

Schulte-Bunert, Ellen

Worüber stolpern Majeda und andere Kinder beim Deutschlernen?

Gutzmann, Marion [Hrsg.]: *Sprachen und Kulturen. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2018, S. 40-51. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 146)*



Quellenangabe/ Reference:

Schulte-Bunert, Ellen: Worüber stolpern Majeda und andere Kinder beim Deutschlernen? - In: Gutzmann, Marion [Hrsg.]: *Sprachen und Kulturen. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2018, S. 40-51* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176985 - DOI: 10.25656/01:17698

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176985>

<https://doi.org/10.25656/01:17698>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Worüber stolpern Majeda und andere Kinder beim Deutschlernen?

Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen, die möglichst schnell und effizient Deutsch als Zweitsprache lernen müssen, sind inzwischen kein Phänomen mehr, das sich nur auf Städte und Ballungsräume bezieht – auch auf den nordfriesischen Inseln und Halligen in Schleswig-Holstein sind geflüchtete Familien aus Afghanistan und Syrien untergekommen.

Majeda und ihre kleine Schwester besuchen auf einer Hallig im nordfriesischen Wattenmeer, einem Eiland mit ca. 100 Einwohnern, den Kindergarten bzw. die kleine Halligschule. Ihre ersten deutschen Wörter lernten sie von der Familie, die sie aufgenommen hat, im täglichen Miteinander. Sie vermittelte ihnen grundlegende Wörter und einfache Satzstrukturen, die für die Kommunikation in einer bestimmten alltäglichen Situation notwendig sind, wie z. B. beim gemeinsamen Zubereiten des Frühstücks. Hier lernen die Kinder die deutsche Alltagssprache. Mit ihrem Eintritt in den Kindergarten und die Schule erweitern sich ihre Sprachkenntnisse schnell und für das Schulkind Majeda kommen erste Wörter aus der Bildungs- und Fachsprache hinzu.

Was fällt Majeda und auch allen anderen Kindern beim Lernen der neuen Sprache aber besonders schwer, womit haben sie zu kämpfen?

Was wissen und können deutsche Kinder?

Um die vielen verschiedenen Faktoren, die zum Erlernen der neuen Sprache gehören, zu betrachten, ist es sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, was einsprachig deutsch aufwachsende Kinder beim Eintritt in die Grundschule sprachlich ›mitbringen‹.

Seit ihrer Geburt (manche Forscher vermuten auch bereits davor) haben sie die Laute der deutschen Sprache gehört und im Verlauf ihrer Vorschulzeit daraus das **Lautinventar** ihrer Erstsprache aufgebaut – mit 21 vokalischen und 24 konsonantischen Lauten (Dieling/ Hirschfeld 2000). Dabei hat sich in ihren Ohren eine Art Lautfilter entwickelt, der nur bekannte Laute passieren lässt.

Gleichzeitig haben die Kinder eine Menge **Wörter** gelernt. Zahlen zum Umfang des Wortschatzes sind in der Fachliteratur sehr unterschiedlich, sie bewegen sich beim **Verstehenswortschatz** Fünf- bis Sechsjähriger zwischen 6000 und 10.000 und beim **Mitteilungswortschatz** zwischen 2000 und 2500 Wörtern (Neugebauer/Nodari 2012, 90). Darin enthalten sind zum größten

Teil Wörter der Alltagssprache, die in Situationskontexte eingebunden sind und das Weltwissen der Kinder benennen. Aber nicht allein Wörter, sondern auch die grundlegenden Formen der **Grammatik** sind im Schuleingangsalter bereits implizit erworben, d. h. über das Ohr und ohne Bewusstmachung des dahinter stehenden Regelwerks. Fünf- bis Sechsjährige kennen Verbformen, Personalendungen, Zeiten und Imperativformen, verwenden überwiegend korrekte Artikel, Pluralformen und Fälle und bilden syntaktisch zumeist richtige Sätze.

... und was wissen und können Kinder mit anderen Herkunftssprachen?

