Wo steht das konjugierte Verb im Hauptsatz? Wo steht das konjugierte Verb im Nebensatz?

Beispiele Hauptsatz:

- Ich habe gestern den Bus verpasst.
- Gestern habe ich den Bus verpasst.

Beispiel Nebensatz:

- Ich gehe heute früher zur Haltestelle, so dass ich den Bus nicht verpasse.

2.2 Was steht in den folgenden Beispielen in der letzten Position des Hauptsatzes?

Beispiele:

- Der Lehrer liest einen Bericht vor.
- Ein Schüler hat diesen Bericht geschrieben.
- Die anderen müssen alle auch noch einen Bericht schreiben.

3. Nominalbereich

Wodurch werden die Fälle in einem Satz bestimmt?

Beispiele:

- Ich frage den Lehrer.
- Der Brief ist für meinen Vater.
- Ich gehe in die Schule. Um 9 Uhr bin ich in der Schule.

Implizite und explizite Aneignung von Grammatikalischem

Der Text in Abbildung 70 ist ein Beispiel für die Interimssprache einer elfjährigen Schülerin, die seit zehn Wochen Deutsch lernt. Nach einem Ausflug schreiben die Schülerinnen und Schüler einen Tagebucheintrag. Der Schülerin gelingt es schon gut, sich auf Deutsch verständlich mitzuteilen.

Bereits eine oberflächliche Analyse des Textes zeigt, wie die Schülerin verschiedene grammatikalische Formen und Strukturen ausprobiert, die nach zehn Wochen Deutscherwerb im Unterricht wahrscheinlich noch nicht explizit behandelt wurden:

- Verbalbereich: Versuch, das Perfekt zu bilden;
- Satzbau: unterschiedliche Satzanfänge;
- Nominalbereich: Versuche zur Deklination von Begleitern («dem») und Adjektiven («grosse») und Einsatz von Präpositionen.

Beobachtungen von Lehrpersonen und wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, wie sich Lernende Formen und Strukturen implizit – d. h. ohne bewusste Auseinandersetzung – aneignen und nach einer Phase des Experimentierens in einer bestimmten Reihenfolge immer sicherer anwenden (→ Abbildung 71, S. 127). In der Fachliteratur wird von «natürlichen Erwerbs- bzw. Entwicklungssequenzen» gesprochen (vgl. Barkowski 2005).

Nicht immer verläuft die individuelle Entwicklung so idealtypisch, wie dies in Abbildung 71 dargestellt ist. Wenn Lernende nicht zu einer bewussten Auseinandersetzung mit ihren Fehlern angeregt werden und keine Unterstützung für das Lernen korrekter Formen und Strukturen erhalten, kann es zu einer Fossilierung von Fehlern kommen.

Zum Verbalbereich und zum Satzbau lassen sich der Abbildung 71 klare Hinweise zum Aufbau des Grammatikunterrichts entnehmen. Es wird deutlich, in welcher Reihenfolge Entwicklungssequenzen durch Bewusstmachen von Grammatikalischem und durch Training begleitet werden können.

Im Nominalbereich verläuft die Entwicklung langsamer. Erst wenn im Verbalbereich und beim Satzbau die Phase des Experimentierens zu Ende geht, nimmt im Nominalbereich die Fehlerzahl wesentlich ab. Offenbar werden dann sprachkognitive Kapazitäten für die Bewältigung der Herausforderung «Kasussystem» frei.

Abbildung 70 Text einer elfjährigen Schülerin, die seit zehn Wochen Deutsch lernt

Gestern die Klasse haben gehn im draussen.

Wir haben braten ein Wurst und ein Apfel.

Wir spielen und Schwimmen und vill Spass auf dem grosse Rutschbann mits Wasser.

In der Regel erreichen Lernende mit Deutsch als Zweitsprache erst nach etwa fünf bis sieben Jahren schulischen Deutschlernens im Kasussystem hohe Sicherheit (vgl. Diehl et al. 2000). Durch explizite Auseinandersetzung mit dem Kasussystem im Unterricht kann die Sprachaufmerksamkeit erhöht werden. Beobachtungen im Unterricht – vor allem auf der Primarstufe – lassen aber an der Effektivität von expliziter Grammatikvermittlung zum Kasussystem zweifeln (Griesshaber 2010, S. 293–314). Korrekte Formen – so kann angenommen werden – eignen sich Lernende grossteils durch implizites Lernen «übers Ohr» an, d. h. durch wiederholtes korrektes Vorlesen, Nachsprechen oder beim Verwenden von auswendig gelernten Formulierungen und Sätzen beim Sprechen.

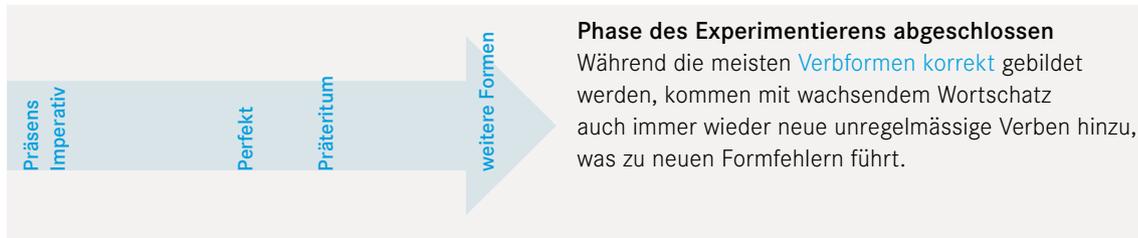
Die Entwicklung von korrektem implizitem Grammatikwissen («Sprachgefühl») läuft offenbar vorwiegend über Sprechroutinen, d. h., Lernende müssen korrekte grammatikalische Formen und Strukturen oft mündlich verwenden, damit sie zu Sprechroutinen werden und sich somit auch ein korrektes «Sprachgefühl» entwickelt. Dies gilt sowohl für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache als auch für Dialekt Sprechende.

