

Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein - Westfalen

Fachdidaktische Hinweise Deutsch

Grundschule

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Vom gewohnheitsmäßigen zum bewussten Sprachgebrauch

Sprachreflexion – Mittel zur Selbst- und Fremderfahrung

Die für den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ formulierten Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase bzw. nach Klasse 4 sind in fachlich systematischer Hinsicht in die vier Schwerpunkte

- „sprachliche Verständigung untersuchen“
- „an Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten“
- „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ und
- „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden“

unterteilt. Sie geben die erwarteten Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf diese Schwerpunkte an und sind in der Didaktik eines kompetenzfördernden Sprachreflexionsunterrichts im Blick zu behalten.

Wesentliches Ziel des Bereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ist es, den Werkzeugcharakter von Sprache bewusst zu machen.¹ Kinder sollen erfahren, dass sie durch einen zunehmend reflexiven Sprachgebrauch im Sinne einer Bewusstheit sprachlicher Alternativen kommunikative Herausforderungen erfolgreicher lösen können.² Dafür wird Sprache aus den Handlungszusammenhängen, in die sie eingebunden ist, herausgelöst. Der zunächst unbewusste Einsatz sprachlicher Mittel im sprachlichen Handeln wird auf der Metaebene thematisiert.

Kinder nutzen und erfahren damit die Sprache als wichtigstes Mittel zur zwischenmenschlichen Verständigung, zur Wahrnehmung, Verarbeitung und Vermittlung der realen Welt, zur Entwicklung von Vorstellungswelten und zum Nachdenken über sich selbst.

Die Vorerfahrungen der Kinder wahrnehmen und für Sprachreflexion nutzen

Schon vor Schuleintritt zeigen Kinder Interesse für sprachliche und kommunikative Erscheinungen. „Bereits im 3. Lebensjahr korrigiert das Kind eigenes und fremdes Sprechen, es plant Äußerungen im Hinblick auf verschiedene Partner und Situationen, es modifiziert Äußerungen mit Varianten oder Partikeln, es fragt nach Bezeichnungen und Bedeutungen, es spielt mit sprachlichen Elementen, es kritisiert „falsche“ Sprachgebräuche, es verwendet metasprachliche Ausdrücke u. v. a. m.“³ Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sollten aufmerksam werden auf die Sprachreflexionen der Kinder aus „natürlichem Interesse“ und sie im Unterricht aufgreifen.

¹ Wolfgang Eichler: Sprache und Sprachbewusstheit, in: Deutsch differenziert, Heft 1, 2008, S. 6ff.

² Vgl.: Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, Paderborn 2007, S. 154. Vgl. auch: Hildegard Gornik: Methoden des Grammatikunterrichts, in: Ursula Bredel u. a.: Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn 2007, S. 815

³ H. Ramge zitiert in: Werner Ingendahl: Sprachreflexion statt Grammatikunterricht, in: www.uni-wuppertal.de/FBA/Ingendahl/texte/pdf/sprachreflexion.pdf. Vgl. auch: Bernhard Weisgerber: Vom Sinn und Unsinn der Grammatik, Bonn – Bad Godesberg 1985, S. 65

Fachbegriffe helfen beim Wahrnehmen und Benennen sprachlicher Phänomene

Wer Begriffe für sprachliche Phänomene hat, hat es leichter, Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen. In einem funktional angelegten Unterricht im Bereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen geht es nicht darum, eine möglichst umfangreiche Liste grammatischer Termini zu erarbeiten. Wohl aber entsteht aus dem praktischen Umgang mit sprachlichem Material eine operative Begrifflichkeit, die Grundschulkindern hilft, sprachliche Phänomene zu benennen und Sprachreflexion selbstverständlicher zu machen.⁴

Sprachliche Intuition stärken – individuelle, sprachreflexive Rückmeldungen

Wenn es gelingt, das Nachdenken über Sprache und Sprachgebrauch so umzusetzen, dass Schülerinnen und Schüler sich – unabhängig von ihrer Lernausgangslage – als kompetent und erfolgreich in ihrem Sprachhandeln erleben, kann sich das erworbene sprachliche Wissen positiv auf die Entwicklung aktiver Sprachhandlungskompetenz auswirken. Es gilt also die Aufmerksamkeit auf das Gekonnte zu richten, das vorhandene sprachliche Wissen der Kinder für die sprachliche Förderung zu nutzen. Verschriftet zum Beispiel ein Kind in der Schuleingangsphase die Zutaten „Buta“ und „mel“ im Plätzchenrezept mit Hilfe der Anlauttabelle lautorientiert, kann die Lehrerin dem Kind die ermutigende **und** fachliche Rückmeldung geben, dass es alle Laute richtig gehört hat. Je nach Situations- bzw. Adressatenbezug des Textes wird sie die Erwachsenenschreibweise hinzufügen und nach Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit des Kindes ggf. die zugrunde liegende Regel und Ausnahme (der Auslaut ... wird häufig mit „er“ geschrieben, langes „e“ schreibt man meistens mit „e“ – in Ausnahmefällen mit „eh“) erklären. Das konkrete Benennen der zunächst unbewusst erbrachten gelungenen sprachlichen Leistung fördert das Sprachbewusstsein des Kindes und spornt zu freudvollem und bewusstem Umgang mit Sprache an.