Die für monolingual deutsch aufwachsende Kinder skizzierten Erfahrungen mit Sprache haben die Kinder in anderen Sprachen ebenso gemacht: Sie haben ein Lautinventar aufgebaut und einen Alltagswortschatz sowie die grundlegenden Formen des Regelwerks ihrer Erstsprache erworben. Ihre Erfahrungen mit Sprache beziehen sich aber auf Arabisch, Dari, Farsi, Kurdisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch, Türkisch und Ukrainisch, um nur die neben Deutsch momentan auf deutschen Schulhöfen am häufigsten gesprochenen Sprachen zu nennen, und weisen in allen Bereichen erhebliche Unterschiede zur deutschen Sprache auf. Diese Unterschiede sind nicht für alle Sprachen die gleichen, je nach phonetischem, lexikalischem oder grammatischem Inventar der Erstsprache tun sich für die Lernerinnen und Lerner mehr oder weniger große Schwierigkeiten beim Deutschlernen auf. In welchen Bereichen stoßen sie auf Schwierigkeiten in der neuen Sprache, worüber können sie mehr oder weniger heftig ›stolpern‹?

Das Ohr muss sich an neue Laute gewöhnen ...

Sprache ist zuerst etwas Phonetisches, Akustisches. Gerade Kinder begegnen der neuen Sprache zuerst im Mündlichen, sie hören Lautfolgen, die zum Teil bekannte, zum Teil aber auch unbekannte Laute enthalten. Wie oben erwähnt, umfasst das **Lautinventar** der deutschen Sprache 21 vokalische und 24 konsonantische Laute. Damit verfügt das Deutsche über mehr Laute als alle o. a. Herkunftssprachen. Das zeigt sich insbesondere bei den Vokalen. So stehen den 21 vokalischen Lauten im Deutschen z. B. im Arabischen und in Farsi lediglich sechs, im Kurdischen, Polnischen und Türkischen jeweils acht, im Russischen sechs und im Bosnischen/Kroatischen/Montenegrinischen/Serbischen zehn gegenüber. Im Gegensatz zum Deutschen kennen diese Sprachen keine Umlaute (*ä*, *ö* und *ü*) – mit Ausnahme des Türkischen, in dessen Lautbestand *ö* und *ü* vorkommen. Auch die Diphthonge *au*, *ei* und *eu* sind weitgehend unbekannt.

Ein ganz wesentliches Problem stellt für die Deutschlerner die **Vokalqualität** dar. Die im Deutschen vorhandene Opposition Langvokal versus Kurzvokal findet man vergleichbar nur im Arabischen, die dort vorhandenen drei Vokale *a*, *i* und *u* können sowohl lang als auch kurz gesprochen werden. Einige slawische Sprachen wie Russisch, Ukrainisch und Bosnisch/Kroatisch/Montenegrinisch/Serbisch kennen unterschiedliche Vokalqualitäten aufgrund der lautlichen Umgebung. Im Deutschen und auch im Arabischen haben die unterschiedlichen Vokalqualitäten aber eine weitaus größere Relevanz, da die Vokallänge bzw. -kürze bedeutungsunterscheidend ist (z. B. *Fahne* vs. *Pfanne*, *Weg* vs. *weg*, *ihren* vs. *irren*, *Polen* vs. *Pollen*, *Hüte* vs. *Hütte*). Von Lernern, die es aus ihrer Erstsprache nicht gewohnt sind, auf Vokallängen zu achten, werden diese phonetischen Unterschiede anfangs nicht wahrgenommen. Ein weiteres lautliches Problem sind die reduzierten Vokale, die Schwa-Laute: Nase [ə], Vater [ɐ], Ohr [ɔ].

Aber auch bei den Konsonanten lauern für Lernerinnen und Lerner Schwierigkeiten. Neben dem deutschen Zäpfchen-r, das für die meisten unbekannt ist, kennt das Arabische z. B. das [g], [p] und das [v] (Wagen, Vase) nicht, der *ich-Laut* im Deutschen (ich, Licht, nicht) ist ebenfalls weitgehend unbekannt und wird häufig durch den *ach-Laut* oder durch *isch* ersetzt (*Isch geh Kindergarten*).

