



Leseprobe aus: Lumpp, Richtig Deutsch lernen, ISBN 978-3-407-62763-6

© 2011 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62763-6>

nötig und brauchbar sind. Entscheidend ist nicht die Klassenstufe, sondern der durch schriftliche Aufgabenstellungen erhobene Sprachstand.

Nach meinen Beobachtungen mangelt es oft am Training im schriftlichen Ausdruck. Die wenigen Klassenarbeiten, im großen Klassenverband geübt und besprochen, geben unserer Zielgruppe nicht genügend Gelegenheit, ihren Satzbau im Deutschen zu festigen und sich die korrekten grammatischen Formen einzuprägen, zumal auch bei den Deutschlehrern und -lehrerinnen im Blick auf die gesamte Klasse der Gesichtspunkt »Deutsch als Zweitsprache« nicht vorrangig ist. Und einen speziellen Förderunterricht für Kinder mit anderer Erstsprache gibt es an den wenigsten Schulen. Zumindest in Baden-Württemberg wurden die Möglichkeiten der Schulen für einen differenzierenden Förderunterricht in den letzten 20 Jahren drastisch reduziert.

In der Regel werden diese Defizite der schulischen Sprachförderung in der dritten Klassenstufe deutlich. In den ersten beiden Klassen waren die schriftlichen Anforderungen in Deutsch noch sehr begrenzt, da alle Aufmerksamkeit auf den Lese- und Schreiblernprozess konzentriert war. Jetzt werden die Lesetexte umfangreicher, und das Verständnis wird nicht mehr so stark durch Bilder unterstützt wie in der Fibel. Auch die Anforderungen an das Schreiben der Schüler wachsen nun erheblich – und damit auch die Schwierigkeiten der Zielgruppe, im Deutschunterricht mitzuhalten.

Diese Schwierigkeiten beschränken sich aber nicht auf das Schulfach Deutsch, sondern treten überall da auf, wo Texte in deutscher Sprache zu verstehen und zu verarbeiten und eigene Texte zu produzieren sind. Und das ist von Klassenstufe zu Klassenstufe in wachsendem Maße in allen Fächern der Fall.

Schwerpunktmäßig beginnen also die Übungsvorschläge mit der dritten Klassenstufe. In Einzelfällen können die Übungen, wie angegeben, aber auch schon früher beginnen. Wie schon angedeutet, fehlt es der Zielgruppe an Schreibkompetenz im Deutschen; ihre Vermittlung ist Hauptanliegen dieses Buches.

Manchem, der schon Erfahrungen in der Sprachförderung von zweisprachigen Schüler/innen hat, mag die Bandbreite der vorgeschlagenen Übungen verwundern, das Niveau also zu heterogen sein. Dem ist völlig zuzustimmen. Auch wenn viele Übungen Grundkursniveau haben, werden sie manche Schüler/innen noch überfordern, andere Übungen dagegen können zu anspruchsvoll erscheinen. Wie schon angedeutet, hat die Zielgruppe eben kein einheitliches Sprachniveau. Einerseits stößt man bei der Arbeit immer wieder auf erstaunliche Lücken, andererseits ist es unangemessen, nach oben vorschnell Grenzen zu ziehen.

Was das Anspruchsniveau in der Sprachförderung betrifft, so kann es nicht angehen, dass Kindern aus Einwandererfamilien nur ein Minimum an Sprachförderung zugestanden wird und sie nach dem Grundkurs, den übrigens die wenigsten hatten, sich selber überlassen bleiben. Alle sollten die Chance bekommen, sich eine Sprache anzueignen, mit der sie differenziert auch über abstrakte Sachverhalte kommunizieren können. Nur so sind eine Berufsausbildung mit Perspektive und eine angemessene Teilhabe in dieser Gesellschaft möglich. Unter diesem Gesichtspunkt ist das Niveau der angestrebten Sprache wahrscheinlich sogar noch zu niedrig.

Herzstück des Buches sind die beiden Kapitel »Texte verstehen« und »Texte verfassen«: Ohne diese beiden Fähigkeiten kann man nicht von deutscher Sprachkompetenz reden.

Aber natürlich bedarf es zum Verständnis und vor allem zur Produktion von Texten vorlaufender Fähigkeiten im Bereich von Wortschatz und Satzbau. Die Fä-

higkeit, deutsche Sätze zu bauen, setzt eine Beherrschung der deutschen Grammatik im engeren Sinne, d. h. der Formenlehre, voraus, die bei vielen Angehörigen der dritten und vierten Einwanderergeneration nicht gegeben ist. Deshalb liegt hier ebenfalls ein Schwerpunkt des Buches.

Nach gründlicher Analyse vieler Schülertexte wurden die wichtigsten Stolperstellen der deutschen Sprache für die jungen Deutschlerner ausgewählt und analysiert, und es wurden geeignete und erfolgreiche Übungsformen zusammengestellt.

Aber natürlich muss an dieser Stelle noch von einer anderen Zielgruppe des Buches die Rede sein, nämlich von denjenigen, die die Sprachförderung durchführen, für deren Hand also das Buch zunächst bestimmt ist.