Abbildung 71 Aneignung von Grammatikalischem

Aneignung von Grammatikalischem bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache
Entwicklungssequenzen vom Experimentieren zum immer sichereren Anwenden

↓ Hintergrund
 Aneignung von
 Grammatikalischem

1. Verbalbereich (Konjugation, Zeitformen, Modi)



2. Satzbau (Hauptsätze, Nebensätze)



3. Nominalbereich (Deklination von Begleitern, Adjektiven und Stellvertretern)

(a) Fall durch Verb bestimmt

(b) Fall durch Präposition bestimmt

Gewisse häufig gehörte Formen werden bereits richtig gebildet.

Oft sind Kasusformen aber noch beliebig verteilt.

Phase des Experimentierens dauert an

Die **Entwicklung im Nominalbereich** verläuft langsam. Die Fehlerzahl wird erst wesentlich geringer, wenn im Verbalbereich und beim Satzbau die Phase des Experimentierens zu Ende geht.

5.3 Wann und wie wird im Unterricht Grammatik gelernt?

Begegnung, Anwendung und spezielle Grammatikblöcke

Grammatikalische Formen und Strukturen sind in jedem Fach präsent. Sobald Sprache verwendet wird, wird auch Grammatikwissen gebraucht. Abbildung 73 veranschaulicht unterschiedliche Settings im Unterricht, in denen Grammatikwissen auf- und ausgebaut werden kann.

 Film
Sprache begreifen

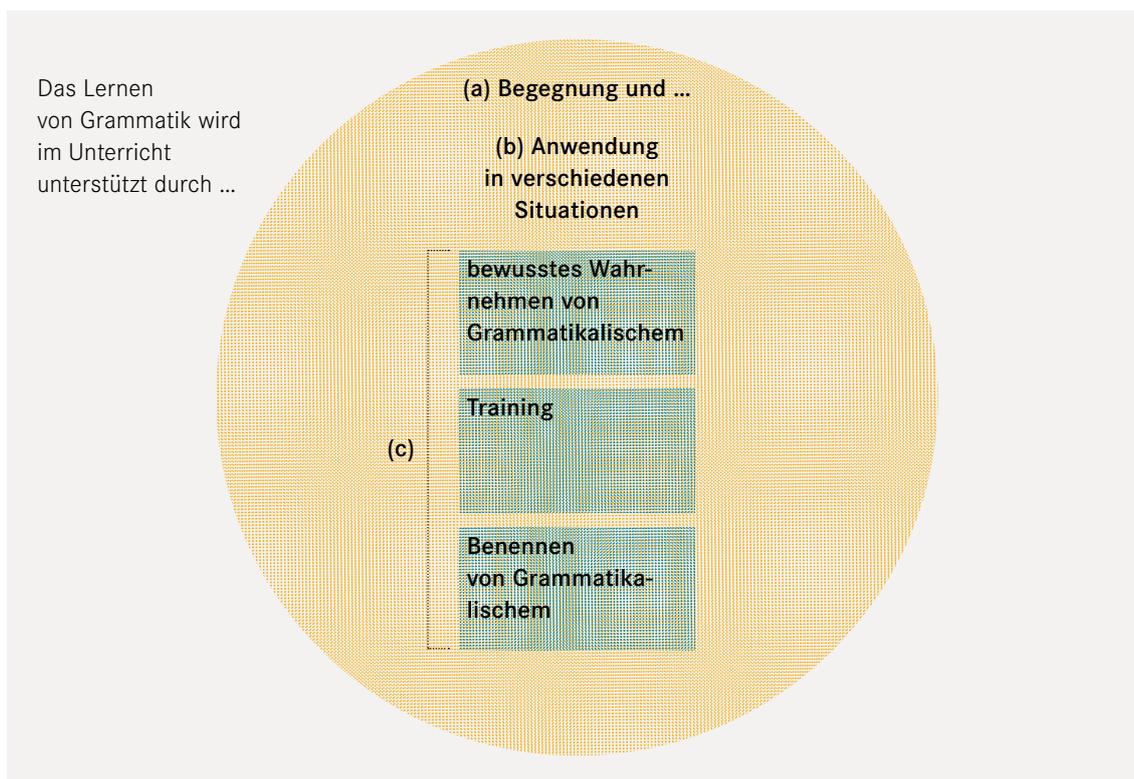
- (a) Die Lehrperson ermöglicht bei der Arbeit an aktuellen Themen die Begegnung mit den zu lernenden Formen und Strukturen.
- (b) Die Lehrperson schafft Situationen, die die Anwendung der zu lernenden Formen und Strukturen erfordern.
- (c) Die Lehrperson bietet spezielle «Blöcke» zur expliziten Grammatikarbeit an.
Sie plant Zeit ein ...
 - zum bewussten Wahrnehmen von Grammatikalischem;
 - zum Training;
 - zum Benennen von Grammatikalischem.