„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ – Anliegen jeder Deutschstunde

Die im Lehrplan explizit ausgedrückte Forderung „Sprachreflexion begleitet jede Spracharbeit“ betont, dass die Kompetenzerwartungen der anderen Bereiche des Faches („Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“) nicht ohne die reflexive Arbeit an Texten, Sätzen und Wörtern oder – insbesondere beim Schriftspracherwerb – nicht ohne die Arbeit an Lauten und Buchstaben erreicht werden können. Kinder untersuchen Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen und gehen dabei auf die inhaltliche Dimension **und** auf die Leistung von Wörtern, Sätzen und Texten ein.⁵ „Sprachrezeption, Sprachproduktion und Reflexion über Sprache stehen in einem engen Wechselbezug, und die Ergiebigkeit des Nachdenkens über Sprache im Unterricht ist von der Intensität dieser Verbindung abhängig.“⁶

Bei allen Gelegenheiten, in denen das Ziel des sprachlichen Handelns in einer Situation nicht erreicht wird, weil die Beteiligten nicht das ausdrücken können, worum es ihnen geht, gilt es innezuhalten, nach Begriffen oder Umschreibungen zu suchen und

⁴ Vgl.: Manfred Wespel: Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind, in: Grundschule, Heft1 1996

⁵ Vgl.: KMK Bildungsstandards

⁶ Vgl.: Bernhard Weisgerber: Vom Sinn und Unsinn der Grammatik, Bonn – Bad Godesberg 1985, S. 63

deren Wirkung zu antizipieren. Verständnisschwierigkeiten im Fachunterricht oder Schwierigkeiten beim Lernen können durch sprachliche Umschreibungen oder den Einsatz anderer Begriffe – unterstützt durch den Einsatz nicht sprachlicher Mittel – häufig behoben werden.

Die vorliegenden fachdidaktischen Hinweise sollen für Ansatzstellen zur Sprachreflexion sensibilisieren. Sie geben Anregungen für Anwendungssituationen im Deutschunterricht, in denen die Problematisierung von Sprache und Sprachgebrauch provoziert wird und in denen der Werkzeugcharakter von Sprache bewusst werden kann. Die Anregungen sollen verdeutlichen, dass das Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch dazu beitragen kann, im Gespräch oder beim Lesen Verständnisbarrieren zu überwinden oder die Machart ästhetischer oder manipulativer Texte zu durchschauen. Sie sollen darüber hinaus zeigen, wie Kinder durch reflektierende Aktivitäten erfahren, dass insbesondere beim Schreiben und Überarbeiten von Texten Sprachreflexion unabdingbar ist, um die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und die Rechtschreibkompetenz zu erweitern.

Ansatzstellen zur Sprachreflexion in den Bereichen des Faches

Sprachreflexion beim Sprechen und Zuhören: über Gefühle sprechen

Schon die Erfahrung von Schulanfängern, dass ein tägliches Begrüßungsritual im Morgenkreis ein Gefühl der Sicherheit und Gemeinschaft vermittelt, bietet die Gelegenheit, die Wirkung von Sprache und Sprachgebrauch zu untersuchen. Die Kinder können sich darüber klar werden, dass die positiven Gefühle sowohl durch Interaktion ohne Worte (alle Kinder reichen sich die Hände und sehen sich an) als auch durch die sichere Wiederkehr von Worten, mit denen die Freude über das Wiedersehen ausgedrückt wird, hervorgerufen werden. Die dreischrittige „Nach-innen-horch-Übung“⁷ hilft, sensibel für Gefühle zu werden, Versprachlichungsmöglichkeiten zu trainieren und die Funktion der Sprache für die Selbstkompetenz zu nutzen:

1. Zeichen des Körpers durch Benennen mitteilbar zu machen (z. B. „Ich spüre so ein komisches Kribbeln im Bauch ...“),
2. mit momentanen Gefühlen klärend umzugehen (z. B. „Ich hab Angst vor der Sportstunde, weil ...“),
3. Erinnerungen zu verarbeiten (z. B. „Wenn ich an gestern denke, fällt mir ein, dass ich noch sauer auf ... bin“).

Sprachreflexion bei Missverständnissen und wenn die richtigen Worte fehlen

Missverständnisse zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schüler oder zwischen Schülern untereinander sind besonders gute Gelegenheiten, über den eigenen oder fremden Sprachgebrauch nachzudenken. Nicht nur im Deutschunterricht ergeben sich häufig Situationen, in denen durch einen Wechsel auf die Metaebene Störungen benannt werden können.

Bei der konstruktiven Lösung von Streitsituationen mit Hilfe metasprachlicher Konfliktlösungsstrategien kann Grundschulkindern die befreiende Wirkung der sprachlichen

⁷ Vgl.: Annette Heinz, Hedda Nübel: Mit Wut im Bauch kann ich nichts lernen – Zum Umgang mit Aggressionen in der Grundschule, in: Grundschulmagazin, Heft 2, 1999

Distanzierung von belastenden Gefühlen bewusst werden. Ritualisierte Hilfen, z. B. in Form des „Ich-bin-sauer-Gesprächs“, können dazu motivieren, alternative Handlungsmöglichkeiten zu aggressiven Formen der Auseinandersetzung zu erproben.⁸

Gelernte Sachverhalte zusammenfassen und – auch mediengestützt – vortragen

Das Präsentieren von Lernergebnissen ist eine zentrale Kompetenzerwartung, die sich mit Blick auf das selbst verantwortete Lernen durch alle Fächer und Lernbereiche der neuen Lehrpläne zieht. Im Bereich „Sprechen und Zuhören“ wird sie explizit gefordert; für den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ bieten sich vielfältige Ansatzpunkte. So kann nach einer zusammenfassenden Präsentation der Vorstellung von Lernergebnissen z. B. hinterfragt werden, ob die Zusammenfassung tatsächlich das Wichtigste verständlich wiedergibt. Der Einsatz des Programms PowerPoint leistet hier durch seine Struktur eine wertvolle Hilfe, Sprache bewusst zu verwenden, da der begrenzte Platz auf einer Textfläche dazu zwingt, sich auf zentrale Aussagen zu beschränken.⁹ Die durch eine PowerPoint-Folie unterstützte mündliche Präsentation bietet weiterhin eine besondere Gelegenheit, die unterschiedlichen Funktionen gesprochener und geschriebener Sprache, ihre Vor- und Nachteile für das Lernen, mit Kindern zu erörtern.