Das sollten, das wäre der Wunsch, mehr und mehr die Lehrer/innen sein, die die Schüler/innen auch im Regelunterricht vor sich haben. Letztlich muss die Institution, die die Jugendlichen mit Beurteilungen versieht, die ihr weiteres Leben bestimmen, also die Schule selbst, auch die Verantwortung für ihre Qualifizierung in der deutschen Sprache übernehmen.

Von dieser Sicht der Aufgabenstellung sind wir noch immer weit entfernt. Und so haben sich, nicht erst in den vergangenen Jahren, sondern schon seit Jahrzehnten, Initiativgruppen von freiwilligen, oft ehrenamtlichen Helferinnen und Helfern gebildet, die für die Schulbiografien von Einwandererkindern oft von entscheidender Bedeutung waren. Auch zu ihrer Unterstützung wurde dieses Buch geschrieben. In ihrer praktischen Arbeit mit den Kindern der Einwanderer und oft auch mit deren Eltern wurde ein Schatz von Erfahrung und Wissen über Sprachvermittlung gesammelt, gesichtet und reflektiert, der in den Schulen oft fehlt.

Um sachgerecht das Hineinwachsen in die deutsche Sprache begleiten und fördern zu können, ist für beide, die ehrenamtlichen Laienhelferinnen und die ausgebildeten Lehrer/innen, ein Blickwechsel nötig: sozusagen von außen auf die deutsche Sprache zu schauen und auf die Schwierigkeiten, die sie Menschen anderer sprachlicher Herkunft bereitet.

Nötig ist natürlich auch die Kenntnis der deutschen Grammatik und der entsprechenden Fachsprache, wobei das Buch sich darum bemüht, dem sehr unterschiedlichen grammatischen Sprachgebrauch an deutschen Schulen gerecht zu werden.

3. | Erfordernisse für die Sprachförderung von Einwandererkindern

Nach den Erfahrungen, die in über 30 Jahren innerhalb des Denkendorfer Modells, einer in Württemberg sehr verbreiteten Initiative zur Sprachförderung für Kinder aus Einwandererfamilien, gesammelt werden konnten, muss eine Sprachförderung für diese Zielgruppe einige pädagogische Grundsätze berücksichtigen, wenn sie effektiv sein will.

Arbeit in Kleingruppen

Sprachförderung muss in der Kleingruppe stattfinden. Und Kleingruppe bedeutet wirklich eine kleine Gruppe von vier bis sechs Kindern: Nur hier kann jeder Einzelne ausreichend gehört werden und zu Wort kommen. In der Kleingruppe gelingt es, eine freundliche und vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre herzustellen,

in der Imageprobleme keine Rolle mehr spielen und alles auf den Tisch kommen und besprochen werden kann, was unsicher und fraglich ist. Die Erfahrung zeigt, dass viele Schüler/innen sich in ihrer Schullaufbahn in der Regelklasse so daran gewöhnt haben, vieles nur so ungefähr mitzubekommen, dass es einiger Anstrengung bedarf, sie dazu zu bringen, ihre Unsicherheiten und Lücken einzugestehen und in Fragen auszudrücken.

Zudem können die schriftlichen Arbeiten der Schüler/innen nur in der Kleingruppe ausführlich besprochen und gewürdigt werden. Nur hier können Trainingspläne erarbeitet und umgesetzt werden, sodass jeder an seinen Schwachstellen in der deutschen Sprache arbeiten kann.

Denn vergessen wir nicht: Die individuelle Sprachsituation variiert in unserer Zielgruppe sehr stark. Auch wenn die meisten Schüler/innen hier geboren und aufgewachsen sein mögen, vielleicht sogar alle einen deutschen Kindergarten besucht haben, schaffen doch die unterschiedlichen Lebensmilieus mit ihrer unterschiedlichen Distanz zur deutschen Umwelt sowie die unterschiedlichen Begabungen und Interessen sehr deutliche Niveauunterschiede in der Beherrschung der deutschen Sprache. Die können nur in der Kleingruppe berücksichtigt und überbrückt werden.

Wenn eine junge Italienerin, die es in ihren sieben Jahren Aufenthalt in Deutschland und an deutschen Schulen immerhin bis in die Oberstufe des Gymnasiums gebracht hat, mit Bedauern feststellt, dass noch nie ein Lehrer einen ihrer fehlerhaften Sätze genau mit ihr besprochen und ihr erklärt habe, was daran falsch sei, so ist das von unserer Schulsituation her verständlich. Woher die Zeit nehmen? Diese Schülerin ist ja nur eine unter vielen. Und doch ist diese Aussage eigentlich eine pädagogische Bankrotterklärung für unser Schulsystem.

Die Sprachförderung muss an der Lebenswelt, an den Interessen und Wünschen der Schüler/innen anknüpfen. Sie muss ihren individuellen Sprachstand berücksichtigen, ihre Schwierigkeiten analysieren und ihr Einverständnis zur Aufarbeitung ihrer Defizite gewinnen. Dazu bedarf es der Arbeit in kleinen Lerngruppen.