Ein weiteres Problem sind **Konsonantenkombinationen** am Silbenanfang oder am -ende. Im Arabischen, in Dari, Farsi, im Kurdischen und Türkischen ist die Silbenstruktur sehr viel einfacher als im Deutschen. Es gibt immer die Abfolge K-V oder V-K. Ein Zusammentreffen von zwei Konsonanten erfolgt nur an einer Silbengrenze oder in ganz wenigen Ausnahmen (z. B. *tü: dört = vier*). Die äußerst komplexe **Silbenstruktur** des Deutschen (*Strumpf, schwarz, streichst, Herbst*) ist für Sprecherinnen und Sprecher dieser Ausgangssprachen ein Zungenbrecher. Den Sprecherinnen und Sprechern slawischer Sprachen sind Konsonantenkombinationen dagegen vertraut. Dass Lernerinnen und Lerner mit Konsonantenkombinationen Schwierigkeiten haben, bemerkt man als Lehrkraft an der Verschriftung. So werden von den Kindern beim Schreiben häufig sogenannte Sprossvokale eingesetzt, um diese Kombination von Konsonanten zu ›knacken‹ und sie der vertrauten Lautfolge K-V anzupassen (z. B. *Bulume, kalein, gorof, schenel*).

Das Hörenlernen, das Erkennen und Differenzieren der zahlreichen deutschen Laute ist ein Prozess, der über einen längeren Zeitraum läuft und von großer Relevanz ist, da er eine wesentliche Voraussetzung für den Schriftspracherwerb bildet.



Der Diphthong ei wird erarbeitet

... das Gedächtnis muss viele neue Wörter speichern ...

Vergegenwärtigt man sich den Umfang des rezeptiven und aktiven Wortschatzes, den deutsche Kinder in die Grundschule mitbringen, dann wird deutlich, welche Mengen an neuen Wörtern sich Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache in möglichst kurzer Zeit aneignen müssen. Im unterrichtlichen Kontext geht dieser Wortschatz schnell über den Alltagswortschatz hinaus zum Bildungs- und Fachwortschatz. Sind nun alle Wörter gleich leicht bzw. schwer zu lernen oder gibt es auch da Unterschiede?

Generell muss man zwischen dem Wortkörper und der Wortbedeutung unterscheiden. **Inhaltswörter** (*Nomen, Verben, Adjektive und z. T. Adverbien*), also Wörter, die eine eigene Bedeutung auch ohne den Satzzusammenhang haben, sind leichter zu verstehen und zu behalten als **Funktions- oder Strukturwörter** (*Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien, Partikel*), da diese Wörter keine eigene Bedeutung haben, sondern diese erst aus dem Kontext erhalten.

Lernerinnen und Lerner versuchen in der Regel, Inhaltswörter in ihre Erstsprache zu übersetzen, das ist ganz natürlich. Aber nicht immer ist das möglich, da manchmal kein Äquivalent in der Erstsprache existiert. So kennen viele Sprachen kein Wort für *gemütlich*, das Wort *Geschwister* existiert nicht in allen Sprachen und das Wort *Kummerspeck* ist in keine Sprache übersetzbar (Sanders 2018, o. S.)! Es kann aber auch sein, dass es für ein Wort im Deutschen mehrere Wörter in der Erstsprache gibt (*dt.: Schwester – tü.: abla,*



Auch im Wortfeld **Rund um die Schule** finden sich viele zusammengesetzte Nomen

kızkardeş) oder umgekehrt (tü.: almak – dt. nehmen, kaufen, erhalten). Somit sind Vokabelgleichungen nicht immer möglich.

Ein speziell deutsches Phänomen ist die **Wortbildung** – die Komposition, Derivation und Konversion – aus der ca. 90 % aller Wörter der Standardsprache resultieren (Neugebauer / Nodari 2012, 94). Bei der **Komposition** können Nomen (*Klettergerüst, Hausmeister, Turnhalle*), aber auch Verben (*schlafwandeln, wetterleuchten*) und Adjektive (*hellblau, lauwarm*) aus zwei Wörtern zusammengesetzt werden. Im Bereich der Nomen ist die Bildung von Komposita auch aus mehr als zwei Wörtern möglich, wodurch u. U. sehr lange Wörter entstehen (*Grundwasserbrunnen*). Möglichkeiten der Wortbildung existieren auch in verschiedenen Herkunftssprachen. So kennen z. B. Dari, Farsi, die slawischen Sprachen, Kurdisch und Türkisch die Komposition, sie ist aber selten und es können lediglich zwei Wörter zusammengesetzt werden. Zusammensetzungen aus mehr als zwei Wörtern (*Gummibärchentüte*) sind dagegen unbekannt. Das Arabische kennt die Komposition gar nicht.