Grammatik in allen Fächern

Für spezielle «Blöcke» zur expliziten Grammatikarbeit steht in der Regel nur wenig Unterrichtszeit zur Verfügung. Grammatikwissen muss deshalb vor allem bei der Arbeit an aktuellen Themen in verschiedenen Fächern gefestigt werden. Begegnung und Anwendung in Verbindung mit Inhalten in verschiedenen Fächern unterstützen die Verankerung im Langzeitgedächtnis.

In der Praxis zeigt sich, dass diese Möglichkeit der Sprachförderung zu wenig wahrgenommen wird. Bei der Unterrichtsvorbereitung von Fachinhalten steht verständlicherweise der Fachinhalt im Vor-

Abbildung 73 Begegnung, Anwendung und «spezielle Grammatikblöcke» im Unterricht



 Hintergrund
Grammatik im Unterricht

dergrund. Insbesondere Fachlehrpersonen ohne sprachdidaktische Ausbildung stellen kaum einen Bezug zur Grammatik her, wenn sie ihren Unterricht planen. Nicht nur zur Sprachförderung, sondern vor allem auch zum besseren Verständnis der Fachinhalte lohnt es sich aber, den Fokus auch auf die Grammatik zu richten und die Frage zu stellen, ob und wie bei der Arbeit an einem aktuellen Thema Begegnung und Anwendung möglich ist.

Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zeigt, wie Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I angeleitet werden, Finalsätze zu formulieren und so auch den Sinn solcher Nebensätze zu lernen.

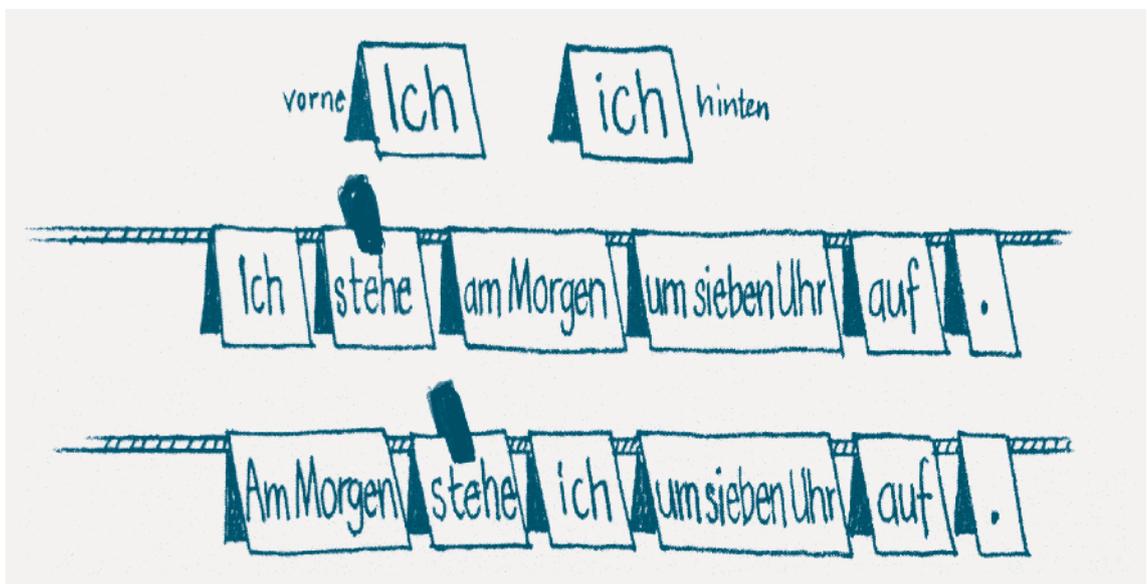
Die Schülerinnen und Schüler schauen einen Ausschnitt aus einer politischen Sendung an. Sie haben entsprechende Zuhöraufträge erhalten. Im Plenum werden Ergebnisse gesammelt. Der Lehrer hat Satzanfänge vorgegeben, die verwendet werden müssen. An der Wandtafel steht Folgendes: Wie ist die Partei vorgegangen, um ihr Ziel zu erreichen?

- Um das Ziel zu erreichen, ...
 - = Damit die Partei das Ziel erreicht, ...
- Um das Anliegen verständlich zu machen, ...
 - = Damit die Partei das Anliegen verständlich machen kann,
- Um das neue Gesetz durchzusetzen, ...
 - = Damit die Partei das neue Gesetz durchsetzen kann, ...
- Um neue Wähler zu gewinnen, ...
 - = Damit die Partei neue Wähler gewinnen kann, ...

Eine Lehrerin, die zehnjährige Schülerinnen und Schüler unterrichtet, beschreibt, wie sie in allen Fächern am Satzbau arbeitet (→ Abbildung 74).

«Ich habe im Schulzimmer eine Satzsnur aufgehängt. Oft notiere ich, bevor die Kinder etwas schreiben müssen, Satzteile zu einigen Beispielsätzen auf gefaltete Karten. Ich lasse die Kinder mögliche Sätze aufhängen und vorlesen. Damit die Regel (am Satzanfang immer gross) eingehalten werden kann, habe ich die Satzteile auf der Vorder- und auf der Hinterseite der Karte aufgeschrieben – einmal mit grossem und einmal mit kleinem Anfangsbuchstaben. – Mit einer Wäscheklammer fixieren wir das konjugierte Verb, das ja im Aussagesatz immer an zweiter Stelle steht. – Die Satzsnur kommt nicht nur im Fach Deutsch zum Einsatz. Gute Sätze braucht es in jedem Fach.»

Abbildung 74 Mit der Satzsnur können in jedem Fach Sätze gebaut werden.