Hauptziel: Der angemessene eigene Text

Hauptziel einer Sprachförderung darf nicht in erster Linie die korrekte deutsche Rechtschreibung sein. Es geht ganzheitlich um die Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Das Ziel ist der angemessene eigene Text, wobei natürlich auch die Rechtschreibung der Norm entsprechen muss. Vielfach leidet der Deutschunterricht in der Grundschule an einer zu starken Gewichtung der Rechtschreibung. Auch die öffentliche Diskussion um die Rechtschreibreform hat nicht dazu beigetragen, dieses Thema angemessen niedriger zu hängen.

Aber Sprache ist nicht vorrangig korrekte Schreibung, und Sprachbeherrschung umfasst weit mehr als die Beherrschung der Regeln von Schreibung und Zeichensetzung. Ich vermisse in vielen Deutschhausaufgabenheften von Schüler/innen der Primarstufe und der Orientierungsstufe den selbstständig formulierten Satz und Text. Die meisten häuslichen Übungen gelten der Diktatvorbereitung. Das führt nicht zur Schreibkompetenz und zum eigenen Text.

Steigerung der Lesekompetenz

Ein wichtiger Weg zu diesem Ziel ist die Steigerung der Lesekompetenz durch altersgemäße Lektüre, wobei die Informationsentnahme methodisch gesichert werden muss. Viele Einwanderereltern haben inzwischen begriffen, dass zum Schulerfolg in Deutschland das Lesen unbedingte Voraussetzung ist. Sie kaufen ihren Kindern attraktive Kinderbücher, die ihnen empfohlen werden, und sind enttäuscht, wenn diese Bücher nach wenigen Leseversuchen beiseitegelegt werden.

Der Grund ist ganz einfach: Alleingelassen mit dem Buch, verstehen die Kinder zu wenig. Sie brauchen begleitende Hilfestellung beim Lesen, jemanden, der ihnen unbekannte Wörter erklärt und mit dem sie über das Gelesene sprechen können. Nur so kann aus Geschichten Sprachzuwachs werden.

So sehr die neue Bewertung des kindlichen Lesens und die Vorlesebewegung in der deutschen Gesellschaft zu begrüßen sind, für die Kinder der Einwanderer greift die Konzentration auf das Lesen allein zu kurz. Allgemein wird das Leseverständnis der zweisprachigen Schüler/innen meist überschätzt, und zwar nicht nur von ihren Eltern, die die deutsche Sprachkompetenz ihrer Kinder selten realistisch einschätzen können, sondern auch von ihren deutschen Lehrer/innen. Die Lesearbeit in der Kleingruppe kann dem abhelfen.

Selbstständiges Arbeiten fördern

Die Sprachförderung muss emanzipierend arbeiten, d. h. sie muss die Schüler/innen mit Hilfsmitteln und Methoden vertraut machen, die sie instand setzen, ihre Sprache auch selbstständig weiterzuentwickeln. Sie lernen den Umgang mit Wörterbüchern, Grammatiken und anderen Nachschlagewerken sowie das Beschaffen von Informationen zu unterschiedlichen Themen. Dabei ist Hilfestellung zur Nutzung der Schulbücherei und der örtlichen Bibliotheken nötig.

Vernetzung von Sprachförderung und regulärem Unterricht

Entscheidend dafür, dass der Erfolg der separaten Kleingruppenförderung sich auch bald im Regelunterricht bemerkbar macht, ist vor allem eine enge Vernetzung von beidem. Dabei ist darauf zu achten, dass aus der Sprachförderung kein reiner Nachhilfeunterricht wird. Schwerpunkt muss der Sprachzuwachs, die intensive Sprachpraxis sein, und nicht vorrangig die Klärung des Unterrichtsstoffes.

Es ist die Aufgabe der Förderstunden, in ausführlichen Gesprächen und individuellen Schreibarbeiten die Lücken zu schließen und die Sprachkompetenz bis hinein in die Wortwahl, den Satzbau und die grammatischen Formen zu verbessern. Das bedeutet, was die Inhalte angeht, eine starke Selektion gegenüber den Themen des deutschen Regelunterrichts.

Klima der kulturellen Akzeptanz

Eingebettet ist eine solche Sprachförderung in ein Klima der kulturellen Akzeptanz gegenüber der fremden Herkunft, der vorbehaltlosen Wertschätzung des muttersprachlichen Milieus und einer Einbeziehung von Herkunftskultur und Herkunftssprache, wo immer das im Förderunterricht möglich ist. Aber diese kulturelle Akzeptanz, die natürlich auch eine angemessene Einbeziehung der Eltern zur Folge haben muss, ist letztlich Aufgabe des gesamten Schulalltags und nicht

nur des Förderunterrichts. Sie ist deshalb, ebenso wie die Elternarbeit, nicht Thema dieses Buches.

Hier sei nur eine kurze Anmerkung zu diesem Thema erlaubt. Wenn man die inzwischen umfangreiche Literatur zum Thema der interkulturellen Erziehung überblickt, gewinnt man den Eindruck, dass die Förderung in der deutschen Sprache und die Akzeptanz und Wertschätzung der Herkunft sich gegenseitig ausschließen. Zumindest wird in der Literatur hier oft ein Gegensatz konstruiert. Welch ein Irrtum zu Lasten der Schüler/innen!