Über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihrem Lernprozess unterstützen

Wenn Kinder selbstverantwortliche Lerner werden sollen, spielt das Sprechen über das eigene Lernen, über die verwendeten Lernstrategien, aber auch über Lernwiderstände und darüber, wie sie überwunden werden können, eine zentrale Rolle. Beim Austausch über Lernprozesse hören die Mitschüler aufmerksam zu und geben anschließend ihr Feedback. In welchem Ton und mit welcher Sprache dies geschieht, entscheidet darüber, ob Reflexionsgespräche zu einem festen und von Kindern als wichtig erachteten und beliebten Bestandteil einer Unterrichtsstunde werden. Beim Vereinbaren und Erproben von Feedbackregeln soll bewusst werden, dass bei Rückmeldungen zu Lernergebnissen „der Ton die Musik macht“ und immer als Erstes die gelungenen Elemente benannt werden. Die positive Verstärkung am Anfang, verbunden mit der einleitenden Formulierung, „Ich hab noch einen Tipp für dich“, öffnet die Ohren des Zuhörers für Verbesserungsvorschläge, vermeidet persönliche Kränkungen und belässt die Verantwortung beim lernenden Kind.

⁸ Vgl. ebenda!

⁹ Vgl.: Hildegard Thielen: PowerPoint-Präsentationen im Unterricht, in: Grundschule Heft 7/8, August 2006

Sprachreflexion beim Schriftspracherwerb – phonologische Bewusstheit

Schon bevor Kinder in die Schule kommen, spielen sie mit Elementen der Sprache. Sie verändern Laute und Wörter, sie bilden Reime und neue Wörter und erproben, welche Wirkungen ein Wort in einer Situation hat.

An diese „natürliche grammatische Reflexionsfähigkeit“ knüpft der Anfangsunterricht an, denn die Fähigkeit, Sprache zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen, ist grundlegende Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen. „Lesen- und Schreibenlernen erfordert eine **Sprachanalyse**“. Wenn Kinder beim Schriftspracherwerb vom Handlungs- und Bedeutungskontext abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit auf die lautliche Seite der Sprache richten, wenn sie erfahren, dass in einem Satz alle Redeteile aufgeschrieben werden, dass Buchstaben oder Buchstabenkombinationen Laute abbilden, wenn sie ein gesprochenes Wort in seine Laute zerlegen – immer untersuchen sie Sprache.

In der aktuellen didaktischen Diskussion hat sich die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit als besonders bedeutsam für das Schreiben- und Lesenlernen herausgestellt. Fähigkeiten, wie z. B. das Trennen von Silben, das Erkennen und Bilden von Reimen, der Umgang mit einzelnen Lauten müssen beim Kind entwickelt sein, damit es in der Lage ist, ein gesprochenes Wort vollständig in seine Laute zu zerlegen.¹⁰

Wichtig ist, herauszufinden, inwieweit beim einzelnen Kind die Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb entwickelt sind. Genaues Beobachten, ergänzt durch den Einsatz geeigneter diagnostischer Instrumente,¹¹ helfen einzuschätzen, welche Zugriffsweisen auf Schrift für ein Kind gerade bedeutsam sind und wo es eventuell Schwierigkeiten gibt.¹²

Wenn Grundschul Kinder an der Laut-Buchstaben-Zuordnung arbeiten, sollte dieses Verhältnis auch zum Reflexionsgegenstand gemacht werden und das Alphabet und die Silben und Morpheme besprochen und mit Reimen und Artikulationsübungen abgesichert werden. Buchstaben- oder Silbendominos bieten spielerische Übungsmöglichkeiten.¹³

Sprachreflexion beim Richtigschreiben-Lernen

Die Ableitung – eine weit reichende Rechtschreibstrategie

Grundschul Kinder merken sehr bald, dass z. B. bei der Schreibung von für sie schreibwichtigen Verben die Laut-Buchstaben-Zuordnung meist nicht ausreicht (*er leuft, er schreipt*). Die Einsicht in das Stammprinzip nimmt der Orthographie das Willkürliche und macht sie zu etwas Lernbarem. Bei der Konjugation verändern sich alle Verben entsprechend der Person in der Endung (*du schreibst*), einige Verben verändern sich auch im Stamm (*laufen – du läufst*). Die Ableitung bzw. der Hinweis auf die Grundform und den Stamm des Verbs erweist sich als effiziente Rechtschreibstrate-

¹⁰ Vgl.: Renate Valtin: a.a.O.

¹¹ Vgl.: Sabine Martschinke, Eva-Maria Kirschock, Angela Frank: Der Rundgang durch Hörhausen – Erfahrungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit (Band 1 Diagnostik, Band 2 Übungsmöglichkeiten). Donauwörth 2002. Vgl. auch: Gerd Mannhaupt: Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und Münsteraner Trainingsprogramm – ein Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit für den Schulanfang. Berlin 2006.