Bewusstes Wahrnehmen von Grammatikalischem

Bei der Arbeit mit der in Abbildung 74 gezeigten Satzchnur probieren die Lernenden verschiedene Möglichkeiten aus, wie ein Satz gebaut werden kann. Durch die Fixierung des konjugierten Verbs mit einer Wäscheklammer will die Lehrerin bewusstes Wahrnehmen von Grammatikalischem erreichen.

«Ich lasse die Kinder immer wieder Grammatikalisches entdecken, weil ich möchte, dass sich ihre Sprachaufmerksamkeit erhöht. Mit der Wäscheklammer habe ich beispielsweise einige Zeit einfach kommentarlos die Verbkarte auf unserer Satzchnur fixiert. Dann habe ich nachgefragt, ob jemandem aufgefallen sei, was ich da mit der Wäscheklammer mache. Die Kinder haben verschiedene Hypothesen aufgestellt, wieder verworfen und schliesslich nach einigen Tagen die Regel der Verbzweitstellung entdeckt. Ein Mädchen hat sie so formuliert: «Es ist immer das, was man macht, was bei der Wäscheklammer steht.» Ein Junge hat festgestellt, dass die Karte mit der Wäscheklammer (immer die zweite Karte) ist. – Wenn nun beim Sprechen Fehler auftreten, die anhand der Satzchnur bewusst gemacht werden können, stelle ich einen entsprechenden Bezug her.»

Grammatikunterricht, der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache und auch Lernenden, die in der Familie Dialekt sprechen, die Chance gibt, ihr Hochdeutsch zu verbessern, muss sie zu einer expliziten – d. h. bewussten – Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Sprachproduktion anregen. Beim Analysieren von eigenen Fehlern und beim Vergleichen mit korrekten Beispielen erkennen die Lernenden, wie Formen und Strukturen gebildet werden müssen.

Die Erstsprache oder der Dialekt als Ressource

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, verfügen in ihrer Erstsprache über ein fundiertes implizites Grammatikwissen. In der Kommunikation mit anderen Menschen wenden sie dieses Wissen laufend an. Wenn eine Erstsprache auch schulisch gelernt wurde oder weiterhin gelernt wird, kann häufig auch auf explizites Grammatikwissen zurückgegriffen werden.

Mit im Deutschunterricht hergestellten Bezügen zu bestehendem Grammatikwissen in der Erstsprache kann zum einen eine Wertschätzung gegenüber verschiedenen Sprachen ausgedrückt werden. Zum andern können Sprachvergleiche die Sprachaufmerksamkeit erhöhen und das Verstehen von Zusammenhängen in der deutschen Grammatik unterstützen. Auch Vergleiche zwischen Mundart und Hochdeutsch sind in diesem Zusammenhang wichtig.



Ein Lehrer, der zehnjährige Kinder unterrichtet, schildert wie er das erstsprachliche Grammatikwissen seiner Schülerinnen und Schüler einbezieht.

«Ich versuche immer wieder an das anzuknüpfen, was die Kinder in ihrer Erstsprache können. Wir haben beispielsweise darüber gesprochen, wie man in verschiedenen Sprachen sagt, was jemand gerade jetzt macht oder gestern gemacht hat. Alle Kinder konnten in ihrer Sprache Beispiele formulieren. Ich habe erklärt, dass wir uns nun damit befassen, (wie es in der deutschen Sprache funktioniert). – Meine Beobachtung ist, dass Bezüge zur Erstsprache das Interesse an Grammatik positiv beeinflussen können – vielleicht weil Kinder so entdecken, wie viel sie eigentlich schon wissen.»

↓ Denkanstoss



Stellen Sie einen Bezug zum eigenen fremdsprachlichen Lernen her.

1. Nutzen Sie das Grammatikwissen aus Ihrer Erstsprache bewusst, um die Grammatik der neuen Sprache zu lernen?
2. Suchen Sie ein Beispiel, wo Ihnen ein Vergleich mit Ihrer Erstsprache das Lernen in der neuen Sprache erleichtert hat.

Die Erstsprache kann auch als Ressource genutzt werden, wenn es darum geht, Fehler im Deutschen zu erklären. Eine mögliche Quelle von Fehlern in der Zweitsprache Deutsch ist die falsche Übernahme von Grammatikwissen aus der Erstsprache. In der Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang von negativem Transfer oder von Interferenzen gesprochen. Ein Vergleich des Deutschen mit der Erstsprache kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler Fehler einordnen und mit der Zeit überwinden können (vgl. Schader 2011). So können auch Bezüge zu einem deutschen Dialekt helfen, Fehler im Hochdeutschen bewusst zu machen – beispielsweise in Bezug auf die korrekte Verwendung des Akkusativs.

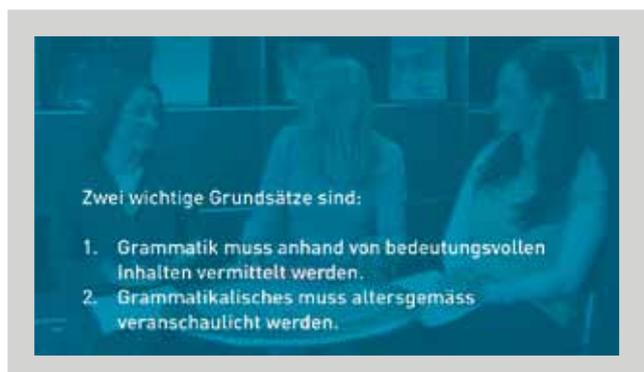
↓ Unterricht

Beispiele Grammatiktraining

Geeignete Grammatikübungen für ein sinnvolles Training

Wenn es um das Zusammenstellen von Grammatikübungen geht, gilt es, folgende Grundsätze zu berücksichtigen:

- Die Lernenden erhalten Übungen, mit denen sie etwas Neues trainieren können. Ist entsprechendes Grammatikwissen bereits vorhanden und kann es sicher angewendet werden, muss nicht weitertrainiert werden. Das Bearbeiten von Übungen ist in diesem Fall überflüssig.
- Es wird vermieden, dass Schülerinnen und Schüler Übungen bearbeiten, die Grammatikwissen voraussetzen, über das sie nicht verfügen. Das Lösen von Übungen «auf gut Glück» ist keine gut genutzte Lernzeit, denn dabei wird kein Grammatikwissen aufgebaut. Grammatikwissen kann hingegen dann aufgebaut werden, wenn eine Auseinandersetzung mit sprachlich Richtigem stattfindet und wenn die Chance besteht, sprachlich Richtiges wiederholt zu hören und selber anzuwenden.



Für das Grammatiktraining können drei Typen von Übungen unterschieden werden.

1. Reproduktive Grammatikübungen:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit vorgegebenen Sätzen. Sie müssen die zu lernende Form oder Struktur nicht selber bilden, sondern können sie nachsprechen, ablesen oder abschreiben.

Das Ziel ist, korrekte Sprechroutinen zu entwickeln.

2. Gelenkte Grammatikübungen:

Die Schülerinnen und Schüler variieren vorgegebene Elemente nach einem Muster.

Das Ziel ist, korrekte Formen und Strukturen selbstständig zu formulieren.

3. Offene Grammatikübungen:

Die Schülerinnen und Schüler formulieren das, was sie sagen bzw. schreiben wollen, frei. Die Aufgabenstellung erfordert aber das Anwenden bestimmter Formen oder Strukturen.

Das Ziel ist, korrekte Formen und Strukturen in eigenen Sätzen bzw. Texten zu benützen.

Was sich positiv auswirkt

- Die wiederholte bewusste Auseinandersetzung mit einem Grammatikthema in sinnvollen Zusammenhängen (Kontext) und mit zeitlichen Abständen führt zu Lernerfolg.
- Durch verschiedene Spielformen, durch Nachsprechen und Auswendiglernen oder beim wiederholten Vorlesen beispielsweise von Dialogen oder kurzen Geschichten werden Formen «übers Ohr» gelernt und Sprechroutinen aufgebaut.
- Bereits korrigierte Übungen können in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen vorgelesen werden. Das mehrfache Vorlesen in wechselnden Formationen hilft, Formen oder Strukturen zu memorieren.
- Viele Übungen eignen sich für eine Partnerkorrektur – in der Regel mithilfe eines Lösungsschlüssels. Bei der Auseinandersetzung mit den Lösungen im Gespräch mit anderen Lernenden wird das zu Lernende nochmals gefestigt.

Was sich negativ auswirkt

- Übungen mit zusammenhangslosen Sätzen sind wenig unterstützend, da die Schülerinnen und Schüler Formen und Strukturen ohne sinnvollen Zusammenhang aneinanderreihen.
- Ineffizient ist das Vorlesen von Übungen in grossen Gruppen oder in der ganzen Klasse. In einem solchen Setting wird erfahrungsgemäss wenig gelernt. Viele Schülerinnen und Schüler warten einfach darauf, bis sie an die Reihe kommen, und denken nicht mit, während andere vorlesen.
- Wenn Lernende Übungen bearbeiten müssen, in denen es um Formen und Strukturen geht, die ihnen bereits gut geläufig sind, lernen sie nichts Neues. Wertvolle Lernzeit geht verloren.

Grammatikübungen mit Kontext

Grammatikthemen müssen – wie bereits erwähnt – in einem sinnvollen Kontext vermittelt werden. Wenn das Grammatiktraining so angelegt ist, dass es einen kommunikativen Aspekt enthält, erhöht sich die Motivation für das Training.

Mit der in Abbildung 75 gezeigten Übung «Einen Schüler interviewen» werden Relativsätze geübt. Die Lernenden müssen selber keine Relativsätze bilden, sondern können die vorgegebenen Relativsätze übernehmen. Es handelt sich um eine reproduktive Übung, die einen kommunikativen Aspekt hat.

Beim Auftrag «Ein Erlebnis mit Dativ-Verben» (→ Abbildung 76) handelt es sich um eine offene Grammatikübung. Die Lernenden werden zum Verfassen eines kurzen Textes, den sie für einen bestimmten Adressaten schreiben, angeleitet.

Benennen von Grammatikalischem

Dem Benennen von Grammatikalischem wird in Lehrplänen und in Lehrmitteln ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Lernende müssen beispielsweise erkennen, zu welcher Wortart ein Wort gehört, sie müssen Satzteile bestimmen oder angeben, in welchem Fall ein Nomen steht. Wie bereits auf Seite 122 f. betont, setzen viele der entsprechenden Übungen ein implizites Grammatikwissen voraus, über das viele Lernende noch nicht verfügen.

Abbildung 75 Relativsätze trainieren

Einen Schüler interviewen

1. Befrage einen Schüler aus einer anderen Klasse, sodass du die angefangenen Sätze fertig schreiben kannst.
2. Setz im Titel seinen Namen ein.
3. Lies die Sätze einem Kind aus unserer Klasse vor.
4. Schreib fünf Sätze ab und zeichne etwas Passendes zu einem Satz.
5. Schenk den Text mit der Zeichnung dem Schüler, den du befragt hast.