Wir hätten von anderen Ländern schon längst lernen können, dass Wertschätzung anderer Kulturen und Förderung in der Landessprache zusammengehören. Im Unterschied zu anderen Einwandererländern lassen wir unsere Migranten, was die Pflege und Weitergabe ihrer eigenen Sprache angeht, im Wesentlichen allein. Es mag organisatorisch und finanziell schwer möglich sein, die Kinder aller bei uns versammelten ethnischen Gruppen in ihrer Familiensprache zu fördern, sie z. B. in dieser Sprache zu alphabetisieren. Eines aber ist mit Sicherheit möglich und wird doch seit über 30 Jahren versäumt: sie in Achtung ihrer Kultur und Herkunft zu fördern.

Exkurs:

Das Denkendorfer Modell – eine frühe Initiative zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration von Einwandererkindern

Erfahrungshintergrund dieses Buches ist die langjährige Arbeit im sogenannten Denkendorfer Modell.

Die »Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell« ist eine in Baden-Württemberg weit verbreitete Form der Sprachförderung für Kinder aus Einwandererfamilien. Ehrenamtliche Mitarbeiterinnen arbeiten mehrmals in der Woche in Kleingruppen schulbegleitend oder im Kindergarten während der Freispielzeit, um die Kinder in der deutschen Sprache zu fördern und ihnen mit der Zeit die volle Teilhabe in Kindergarten und Schule zu ermöglichen.

Entstanden ist diese Arbeit in Denkendorf, einer kleinen Industriegemeinde mit etwa 10.000 Einwohnern im Großraum Stuttgart. Die Idee einer bürgerschaftlich organisierten Hilfe für die Kinder der ausländischen Mitbürger kam von Dr. Hartmut Metzger, dem damaligen Leiter der evangelischen Fortbildungsstätte Kloster Denkendorf, einer Einrichtung der württembergischen Landeskirche. In Gesprächen mit dem Bürgermeister, den örtlichen Schulen und Kirchengemeinden entwickelte man die Organisationsform einer solchen Sprachförderung durch freiwillige Mitarbeiterinnen mit Entgelten in der Höhe von Aufwandsentschädigungen. Kindergärten und Schulen sicherten Unterstützung und enge Kooperation zu, und die bürgerliche Gemeinde und die Kirchengemeinden teilten sich die Kosten.

Die Fortbildungsstätte Kloster Denkendorf sorgte für die Einführung der Mitarbeiterinnen in die Arbeit und die pädagogische Begleitung durch laufende Fortbildungsangebote. Und so begann im März 1973 die Arbeit, gleichzeitig in Denkendorf und in Schorndorf.

Durch Presseberichte wurde das Denkendorfer Modell im württembergischen Raum rasch bekannt; viele Städte und Gemeinden griffen die Idee auf und unterstützten entsprechende örtliche Initiativen. So wuchs die Zahl der Arbeitskreise vor Ort, besonders seit die Landesregierung diese Art der Sprachförderung etwa von 1980 an finanziell unterstützte. So sind derzeit ungefähr 100 Arbeitsgemeinschaften

ten im »Verband der Arbeitsgemeinschaften Sprachhilfe nach dem Denkendorfer Modell« zusammengeschlossen. In ihnen werden etwa 10.000 Kinder von etwa 1000 Sprachhelferinnen sprachlich gefördert. Darüber hinaus wird in vielen Kindergärten Baden-Württembergs in der Sprachförderung nach den Grundsätzen des Denkendorfer Modells gearbeitet. Das ist auch das Verdienst der Fortbildungsstätte Kloster Denkendorf, die im Laufe der Jahrzehnte ein breites Spektrum von Fortbildungsveranstaltungen zum Thema Sprachförderung und interkulturelle Erziehung angeboten hatte.

Pädagogisch leitend für das Denkendorfer Modell sind bis heute die Sozialform der Kleingruppe von vier bis sechs Kindern und der jeweils altersgemäße, ganzheitliche Ansatz in Inhalt und Methoden, der nicht nur die Anforderungen von Kindergarten und Schule, sondern auch die Herkunftskultur im Blick hat und geprägt ist von der Achtung der Muttersprache.

4. | Zur Gestaltung von Förderstunden

In der Praxis des Denkendorfer Modells hat es sich bewährt, eine 60-minütige Förderereinheit möglichst abwechslungsreich mit mehrfachem Methoden- und Tempowechsel zu gestalten. Dabei sollte jede Stunde einen Schwerpunkt haben, der die Schüler/innen auch inhaltlich anspricht, damit sie ihre sprachlichen Fähigkeiten an einem Thema erproben und erweitern, das sie herausfordert, weil es etwas mit ihren eigenen Interessen, ihrer Lebenssituation, ihren Neigungen und Wünschen zu tun hat. Das können anregende und spannende Geschichten jedweder Herkunft, interessante Sachtexte, Zeitungsartikel zu kontroversen Themen, auch Texte aus Jugendzeitschriften sein. Der Fantasie sind hier keine Grenzen gesetzt, es geht nur darum, die Schüler/innen gut kennenzulernen und an ihre Interessen anzuknüpfen.