¹² Die vollständige Tabelle von R. Valtin ist zu finden in: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs: Valtin: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/eps/els/stufen/valtin.html>.

¹³ Vgl. Wolfgang Eichler: Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen, in: Grundschule, Heft 10, Oktober 2004, S. 60.

gie, denn mit ihr können mehrere Rechtschreibschwierigkeiten gelöst werden.¹⁴ Aus diesem Grund eignet sich die Arbeit am Wortstammprinzip besonders gut dazu, im Rahmen systematischer Unterrichtsvorhaben bearbeitet zu werden (siehe unten).

Groß- und Kleinschreibung

Die Fähigkeit, die Wortart Nomen zu identifizieren, deckt die Frage der Groß- oder Kleinschreibung noch nicht vollständig, aber doch zu einem Großteil ab. Denn nur Nomen und das erste Wort im Satz werden groß geschrieben. Die Wortartbestimmung kann erfolgreich mit – je nach zu bestimmender Wortart – unterschiedlichen Ausschlussfragen erfolgen. Bei der Bestimmung des Nomens sind es zwei Fragen:

- „Gehört „der“ „die“ „das“ zum Wort?“ *Und:*
- „Kannst du das Wort an die leere Stelle setzen? Der / die / das große“.

Sprachreflexion beim Verfassen und Überarbeiten von Texten

Wenn es uns gelungen ist, motivierende Schreibchancen zu finden¹⁵, die Bearbeitung in Schreibkonferenzen den Kindern beim Verbessern der Texte geholfen hat und deren Präsentation – z. B. bei einer Autorenlesung im Vorlesethron – in bestärkender und angenehmer Lernatmosphäre erfolgt, wird es Kindern ein großes Anliegen sein, dass ihre Texte „ankommen“. Damit Geschichten ausdrucksstärker werden und der Textaufbau abwechslungsreicher wird, sammeln Kinder nach der Vereinbarung von adressaten- und situationsbezogenen Schreibkriterien treffende Verben und Adjektive, ersetzen Nomen durch Pronomen, um Sätze miteinander zu verbinden, und stellen Satzglieder um, weil das Wichtigste in die Fokusstellung am Anfang des Satzes gerückt werden soll. Dabei wird – zum Beispiel unter Verwendung der Textlupe¹⁶ oder auf der Grundlage anderer Überarbeitungsmethoden – die vom Autorenkind gewählte sprachliche Form in Bezug auf die Wirkung auf den Leser noch einmal hinterfragt. Mit sprachlichen Proben wie Erweitern, Weglassen, Ersetzen und Umstellen erproben Kinder z. B. die Wirkung eines veränderten Satzbaus und schlagen dem Autorenkind auf der Grundlage der vereinbarten Schreibkriterien alternative Textvariationen vor.¹⁷ (Hinweis auf ein systematisches Unterrichtsvorhaben „Satzgrammatik“ siehe unten.)

Auch in diesem Zusammenhang ist die Wortartenkenntnis von Nutzen. So kann die unterschiedliche Leistung der Wortarten Verb (im Satz zwingend erforderlich; weist der Satzaussage eine Zeitebene zu; erfordert mehr oder weniger Ergänzungen) und Adjektiv (charakterisierende Funktion im Hinblick auf diese Ergänzungen und andere Gegenstände) bei der Suche nach dem jeweils treffenden Ausdruck bewusst werden. Auch wird deutlich, dass Nomen in ihrer Funktion, Gegenstände in einer vom Verb durch einen Fall zugewiesenen Rolle zu benennen, mitunter von Pronomen vertreten

¹⁴ Vgl. Angela Andersen, Mechthild Dehn, Lis Schüler: „Bei Raubvogel steckt 'raub' drin und bei Räuber auch“, in: Grundschule Deutsch, Heft 18, 2008 S. 8ff. Vgl. auch Lis Schüler: Denken und Schreiben – Arbeit mit Verben in Klasse 2, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 149, November 2001, S. 12ff.

¹⁵ Vgl. Fachdidaktische Hinweise zum Schreiben

¹⁶ Vgl. Petra Bittins: Schriftsprache in freien Texten untersuchen, in: Deutsch differenziert, Januar 2008.

¹⁷ Vgl. Catrin Puschmann: Texte korrigieren und überarbeiten – Kinder bekommen ein neues „Werkzeug“ in die Hand, in: Deutsch differenziert, Januar 2008.

werden, die damit zugleich eine Verknüpfungsleistung¹⁸ zwischen mehreren Sätzen erbringen.

Der Einsatz eines treffenden Verbs und eines beschreibenden Adjektivs bzw. der Ersatz eines Nomens durch ein Pronomen wird als Möglichkeit erfahren, einen Text lebendiger zu gestalten.

Sprachreflexion beim Lesen und Umgang mit Medien

Im Bereich „Lesen und Umgang mit Medien“ erschließt sich für das Grundschulkind der Sinn von Sprachreflexion erst auf den zweiten Blick. Um neben der inhaltlichen Seite das Augenmerk auch auf die formale Seite der Sprache zu richten, sollte Sprache deshalb zunächst an Texten untersucht werden, die in sprachlicher Hinsicht auffällig sind. Dazu gehören ästhetische Texte, deren Form sich durch Regelmäßigkeit wie Reim, Rhythmus, Parallelismus oder Ketten- und Reihenbildung oder durch Normüberschreitungen in markanter Weise vom alltäglichen funktionalen Sprachgebrauch abhebt.¹⁹ Beim sinn gestaltenden Lesen des Gedichts „Das Gruselett“ von Christian Morgenstern z. B. können neben der Wirkung lautmalerischer Elemente die Wortart bestimmenden Merkmale der verwendeten Kunstwörter bewusst werden und damit ihre Leistung im Satz in den Blick kommen.