Was _____ (Name) gerne mag und was nicht

Die Farbe, die ihm am besten gefällt, ist ...
 Der Wochentag, den er am liebsten mag, ist ...
 Das Schulfach, das ihn am meisten interessiert, heisst ...
 Eine Aufgabe, die er gar nicht mag, ist ...
 Eine Sportart, die ihn interessiert, ist ...
 Ein Mensch, der ihm viel bedeutet, ist ...
 Die Frucht, die er am liebsten isst, heisst ...
 Das Getränk, das er am liebsten mag, heisst ...
 Ein Buch, das er gerne gelesen hat, heisst ...
 Eine Fernsehserie, die er mag, heisst ...

Abbildung 76 Verben, die einen Dativ verlangen, anwenden

Ein Erlebnis mit Dativ-Verben

- Du beschreibst in einem kurzen Text ein wirkliches oder erfundenes Erlebnis. Folgende Dativ-Verben musst du verwenden:
telefonieren/antworten/helfen/danken
- Du wirst deinen Text nach der Korrektur auswendig lernen.
- Überlege vor dem Schreiben, wem aus der Klasse du den auswendig gelernten Text vortragen willst.

Am Ende der Primar- und in der Sekundarstufe sind Lernende zwar teilweise in der Lage, grammatikalische Informationen, die ihnen nicht als implizites Grammatikwissen zur Verfügung stehen, in einem Wörterbuch mit entsprechenden Zusatzinformationen nachzuschlagen. Zeit für das Nachschlagen zu investieren, ist dann sinnvoll, wenn die gefundenen Informationen anschliessend memoriert und in sinnvollen Zusammenhängen angewendet werden. Wird nur nachgeschlagen, damit eine Übung gelöst werden kann, ist das schlecht investierte Lernzeit, denn das Gelernte kann in späteren analogen Sätzen nicht eingesetzt werden

Grammatik von Anfang an

Der systematische Aufbau von Grammatikwissen «von Anfang an» ist ein wichtiges Anliegen in mehrsprachigen Schulen. Das folgende Beispiel zur Unterscheidung der Possessivpronomen «seine» und «ihre» (→ Abbildung 77) zeigt, wie in einer Gruppe fünfjähriger Kinder Grammatikwissen aufgebaut wird.

Abbildung 77 Übung zum Gebrauch von Possessivpronomen



Zuerst sprechen die Kinder über die abgebildeten Figuren, deren Namen Amélie, Paula, Nico und Mirko sie bereits kennen. Nachdem die Kinder erzählt haben, was sie auf dem Bild sehen, zeigt die Lehrerin auf einen Gegenstand am Bildrand und auf die entsprechende Person im Bild.

Dazu formuliert sie Sätze wie «Diese Puppe gehört Paula. Das ist ihre Puppe» oder «Diese Puppe gehört Mirko. Das ist seine Puppe».

In einem nächsten Schritt sagt die Lehrerin wiederum Sätze, aber jetzt zeigen die Kinder auf dem Bild, was sie verstanden haben. Schliesslich zeigen und sprechen die Kinder selber. Die Lehrerin wiederholt die Sätze der Kinder – wenn nötig mit einer entsprechenden Korrektur – und fordert sie zum Nachsprechen auf. Die Kinder wiederholen einzeln oder im Chor die korrekten Sätze.

Nach dieser Trainingssequenz folgt eine Sequenz, in der sich die Kinder bewusst damit auseinandersetzen, wann «seine» und wann «ihre» gebraucht wird.

Die Kinder zeigen einander anschliessend Gegenstände, die verschiedenen Kindern aus der Klasse gehören, und machen weitere Sätze. Die Lehrperson fragt bei jedem Satz nach. Wenn beispielsweise von Ivans Jacke gesprochen wird, fragt sie: «Warum heisst es (seine Jacke)?» Die Kinder begründen entsprechend: «Ivan ist ein Junge.»

Selbstverständlich treten auch nach Training und bewusster Auseinandersetzung beim spontanen Sprechen weiterhin Fehler auf. In der Spracherwerbsforschung wird in diesem Zusammenhang von einem «Transferproblem» gesprochen. Sobald aber auf gezielt aufgebautes Grammatikwissen Bezug genommen werden kann, sind entsprechende Korrekturen möglich und sinnvoll. Gezielte Korrekturen lenken die Aufmerksamkeit immer wieder auf das Gelernte und wirken einer Fossilierung von Fehlern entgegen. Die Lehrerin aus dem oben beschriebenen Beispiel erklärt, wie sie mit Fehlern umgeht:

«Bei passender Gelegenheit mache ich auf Fehler aufmerksam. Ich habe zum (sein-ihr-Problem) ein Bild von einem Mädchen und eines von einem Jungen im Zimmer aufgehängt. Wenn ich bei entsprechenden Fehlern auf eines der Bilder zeige, kann sich ein Kind oft selber korrigieren, und wenn dies nicht gelingt, sage ich den korrekten Satz vor und lasse ihn nachsprechen.»

5.4 Beispiele für Zusammenarbeit auf der Ebene der Schule

Austausch und Absprachen

Anhand der «Checkliste Angebote für den Grammatikunterricht» (→ Abbildung 78, S. 138) können Lehrpersonen miteinander Materialien für den Grammatikunterricht analysieren. Die Checkliste ist ein nützliches Instrument für den Austausch zwischen Lehrpersonen des regulären Deutschunterrichts und Lehrpersonen des DaZ-Unterrichts. Mit vertieftem Wissen dazu, wie Deutsch als Zweitsprache gelehrt und gelernt wird, können DaZ-Lehrpersonen Hinweise dazu geben, wie Lernende mit Deutsch als Zweitsprache beim Auf- und Ausbau von Grammatikwissen unterstützt werden können.