Auch innerhalb des Schwerpunkts kann man methodisch variationsreich arbeiten, damit die Schüler/innen auf unterschiedliche Weise Gelegenheit haben, das neu Erfahrene mit ihrem bisherigen Wissen und ihren eigenen Erfahrungen zu verbinden und mit eigenen Worten wiederzugeben. Auch das sicher notwendige formale Sprachtraining lässt sich oft mit interessanter inhaltlicher Spracharbeit verbinden. Die Sprachbücher aus dem modernen Fremdsprachenunterricht können da manche Anregungen geben.

Für die Altersgruppe, von der hier die Rede ist, ist in jeder Förderstunde auch eine schriftliche Aufgabenstellung angemessen. Wichtig ist, dass die Texte, die so entstehen, aus einer ausreichenden mündlichen Erarbeitung eines Themas erwachsen.

Für den »normalen« Deutschunterricht ist ja Zielpunkt und Leistungsnachweis der Aufsatz, also ein Schülertext, der den Anforderungen einer bestimmten Textart, erzählend, berichtend, beschreibend oder erörternd, sowohl inhaltlich als auch sprachlich genügt. Natürlich wollen wir unsere Schüler/innen auch dafür fit machen, denn wer einmal mit Einwandererkindern sprachlich gearbeitet hat, z. B. ihnen bei den Hausaufgaben geholfen hat, der weiß, was für eine Herausforderung, um nicht zu sagen, was für eine Drohung für sie der deutsche Aufsatz ist.

Zum Glück geben uns neuere Lehr- und Orientierungspläne Anregungen für Zwischenstationen auf dem mühsamen Weg zum gelungenen Aufsatz. Zu jedem Thema, zu jeder Geschichte, zu jeder Streitfrage lassen sich kurze Schreibaufgaben

finden, die innerhalb einer Fördereinheit zu erarbeiten und zu besprechen sind, seien es nun Zusammenfassungen, Fragen und Antworten, Listen, kleine Dialoge oder Stellungnahmen zu Einzelaspekten.

Wichtig ist, dass auf die Mühe der eigenen Formulierung und des Niederschreibens unmittelbar eine Reaktion erfolgt.

Das notwendig zu übende Grammatikpensum ergibt sich aus den Fehlern in den Schülertexten. Sie gilt es zu analysieren und danach entsprechende Übungen zu entwerfen. Dazu genügt es nicht, die deutsche Sprache nur zu beherrschen. Man muss ihre Regeln kennen, ihre Schwierigkeiten für Zweitsprachler erkennen und die problematischen Strukturen in einfachen Übungen automatisieren.

Die Regeln der deutschen Sprache abstrakt zu formulieren und zu besprechen, hat wenig Sinn. Eher Erfolg versprechend ist es, die Schüler/innen durch entsprechende Übungen selber die Regeln entdecken zu lassen und dann in abwechslungs- und temporeichen Übungen zu trainieren. Solches Fünf- bis Zehn-Minuten-Grammatiktraining ist oft ein geeigneter lebhafter Einstieg in eine Förderstunde.

Nach einem inhaltlichen Schwerpunkt mit der entsprechenden Spracharbeit genießen es auch ältere Schüler/innen, wenn eine Förderstunde spielerisch ausklingt durch Sprach- und Schreibspiele, bei denen sie ihr bisher erworbenes Wissen einsetzen können.

Besonders bei fortgeschrittenen Schüler/innen kann die Lektüre einer Erzählung oder eines relevanten Sachtextes oft den inhaltlichen Schwerpunkt einer Förderstunde bilden. Entscheidend für den Erfolg wird sein, ob es gelingt, das inhaltliche Interesse der Deutschlerner, die sprachliche Aneignung des Textes und ihre eigene mündliche und schriftliche Auseinandersetzung mit den Inhalten unter einen Hut zu bringen.

Das Akkusativ-Objekt

→ ab der 3. Klasse

Unzählige Verben brauchen im Deutschen ein Akkusativ-Objekt. Zur Fehlerquelle kann dieses Akkusativ-Objekt allerdings nur dann werden, wenn es sich bei dem Substantiv um ein Maskulinum im Singular handelt; nur dann ändert sich der Artikel *der* in *den* und *ein* in *einen*. Es ändern sich auch die begleitenden Adjektive.

Da hängt ein blauer Mantel. Ich will einen blauen Mantel.

Ich kaufe den blauen Mantel.

Schülertexte weisen hier oft Fehler auf, da im mündlichen Sprachgebrauch die Endungen nicht deutlich artikuliert werden.

Zur Übung eignen sich besonders gut kleine Einkaufsszenen. Ein kleines Rollenspiel kann in das Problem einführen. Dann sollte der Dialog schriftlich fixiert und das grammatische Problem erläutert werden.