Das Gruselett

Der Flügelflage gaustert
durchs Wiruwaruwolz
die rote Finger plaustert
und grausig gutzt der Golz.

C. Morgenstern

Ebenfalls sprachlich besonders auffällig gestaltet - dabei jedoch durchaus funktional im Alltag – sind Werbetexte oder Werbespots im Fernsehen. Sie sollen, wenn sie sich an Kinder wenden, oft deren Bedürfnis nach Anerkennung ein Konsum-Surrogat anbieten. Grundschul Kinder im 3. oder 4. Schuljahr können die manipulative Funktion dieser Texte erkennen und die hierbei eingesetzten sprachlichen Mittel (z. B. Kunstwörter oder die Anhäufung von Superlativen) entdecken. Wenn das Ergebnis dieser Sprachreflexion zum Schreiben eigener Texte – z. B. zur Gestaltung eines Werbeplakats oder einer Einladung für das geplante Schulfest – führt, ist der Lerneffekt besonders nachhaltig.

Beim Lesen von Prosatexten, z. B. Kinderbüchern, ist es Aufgabe der Lehrerin/des Lehrers, neben dem Inhalt immer auch sprachliche Gestaltungsaspekte einer Geschichte in den Fokus zu rücken. So bietet es sich an, die Kinder bei der Vorstellung

¹⁸ Vgl.: Peter Conrady: Grammatik: Nein danke?, in: Grundschule Heft 10, Oktober 2004, S. 48.

¹⁹ Vgl.: Gerlind Belke: Methoden des Sprachunterrichts in mehrsprachigen Lerngruppen, in: Ursula Bredel u. a.: Didaktik der deutschen Sprache, Paderborn 2007, S. 850. Vgl. auch: Petra Bittins: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen in Gedichten, in: Deutsch differenziert, Januar 2008.

ihres Lieblingsbuches im Lesekreis oder beim Schreiben eines Leseportfolios anzuregen, auch Besonderheiten der formalen Gestaltung und die damit erzielte Wirkung beim Leser zu erwähnen.

Im Rahmen eines handlungsorientierten Literaturunterrichts, in dem die Bereiche Lesen und Schreiben miteinander verbunden werden, ergeben sich ebenfalls Möglichkeiten zur Sprachreflexion. So werden durch den produktiven Umgang mit einem Text, z. B. durch das Schreiben eines alternativen Schlusses, seine Konstruktion und seine ästhetische Gestaltung bewusst. Das sprachliche Vorbild dient beim generativen Schreiben als Vorlage für die Gestaltung analoger Texte. Durch die bewusste Substitution von Satzgliedern gelingen auch sprachärmeren Kindern attraktive eigene Texte.²⁰

Die Vermittlung von Lesestrategien²¹, wie z. B. das Bilden von Hypothesen über die weitere Handlung, das paraphrasierende Verbalisieren mit eigenen Worten während des Lesens, das Zusammenfassen mehrerer Textabschnitte zu einem kurzen, das Wesentliche wiedergebenden Text, hat sich als besonders bedeutsam bei der Analyse und Erschließung sowohl von fiktionalen als auch von nicht fiktionalen Texten erwiesen. Die Anwendung der genannten Strategien zur Überprüfung des Textverständnisses erfordert grammatisches Können: Die vom Verb zugewiesenen syntaktischen Rollen (Subjekt = Handlungsträger, Objekt = Handlungsziel) müssen an den Endungen der Nomen erkannt werden.

Beispiele für Sprachreflexion in systematischen Einheiten

Neben der situationsorientierten - jede Spracharbeit begleitenden - Sprachreflexion sollte der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ ergänzend und vertiefend in systematischen Einheiten unterrichtet werden. In speziell konzipierten Unterrichtsprojekten oder Sprachwerkstätten können Grundschul Kinder Sprache und Äußerungen systematisch erforschen und Auffälligkeiten des Sprachgebrauchs sowie Regelmäßigkeiten, Muster und Strukturen der Sprache auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus entdecken und damit spielen oder experimentieren. Immer sollte in diesen Reflexionsschleifen der Nutzen grammatischen Wissens für das Sprachhandeln der Kinder, z. B. das richtige Schreiben oder die Textkonstruktion, deutlich werden. Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf – insbesondere Kindern anderer Herkunftssprachen – soll in diesen Einheiten vielfältige Gelegenheit gegeben werden, den richtigen Gebrauch grammatischer Strukturen der deutschen Sprache spielerisch zu üben.²²

²⁰ Vgl.: Gerlind Belke: Ebenda

²¹ Vgl.: Isolde Badel, Renate Valtin: Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern, in: Grundschule Heft 2, 2003

²² Vgl.: Gerlind Belke: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler 2007; vgl. auch: Gerlind Belke und Martin Geck: Das Rumpelfax: Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht – Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen, Baltmannsweiler 2007.

„Sprache in unterschiedlichen Situationen betrachten“²³

In der gleichnamigen Werkstatt erfahren Grundschul Kinder am Beispiel eines Zahnarztes, der in dieser und der Rolle des Vaters vorgestellt wird, den Zusammenhang zwischen der Art sprachlicher Äußerungen und dem situativen Kontext. Dazu gehören auch das Kommunikationsziel und die Rolle bzw. die emotionale Situation der Kommunikationspartner. Der Arbeitsauftrag an die Kinder, die sprachlichen Äußerungen situationsunangemessen umzuformulieren macht ihnen besonderen Spaß und vertieft die angestrebte Sprachbewusstheit über den Weg der Normüberschreitung.