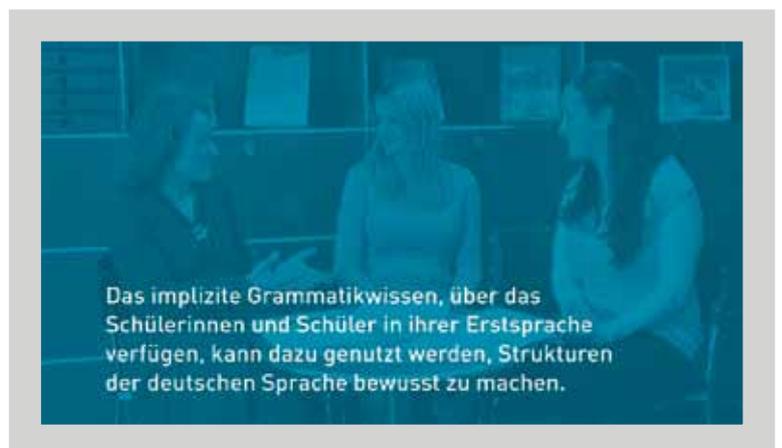
Für den Austausch kann auch die Übersicht zur Aneignung von Grammatikalischem (→ Abbildung 71, S. 127) nützlich sein. Anhand dieser Übersicht können Lehrpersonen besprechen, welche Formen und Strukturen Schülerinnen und Schüler bereits sicher anwenden.

Die Abbildung 73 auf Seite 129, «Begegnung, Anwendung und (spezielle Grammatikblöcke)», ist nützlich für eine Diskussion dazu, wie Angebote zum Grammatiklernen gestaltet werden. Lehrpersonen, die dieselben Schülerinnen und Schüler unterrichten (z. B. Klassenlehrperson, DaZ-Lehrperson und Heilpädagogin), können ihren Unterricht anhand der Darstellung beschreiben und Absprachen dazu treffen, wer welche Schwerpunkte setzt.

Begegnung und Anwenden in verschiedenen Situationen und Fächern

Dass Fachlehrpersonen, die keine Sprachfächer unterrichten, sich mit Grammatik befassen sollen, ist ein ungewöhnliches Anliegen. Im Fachunterricht können aber oft sehr gute Gelegenheiten für Begegnung und Anwenden geschaffen werden. Lehrpersonen, die sich darauf einlassen, machen gute Erfahrungen, wie die folgende Schilderung einer Lehrerin, die Hauswirtschaft unterrichtet, zeigt:

«Ich und die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache wurden an einer schulinternen Weiterbildung zur Sprachförderung in dieselbe Gruppe eingeteilt, weil wir beide als Fachlehrpersonen arbeiten. Zuerst fanden wir, dass die Einteilung nicht naheliegend ist, weil wir doch sehr unterschiedliche Aufgaben haben. Wir haben dann diskutiert, was für Formulierungen im Zusammenhang mit den Handlungen im Hauswirtschaftsunterricht wichtig sind. Sätze wie «Nachdem du Butter, Zucker und Eigelb schaumig gerührt hast, gibst du das Mehl dazu» oder «Während der Kuchen abkühlt, bereitest du die Glasur vor» sind in meinem Unterricht wichtig. Die Schülerinnen und Schüler müssen verschiedene Vorgänge überblicken und sich bewusst sein, was gleichzeitig und was nacheinander zu erfolgen hat. Ich



habe deshalb die beiden Konjunktionen «nachdem» und «während» auf Zettel geschrieben und diese aufgehängt. Wenn wir Rezepte besprechen, verweise ich nun jeweils auf die beiden Wörter und fordere die Schülerinnen und Schüler auf, sie beim Sprechen zu verwenden. Ich kann beobachten, dass die Aussagen vieler Schülerinnen und Schüler nun klarer strukturiert sind. Die beiden Stichwörter helfen offenbar, Gedanken zu ordnen und Sätze zu formulieren.» (→ Abbildung 79)

Abbildung 78 Angebote für den Grammatikunterricht kritisch prüfen – Checkliste

↓ Hintergrund

Checkliste Angebote
Grammatikunterricht

Kontrollfragen

Anhand der folgenden Fragen können Angebote für den Grammatikunterricht kritisch geprüft werden. Die Antworten können Hinweise dazu geben, welche Angebote für welche Zielgruppe geeignet sind.

1. Handelt es sich um ein Angebot zum Aufbau von Grammatikwissen, oder wird Grammatikwissen überprüft?
2. Was ist das genaue Ziel – Wahrnehmen, Training oder Benennen? (vgl. Übersicht unten)
3. Welche Schülerinnen und Schüler haben das vorausgesetzte Grammatikwissen bereits aufgebaut und brauchen deshalb ein anderes Angebot?
4. Ist das Angebot so konzipiert, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das entsprechende Grammatikwissen noch nicht oder erst ansatzweise aufgebaut haben, es bearbeiten können? Falls nicht: Welche Unterstützungsmöglichkeit gibt es?
5. Wie kann zur Verankerung im Langzeitgedächtnis beigetragen werden? (z. B.: wiederholtes Nachsprechen oder Auswendiglernen von Beispielsätzen/Formulieren und Lernen von Regeln u. a.)