Folgende schriftliche Übungen, in denen Notizzettel zu Texten ausformuliert werden müssen, haben sich bewährt und machen sogar Spaß:

Einkaufszettel

Winterschlussverkauf: 1 Wintermantel (rot), 1 Wollmütze, 3 Paar Strumpfhosen, 1 Rock (lang, schwarz), 1 Pullover (zum Rock passend)

Lösung: »Im Winterschlussverkauf habe ich mir einen roten Wintermantel, eine Wollmütze, drei Paar Strumpfhosen, einen langen, schwarzen Rock und einen zum Rock passenden Pullover gekauft.«

Wunschzettel

1 CD-Spieler, 1 Handy, Harry Potter Band 4, 1 Marmorkuchen

Lösung: »Zum Geburtstag wünsche ich mir einen CD-Spieler, ein Handy ...«

Wunschzettel für Millionärskinder: 1 Ferrari mit Chauffeur, 1 Hauslehrer, 1 Hausaufgabenroboter

Kochrezept

Pfannkuchen: ½ Pfund Mehl, ½ l Milch, 1 EL Zucker, 1 TL Salz, 2 Eier, 1 hohes Gefäß, 1 Schneebesen

Lösung: »Um Pfannkuchen zu backen, brauchst du ein halbes Pfund Mehl, einen halben Liter Milch, einen Esslöffel Zucker ...«

Wichtig ist, dass die fertigen Kurztex te jeweils laut vorgelesen werden, damit die richtigen Strukturen sich akustisch einprägen können.

Bleibt die eventuelle Frage der Schüler/innen zu beantworten, welche Verben denn nun ein Akkusativ-Objekt erfordern. Die Feststellung, dass das Akkusativ-Objekt meistens das unmittelbare Ziel der Handlung ist, hilft kaum weiter:

Ich schreibe einen Brief. Du malst ein Bild. Er putzt seinen Wagen.

Wir treffen einen Freund.

Inhaltlich lässt sich das Akkusativ-Objekt nicht definieren. Da ist die rein formale Beschreibung schon zutreffender: Wenn ein Verb nur eine einzige Ergänzung hat, dann ist es meistens eine im Akkusativ.

→ ab der 3. Klasse **Das Dativ-Objekt**

Die Liste der Verben, die nur das Dativ-Objekt einer Person erfordern, ist überschaubar. Viele Grammatiken führen sie auf. Die wichtigsten Verben sind:

*absagen – ähneln – antworten – begegnen – danken – dienen – drohen –
fehlen – folgen – gefallen – gehorchen – gehören – gelingen – genügen –
gratulieren – helfen – nachlaufen – nützen – raten – schaden – vergeben –
vertrauen – widersprechen – winken – zuhören – zureden – zuschauen –
zustimmen*

Zu spielerischen Übungen kann man diese Verben, je nach Altersstufe, in Auswahl auf Wortkärtchen schreiben, dazu Personen auf andersfarbige Kärtchen. Nun werden jeweils zwei verschiedenfarbige Karten gezogen und müssen in einem Satz kombiniert werden, wobei mit der Person auf die Frage »wem?« geantwortet werden muss.

*gehören – Vater: Das Auto gehört dem Vater.
gratulieren – der Freund: Ich gratuliere dem Freund.
gefallen – die Schwester: Das Kleid gefällt der Schwester.*

Ohne dass abstrakte Grammatikregeln erläutert werden, ja ohne dass auch nur der Begriff »Dativ« genannt wird, fällt schon Drittklässlern die Regelmäßigkeit bei der Veränderung der Artikel auf: aus *der* und *das* wird *dem* und aus *die* wird *der*.

In weiteren Übungen kann man den bestimmten Artikel durch den unbestimmten Artikel und durch Possessivpronomen ersetzen lassen, wobei wir es mit den gleichen Endkonsonanten zu tun haben:

*Ich gratuliere einem Freund, meinem Freund, deinem Freund.
Der Mantel gehört einer Freundin, meiner Freundin, deiner Freundin.*

Um auch den Dativ der Personalpronomen, zumindest in der 3. Person Singular, einzuprägen, kann man in einem weiteren Durchgang in einem Folgesatz das Nomen durch das Pronomen ersetzen lassen:

*Das Auto gehört dem Vater. Das Auto gehört ihm.
Das Kleid gefällt meiner Schwester. Das Kleid gefällt ihr.*

→ ab der 3. Klasse **Dativ-Objekt plus Akkusativ-Objekt**

Die Verben, die sowohl ein Dativ-Objekt der Person als auch ein Akkusativ-Objekt der Sache erfordern, werden oft inhaltlich als Verben des Gebens und Nehmens und des Sagens und Verschweigens zusammengefasst. Die Grammatiken führen die Liste der wichtigsten Verben dieser Gruppe auf:

*anbieten – beweisen – bringen – empfehlen – erklären – erlauben – geben –
glauben – leihen – mitteilen – sagen – schenken – schicken – verbieten –
versprechen – vorschlagen – wegnehmen – wünschen – zeigen*

Familienfest

Zu einer ersten mündlichen Übung wählen wir das Thema »Familienfest« und schreiben alle Familienmitglieder mit Artikel an die Tafel.

*der Großvater – der Vater – der Onkel – der Vetter – der Bruder
die Großmutter – die Mutter – die Tante – die Kusine – die Schwester*

Die Familienangehörigen sollen entweder eine Tasse Kaffee oder Tee und ein Stück Kuchen oder Torte bekommen, und die Schüler formulieren, wen sie womit bedienen:

*Ich gebe dem Großvater eine Tasse Kaffee und ein Stück Torte.
Ich gebe der Großmutter eine Tasse Kaffee und ein Stück Kuchen.*

Alle Teilnehmer der Gruppe bilden Beispielsätze und sprechen sie laut, damit die richtigen Strukturen möglichst oft laut erklingen. Mit individuellen Namen und Possessivpronomen kann man etwas Abwechslung in das Sprachspiel bringen.