Einblick in die Struktur von Wörtern gewinnen – das Wortstammprinzip²⁴

Da es sich bei dem Wortstammprinzip um eine Regelung mit großer Reichweite handelt, lohnen sich die systematische Einführung und vertiefende Übungen dazu nicht nur einmal während der Grundschulzeit. So hilft das Wissen um das Wortstammprinzip Grundschulkindern schon früh, die richtige Schreibung nicht nur über den lautbezogenen Zugriff zu finden. Sechs Steine, die mit den Personalpronomen im Singular und Plural (jeweils auf einem Stein) beschrieben sind und weitere sechs Steine, auf denen sich die Verb-Endungen finden, bilden – zusammen mit einer Wortkarte, auf der ein Verb (z. B. malen) steht – einen Spielsatz zum handelnden Umgang mit den Bausteinen der Sprache. So können Kinder den Zusammenhang zwischen Personalpronomen auf der einen und Verb-Endungen auf der anderen Seite erkennen und den Wortstamm als unveränderliches Element identifizieren. Beim Sammeln von Wörtern einer Wortfamilie wird die Entdeckung der Stammkonstanz bestätigt und so die Ableitung als ökonomische Rechtschreibstrategie eingeführt und geübt.

Wortarten unterscheiden und ihre Leistung kennen

Den Sinn, Wortarten zu benennen und ihre unterschiedliche Leistung zu kennen, können Grundschul Kinder beim Planen und Überarbeiten ihrer Texte erfahren. Die Fähigkeit ein Nomen zu identifizieren, hilft - wie oben beschrieben - bei der Entscheidung über Groß- und Kleinschreibung. Die Einführung der Wortarten Verb und Adjektiv sollte – natürlich in sensibler Weise - im Zusammenhang mit der Wirkung eines Textes erfolgen. Anschließen kann sich die Sammlung von treffenden Verben, z. B. die Wortfeldarbeit zu den Verben *gehen* oder *essen* oder die Analyse der beschreibenden Leistung des Adjektivs im Unterschied zur fehlenden Attributierung oder zu Beschreibungen mit Hilfe von Vergleichen. Bestimmungsübungen können mit syntaktischen Ausschlussfragen erfolgen. Die Verwendung inhaltsbezogener Begriffe wie „Namenwort“, „Tunwort“ oder „Wiewort“ ist – wegen der Gefahr, mehr zu verwirren als zu erhellen, – in der Fachwelt umstritten.²⁵

²³ Vgl.: Ulrike Neumann-Riedel: Und wie sprichst du? Sprache in unterschiedlichen Situationen betrachten“, in: Deutsch differenziert, Heft 1, 2008. 34 ff.

²⁴ Vgl. Lis Schüler Denken und Schreiben – Arbeit mit Verben in Klasse 2. in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 149, November 2001.

²⁵ Vgl.: Thomas Lindauer, Stephan Nänny: „Dies blieb noch forig“ – Wie Kinder Wörter klassifizieren, in: Grundschule Heft 5, Mai 2003; vgl. auch: Christa Röber-Siekmeyer: Wortarten im Unterricht der Grundschule – Überlegungen zu einem funktionierenden Sprachunterricht, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 149, November 2001; vgl. auch: Peter Eisenberg, Wolfgang Menzel: Grammatik-Werkstatt. In: Grammatik – Praxis und Hintergründe. Sonderheft Praxis Deutsch, Seelze 1995; vgl. auch: Horst Bartnitzky: Wortarten: Mit Wörtern operieren statt sie definieren, in: Grundschule Deutsch,

Einblick in die Satzstruktur gewinnen

Auch die grammatische Arbeit mit Satzgliedern können Grundschul Kinder am ehesten im Rahmen der Überarbeitung ihrer Texte als bedeutungsvoll erfahren. Manchmal fehlt den Zuhörenden eine Information, z. B. eine Zeit- oder Ortsangabe, ein anderes Mal fehlen im Kindertext sprachliche Attribute, die eine bestimmte Wirkung (z. B. Spannung) erzeugen sollten. Dies wird thematisiert und kann spätestens im vierten Schuljahr – in einer didaktischen Schleife – mit der Einführung der Satzgrammatik verbunden werden.²⁶ Eine zunächst leere Satzbau-Tafel bestehend aus dem blauen Dreieck für das Subjekt, dem roten Rechteck für den Satz Kern und den grünen Ovalen für Ergänzungen wird nach und nach mit Beispielwörtern aus den Kindertexten gefüllt. Die Kinder stellen Satzteile um und suchen - nachdem die Klangprobe durchgeführt ist – den Satz, der am besten klingt und der der Aussageintention am besten entspricht. Die gelernte Überarbeitungsstrategie kann – mit Hinweis auf die Satzbau-tafel zunehmend selbstständig genutzt werden.