Übersicht Angebotstypen

Wahrnehmen	<p>Bewusstes Wahrnehmen von Grammatikalischem Die Schülerinnen und Schüler erhalten Impulse zum Erforschen von Sprache. Beispiel: in Sätzen untersuchen, welche Form der Artikel nach der Präposition «mit» hat (z. B.: mit dem Bus/mit der Bahn/mit dem Fahrrad/mit den eigenen Beinen)</p>
Training	<p>Reproduktive Grammatikübungen Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit vorgegebenen Sätzen. Sie müssen die zu lernende Form oder Struktur nicht selber bilden, sondern können sie nachsprechen, ablesen oder abschreiben. Beispiel: aus einer Liste mit Relativsätzen drei Sätze aussuchen und sie auswendig lernen</p> <p>Gelenkte Grammatikübungen Die Schülerinnen und Schüler variieren vorgegebene Elemente nach einem Muster. Beispiel: ausgehend von einem Mustersatz aus zwei Hauptsätzen, einen Hauptsatz mit einem Nebensatz bilden</p> <p>Offene Grammatikübungen Die Schülerinnen und Schüler formulieren das, was sie sagen wollen, frei. Die Aufgabenstellung erfordert aber das Anwenden bestimmter Formen oder Strukturen. Beispiel: sechs Verben ins Präteritum setzen und in einer kleinen Geschichte anwenden</p>
Benennen	<p>Benennen von Grammatikalischem Die Schülerinnen und Schüler lernen grammatikalische Begriffe (Metasprache), um über Sprache zu sprechen. Sie müssen Wörter, Satzteile oder Sätze bestimmten Kategorien zuordnen und sie entsprechend benennen. Beispiel: in einem Text Verben suchen und Zeit- und Personalform benennen</p>

Absprachen zur Arbeit an einem Grammatikthema unter Lehrpersonen, die dieselben Schülerinnen und Schüler unterrichten, ermöglichen – wie das folgende Beispiel zeigt – intensive Begegnung und Anwendung. Eine Lehrerin der Mittelstufe schildert, wie alle Lehrpersonen ihrer Klasse während eines Quartals bewusst auf das anspruchsvolle Thema der Verwendung von «je ... desto» bzw. «je ... umso» geachtet haben:

«In der Mathematik steht das Thema «Proportionalität» auf dem Programm. Das Thema ist an sich anspruchsvoll. Dadurch dass viele Schülerinnen und Schüler meiner Klasse die nötigen sprachlichen Mittel nicht kennen, wird die Herausforderung noch grösser. Ich erarbeite deshalb mit der Klasse anhand von vielen praktischen Beispielen die Bedeutung und die sprachlich korrekte Verwendung von «je ... desto» bzw. «je ... umso». Nun habe ich meine Kollegin, die textiles Werken unterrichtet, und unseren Sportlehrer gebeten, darauf zu achten, ob sich in ihren Lektionen ebenfalls Gelegenheiten ergeben, bei denen «je ... desto» oder «je ... umso» eingesetzt werden können. Beide sagen, dass dies eigentlich naheliegend sei in ihrem Fach. Natürlich ist es nicht ihre Aufgabe, Grammatiklektionen zu halten. Aber es gelingt ihnen immer wieder, Begegnung und Anwendung zu ermöglichen, und sie machen bei passender Gelegenheit auch explizit darauf aufmerksam, wenn die Wörter «je ... desto» oder «je ... umso» eingesetzt werden. Wenn ich nun meine Klasse darauf anspreche, ob sie im textilen Werken oder im Turnen neue Beispiele gesammelt haben, kommen Sätze zusammen wie beispielsweise «Je näher das Sprungbein an der Stange ist, desto höher kann ich springen» «Je dunkler der Stoff ist, desto heller muss die Druckfarbe sein.»»

Abbildung 79 In verschiedenen Fächern sind Sätze mit «während» und «nachdem» brauchbar.



Spezielle Unterstützung

Wenn Lehrpersonen feststellen, dass ältere Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bereit sind, sich mit Grammatikalischem auseinanderzusetzen, um fehlendes implizites Grammatikwissen zu kompensieren, lohnt es sich abzuklären, ob die Möglichkeit besteht, sie im Rahmen eines speziellen Angebots zu fördern. Da Lernende in höheren Klassen in vielen Schulen keinen regulären DaZ-Unterricht mehr erhalten, müssen andere Lösungen gefunden werden.

Die folgende Aussage eines Lehrers, der zwölfjährige Lernende unterrichtet, zeigt, wie sich ein entsprechendes Angebot positiv ausgewirkt hat:

«In meiner Klasse sind drei Mädchen und zwei Jungen, die bereit sind, sich während eines Quartals in einer zusätzlichen Schulstunde pro Woche speziell mit Grammatik auseinanderzusetzen. Die Schulleitung hat die Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache beauftragt, die zusätzlichen Stunden als Grammatikkurs zu erteilen. Die Schülerinnen und Schüler, die den Grammatikkurs besuchen, müssen bereit sein, für die im Kurs erteilten Hausaufgaben zwei Stunden pro Woche einzusetzen. – Die Erfolge sind gut. Die Schülerinnen und Schüler haben ihr Verständnis für Grammatikalisches weiterentwickelt und durch das entsprechende Training eindeutig Fortschritte gemacht. Insbesondere bei schriftlichen Texten, wo sie Zeit haben, das Gelernte in Ruhe abzurufen, kann ich eindeutige Verbesserungen beobachten.»