*Ich gebe meinem Onkel Yüksel eine Tasse Tee und ein Stück Torte.
Ich gebe meiner Kusine Emine eine Tasse Kaffee und ein Stück Kuchen.*

Sicher fallen den Schülern dabei die Kennbuchstaben am Ende auf: *m* für den Dativ des Maskulinums und *r* für den Dativ des Femininums.

Am Schluss erfolgt die Zusammenfassung:

Ich habe allen meinen Verwandten etwas zu essen und zu trinken gegeben.

und damit haben wir auch den Kennbuchstaben für den Plural, nämlich *-n*.

Schenken – aber wem?

Der folgende Satz, mit großem Zwischenraum an die Tafel geschrieben, irritiert die Schüler/innen zunächst.

Ich schenke *eine Tafel Schokolade.*

Die Schüler/innen erkennen, dass es kein sinnvoller Satz ist, und fragen nach, wer die Schokolade bekommt. Sie werden aufgefordert, die Lücke auszufüllen.

Jeder macht Vorschläge und / oder schreibt eigene Sätze, mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel sowie mit besitzanzeigenden Fürwörtern, die in ähnlichen Zusammenhängen oft genutzt werden.

*Ich schenke der Freundin eine Tafel Schokolade.
Ich schenke meinem Bruder eine Tafel Schokolade.
Ich schenke meinen kleinen Geschwistern eine Tafel Schokolade.*

Auch bei dieser Übung erkennen schon Grundschüler die Regel und gebrauchen die richtigen Endungen: *-m* für Männer, *-r* für Frauen, *-n* für die Mehrzahl, so drücken sie es aus. Es kommt nun nur darauf an, dass wir ihnen oft genug Gelegenheit zur Übung geben, damit die korrekten Formen sich einprägen können.

Tiere füttern

Dies könnte ein weiteres Übungsfeld sein. Zunächst schreiben die Kinder Tiernamen auf Wortkärtchen. Dann überlegen sie, welchem Tier sie welches Futter geben und formulieren die Sätze mit den Verben *bringen* oder *geben*. In zwei Gruppen könnten sie dann kleine Texte erarbeiten:

Tiere füttern auf dem Bauernhof

Der Katze bringe ich Milch.

Dem Ochsen gebe ich Heu.

Dem Schwein gebe ich Kartoffelschalen.

Tiere füttern im Zoo

Dem Löwen gebe ich Fleisch.

Dem Affen gebe ich Bananen.

Den Vögeln gebe ich Körner.

Wem schenke ich was?

Ein geeignetes Übungsfeld für dieses Kapitel deutscher Grammatik ist auch das Thema »Weihnachtsgeschenke« (Geburtstagsgeschenke, Geschenke zum Zuckerfest, ...).

Der Mutter schenke ich ...

Dem Vater schenke ich ...

4.3 Die Präpositionen – Verhältniswörter

Für alle Deutschlerner sind die Präpositionen der schwierigste Bereich der deutschen Sprache, denn hier geht es ja nicht allein um die Wahl des richtigen Wortes, sondern damit verbunden um den richtigen Fall des nachfolgenden Substantivs oder Pronomens. Darüber hinaus sind gerade die häufigsten lokalen Präpositionen Wechselprepositionen, die je nach Fragestellung entweder mit dem Dativ oder mit dem Akkusativ verbunden werden.

Dieser Kasuswechsel in den Ortsangaben ist ein Feld der nachfolgenden Übungen, danach geht es um den Dativ auf die Frage *Mit wem?* bzw. *Womit?* und um einen Einstieg in die häufigsten präpositionalen Verben.

Bei der Komplexität des präpositionalen Feldes ist es besonders wichtig, die Schwierigkeiten, die bei den Schüler/innen noch auftreten, genau zu analysieren, um die Übungen einzugrenzen und das Feld Schritt für Schritt zu bearbeiten. Die hier vorgeschlagenen Übungen beziehen sich nur auf die häufigsten Fehler in diesem Bereich.

Erschwerend für das Einprägen der korrekten Formen ist die Tatsache, dass in der Jugendsprache und bei SMS-Botschaften keine Präpositionen verwendet werden:

Wir treffen uns Sporthalle. Oder: Komm schnell Bahnhof.

Solche Wendungen werden von einheimischen und eingewanderten Jugendlichen gleichermaßen gebraucht. Man kann diesen Sprachgebrauch im Unterricht durchaus positiv aufgreifen und thematisieren. Es ist wichtig, dass die Jugendlichen die Fähigkeit zur Unterscheidung der unterschiedlichen Sprachmilieus und die Kompetenz in der Standardsprache haben.

Die Wechselpräpositionen in Ortsangaben

Die Präpositionen

an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen

ziehen den Dativ nach sich, wenn sie auf die Frage *Wo?* antworten und eine Lage angeben; sie werden vom Akkusativ gefolgt, wenn sie auf die Frage *Wohin?* antworten und eine Richtung angeben.