Zur Festigung der Satzanalyse und der entsprechenden Begriffe bieten sich Sprachspiele, z. B. in Form eines Klappbuches an, bei dem jeder Satzteil umgeklappt werden kann. Durch den Ersatz von Satzteilen können spaßige Sätze entstehen (Ausgangssatz für das Spiel: „Onkel Fritz sitzt in der Badewanne und schwitzt“).²⁷

Zusammenfassung

Bei der Entwicklung von schulinternen Curricula für das Fach Deutsch sind die Kompetenzerwartungen der Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen. Die Umsetzung des Bereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wird in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht sowohl im Rahmen situativer Arbeit als auch im Rahmen eines systematisch übenden Ansatzes realisiert. Kompetenzerwartungen zur Sprachreflexion stehen somit immer im Zusammenhang mit dem Erwerb von Fähigkeiten in den Bereichen „Sprechen und Zuhören“, Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“. Systematische Einheiten zur Sprachreflexion (Reflexionsschleifen) bieten zusätzlich gezielte und differenzierte Angebote, um Muster, Strukturen, Regelmäßigkeiten und Ausnahmen zu entdecken sowie gewonnene Erkenntnisse im Sprachspiel zu erproben, zu üben und zu vertiefen.

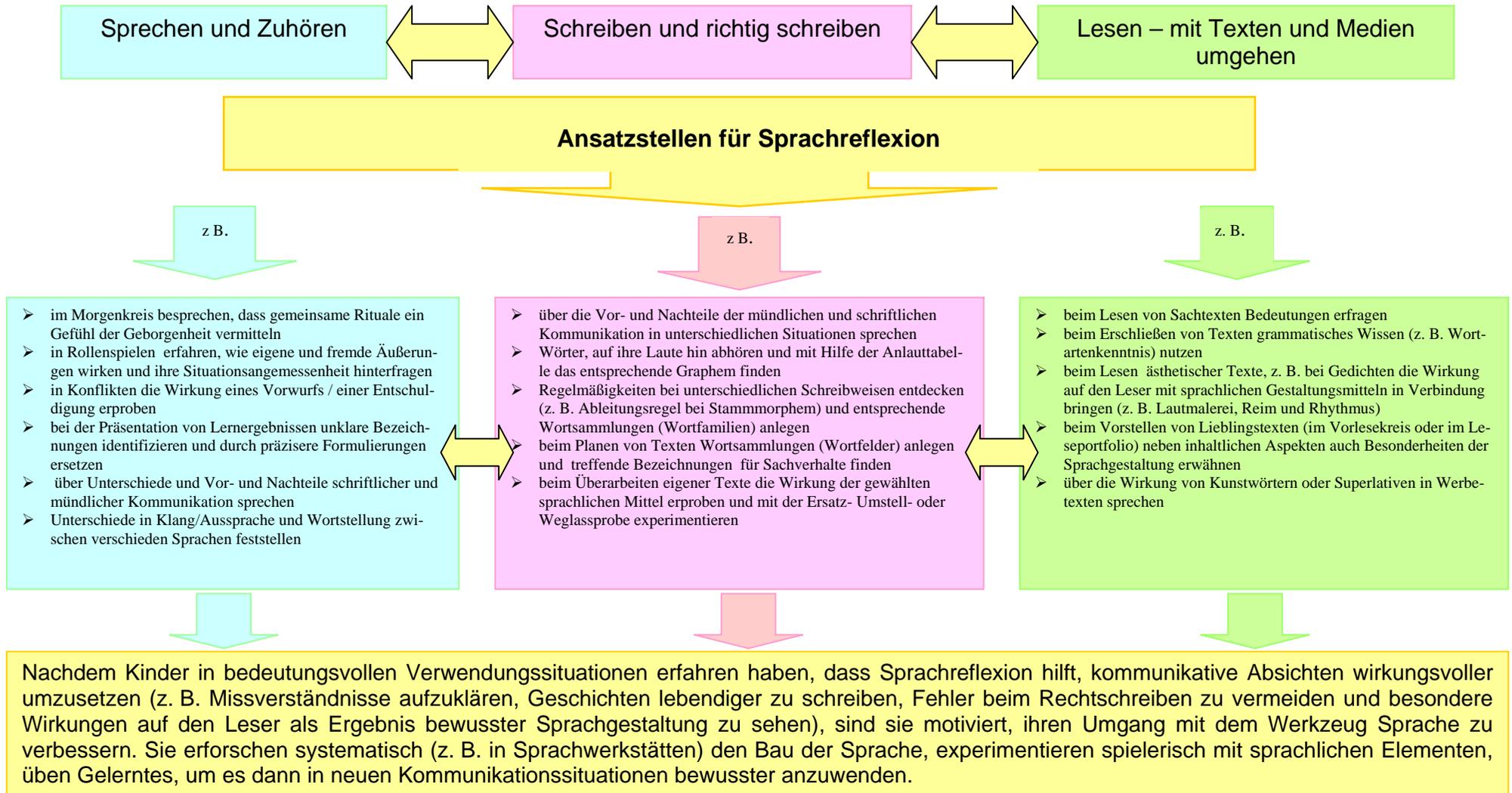
Heft 18, 2008, S. 40ff.; Ludger Hoffmann: „Funktionaler Grammatikunterricht: Grundschule“. 2005. home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGG.pdf

²⁶ Horst Bartnitzky: Wer schenkt wem was wann? Handlungsbezogene Satzgrammatik, in: Grundschule Heft 10, Oktober 2004, S. 40 ff.

²⁷ Vgl.: Hans Domengo u. a.: Das Sprachbastelbuch, Wien 2006; vgl. auch: Markus Weber: Meine kleine Satzwerkstatt, Frankfurt/Main, 2006.

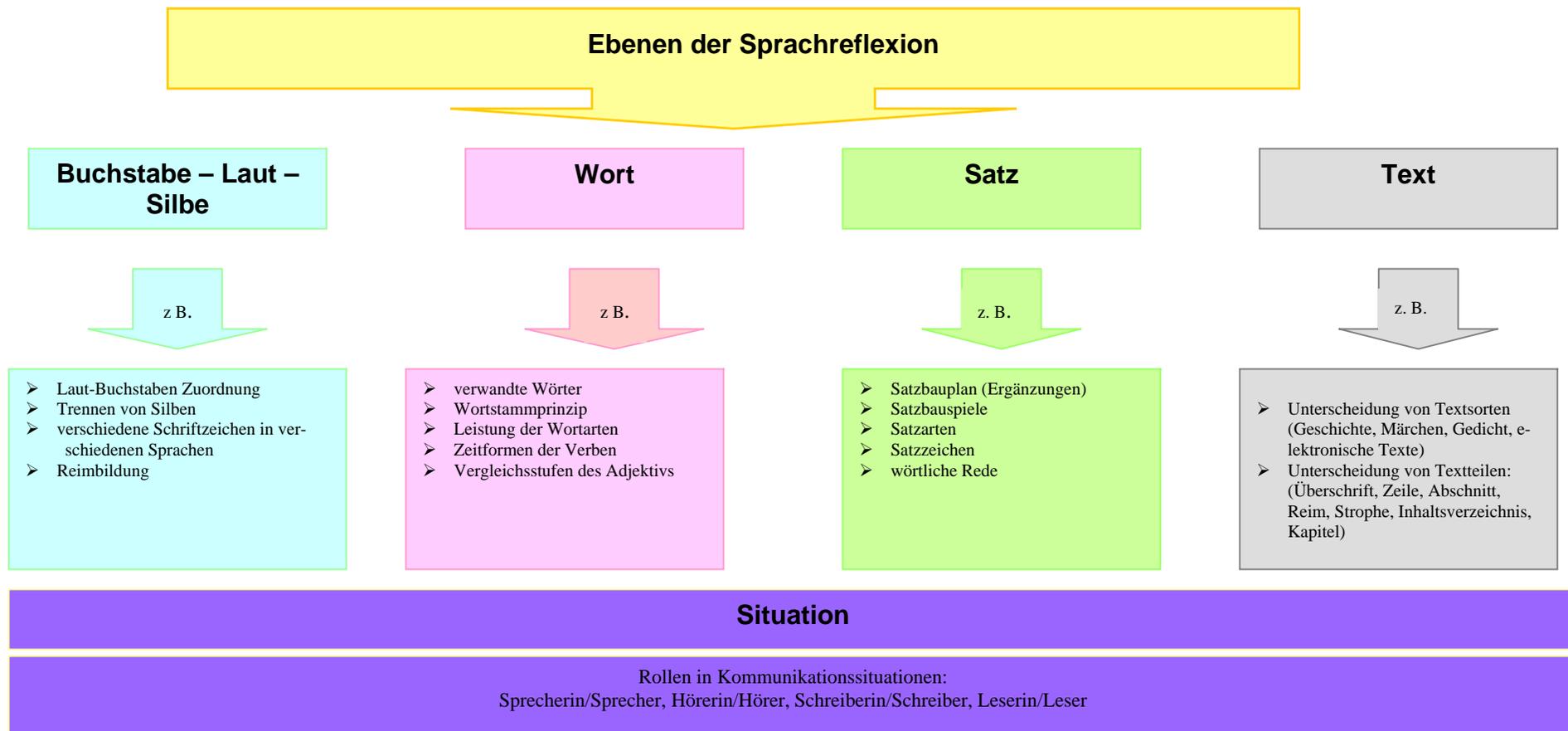
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen – Anliegen jeder Deutschstunde

Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch macht den Werkzeugcharakter von Sprache bewusst. Sie begleitet sprachliches Handeln in problematischen Kommunikationssituationen (Gelegenheitsunterricht) und in allen Lernarrangements des Deutschunterrichts (situativer Ansatz). Sie mündet in alternatives, bewusstes sprachliches Handeln.



„Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in systematischen Einheiten

Neben der situationsorientierten – jede Spracharbeit begleitenden – Sprachreflexion wird der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in systematischen Einheiten unterrichtet. Kinder erforschen, entdecken Auffälligkeiten und Regelmäßigkeiten der Sprache auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus. In diesen Reflexionsschleifen sollte immer der Nutzen grammatischen Wissens für das Sprachhandeln der Kinder, z. B. das richtige Schreiben oder die Textkonstruktion deutlich werden. Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf – insbesondere Kindern anderer Herkunftssprachen – soll in diesen Einheiten vielfältige Gelegenheit gegeben werden, den richtigen Gebrauch grammatischer Strukturen der deutschen Sprache spielerisch zu üben.



Weiterführende Literatur für die Unterrichtspraxis

Gerlind Belke: Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen, Baltmannsweiler 2007

Gerlind Belke: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler 2007

Zeitschriften:

Deutsch differenziert, Heft 1/2008: Über Sprache nachdenken

Die Grundschulzeitschrift, Heft 1/1998: Für eine Grammatik der Fantasie

Die Grundschulzeitschrift, Heft 149/2001: Texte schreiben – Grammatik entwickeln

Grundschule, Heft 1/1992: Wie viel Grammatik braucht das Kind?

Grundschule, Heft 1/1996: Stiefkind Grammatik

Grundschule, Heft 5/2001: Sprachschwierigkeiten

Grundschule, Heft 5/2003: Zugänge zur Grammatik

Grundschule, Heft 10/2004: Grammatik mit Funktion

Praxis Deutsch, Heft 129/Januar 1995. Grammatik –Werkstatt

Praxis Deutsch, Sonderheft, 1995: Grammatik – Praxis und Hintergründe.