Entsprechend müssen die Strukturen getrennt geübt werden. Die *Wo*-Struktur ist die einfachere. *Wo* etwas ist, das wollen und können schon kleine Kinder wissen und ausdrücken. Und wenn zweisprachige Kinder das nicht schon bei Versteck- und Suchspielen oder bei der Bilderbuchbetrachtung im deutschen Kindergarten gelernt haben, so muss es in der Schule nachgeholt werden.

Wo ist mein Lesebuch?

→ 1. und 2. Klasse

Die Schüler/innen platzieren nacheinander einen Gegenstand im Raum und bestimmen dann einen Partner, der ihre Frage beantwortet:

Wo ist mein Lesebuch?

Wer richtig geantwortet hat

Dein Lesebuch liegt auf der Fensterbank.

darf selber die neue Frage stellen.

Wo sitzt der Vogel?

→ 1. und 2. Klasse

Gut geeignet für Zwecke der Sprachförderung sind die Bilderbücher von Ali Mitgutsch oder die Wimmelbücher von Rotraut Susanne Berner. Die Kinder fragen sich gegenseitig nach Einzelheiten auf den Bildern:

Wo ist der Traktor? Wo sitzt der Vogel? Wo steht der Schneemann?

Die Antwort muss in einem Satz erfolgen; es darf nicht gezeigt werden.

Wo bist du?

→ ab der 3. Klasse

Auf Wortkärtchen werden Substantive mit Artikel notiert – Orte, an denen man sich aufhalten kann:

*die Schule – die Sporthalle – das Klassenzimmer – der Keller –
das Wohnzimmer – die Bücherei – der Bus – die Straßenbahn usw.*

Die Karten werden in die Mitte gelegt und der Reihe nach verdeckt gezogen, um auf die Frage *Wo bist du?* zu antworten. Bei wiederholten Durchgängen können die Schüler/innen selber die Regel entdecken: Bei Maskulinum und Neutrum heißt es *im*, beim Femininum *in der*. Es ist wichtig, dass die richtigen Formen möglichst oft laut erklingen, damit sie sich einprägen können.

Die Karten werden durch Ort- und Ländernamen ergänzt, wobei der Unterschied zwischen Ländernamen mit und ohne Artikel zu beachten ist:

*Wo lebst du?
Ich lebe in Deutschland, in Frankreich, ...
Aber: Ich lebe in der Türkei, in der Schweiz, ...*

Wichtig ist auch, den Unterschied zwischen *in* und *an* bei Ortsangaben bewusst zu machen:

Wir treffen uns in der Bücherei. Oder: Wir treffen uns an der Bücherei.

Erst wenn die *Wo*-Struktur gut beherrscht wird, sollte der Akkusativ auf die Frage *Wohin?* angegangen werden. Später allerdings müssen beide Formen auch gemischt geübt werden.

Auf die gleiche Weise wie die Ortsangabe auf die Frage *Wo?* kann die Angabe auf die Frage *Woher?* geübt werden mit den Präpositionen *aus* und *von* und dem nachfolgenden Dativ:

*Woher kommst du?
Ich komme aus der Schule / aus Berlin / von meinem Freund.*

→ ab der 3. Klasse **Wohin gehst du?**

Hier ergeben sich bei dem gleichen Wortmaterial von den Wortkärtchen drei verschiedene Lösungen:

*Maskulinum: in den Keller
Femininum: in die Küche
Neutrum: ins (in das) Bett*

Wieder müssen Ortsangaben mit Städte- und Ländernamen gesondert geübt werden. Hier heißt die Präposition *nach*, in der Regel wird kein Artikel gebraucht:

Ich fahre nach Stuttgart. Ich fahre nach Frankreich.

Bei Ländernamen mit Artikel heißt die Präposition *in*:

Ich fahre in die Türkei. Ich fahre in die Schweiz.

3

Arbeitsblatt: Mehr als nur *kaputt*

Wie die Dinge kaputtgehen können:

Was platzt?

Was rostet?

Was schmilzt?

Was splittert?

Was verbleicht?

Was verdorrt?

Was verdunstet?

Was verfällt?

Was verfault?

Was vermodert?

Was verschimmelt?

Was vertrocknet?

Was verwelkt?

Was zerbricht?

Was zerbröckelt?

Was wird zerbrochen?

Was wird zerknüllt?

Was wird zerrissen?

Was wird zerschnitten?

Ordne die entsprechenden Dinge zu und bilde Sätze!

Arbeitsblatt:

5 Satzgefüge mit *als*

Beende den angefangenen Satz, indem du beschreibst, was zum genannten Zeitpunkt geschah!

Als unsere Lehrerin heute Morgen ins Klassenzimmer kam, _____

Als ich gestern Abend vom Fußballtraining nach Hause ging, _____

Als wir letztes Jahr vom Urlaub zurückkamen, _____

Als meine Mutter mich heute Morgen weckte, _____

Als meine Familie vor vielen Jahren nach Deutschland kam, _____

Als wir bei unserer Wanderung durch den Wald an einen kleinen Wassergraben kamen, _____

Als gestern Nacht über unserer Stadt ein heftiges Gewitter tobte, _____

Als ich in die erste Klasse kam, _____

Als mein kleiner Bruder sieben Jahre alt war, _____