Die zweite Möglichkeit der Wortbildung im Deutschen ist die **Derivation** oder die Ableitung durch das Hinzufügen von Vor- bzw. Nachsilben. Derivate gibt es bei Nomen (*Vorbild, Bildung, Abbildung*), Verben (*abschreiben, anmalen, durchstreichen*) und Adjektiven (*fleißig, fehlerlos, gründlich*). Dieses Phänomen kennen die slawischen Sprachen, ebenso Dari, Farsi und das Türkische. Die **Konversion**, das Übertreten eines Wortes in eine andere Wortklasse (lesen – das Lesen) ist im Deutschen relativ selten und in den anderen Sprachen kaum bekannt.

Die vor allem durch die Komposition sehr komplexen und langen deutschen Wörter sind schwer zu übersehen, in ihre Einzelteile zu gliedern und damit zu verstehen. Erschwert ist dadurch auch die Aussprache.

Während Inhaltswörter semantisch gut zu verstehen sind, benötigen Funktions- oder Strukturwörter immer einen Satzzusammenhang, um ihre Bedeutung erkennen zu lassen. Im Deutschen spielen neben Pronomen, Konjunktionen und Adverbien Präpositionen eine gewichtige Rolle (in einer Auflistung der 100 häufigsten deutschen Wörter finden sich 24 Präpositionen!). Da das Türkische diese Wortart gar nicht kennt, slawische Sprachen statt der Präpositionen z. T. Fälle verwenden und auch Arabisch, Farsi und Kurdisch über weniger Präpositionen als die deutsche Sprache verfügen, sind die Präpositionen ein wichtiges Lernfeld und Kinder müssen diesen Wörtern in verschiedenen Kontexten immer wieder begegnen. Ähnliches gilt auch für die übrigen Funktions- oder Strukturwörter. Gerade für das verstehende Lesen sind Pronomen, die häufig anaphorische Beziehungen herstellen, von zentraler Bedeutung. Und sobald die Lernenden beginnen, Nebensätze zu bilden, sind einleitende Konjunktionen (*weil, dass, ob, wenn ...*) unabdingbar.

... das Gehirn muss die Regeln erkennen ...

Wie oben bereits angedeutet, übernehmen Kinder beim Erwerb ihrer Erstsprache das Regelwerk der jeweiligen Sprache über das Ohr. Sie bauen eine **implizite Grammatik** auf, die bis zum Schuleintritt die wesentlichen Regeln umfasst. Welche Phänomene sind für das Regelwerk der deutschen Sprache von grundlegender Bedeutung?

Es sind nicht allein die Artikel, die schwierig sind! Es ist zum einen die **Morphologie**, d. h. die Veränderung von Wortkörpern, und zum anderen die **Syntax**, der Satzbau.

Die deutsche Sprache gehört zu den flektierenden Sprachen, d. h. bei bestimmten Wortarten kann sich der Wortkörper verändern, durch **Endungen** (*gehen – er geht*) oder auch durch den **Wechsel des Stammvokals** (*Hand – Hände*). Flektiert werden Verben (Konjugation) sowie Nomen, Adjektive, Artikel und Pronomen (Deklination). Änderungen am Wortende kennen viele der Herkunftssprachen ebenfalls, die Veränderung des Stammvokals ist dagegen in manchen Sprachen nicht möglich (z. B. Arabisch, Türkisch), da damit eine Bedeutungsveränderung verbunden wäre.

Alle Nomen verfügen im Deutschen über **Genera** (*Maskulinum, Femininum, Neutrum*), die durch die bestimmten Artikel markiert sind. Es gibt drei bestimmte und zwei unbestimmte sowie den Nullartikel (*der / die / das – ein / eine*). Artikel werden nach Genus, Numerus und Kasus dekliniert.

Im Gegensatz DaZu verfügen die meisten Herkunftssprachen über gar keine Artikel (Bosnisch / Kroatisch / Montenegrinisch / Serbisch, Polnisch,



der?
die? oder
das?

Russisch, Türkisch), das Arabische kennt einen bestimmten Artikel *al* und im Farsi gibt es einen unbestimmten und eine Art Demonstrativartikel. Während es im Türkischen gar keine Genera gibt, haben die anderen Sprachen zwei oder drei Genera, die zumeist an der Endung des Nomens zu erkennen sind.

Wie alle anderen hier erwähnten Herkunftssprachen kennt das Deutsche Singular und Plural. Schwierig ist allerdings die Vielfalt der möglichen **Pluralbildungen**: *-e* (Beine), *-e + Umlaut* (Füße), *-er* (Kinder), *-er + Umlaut* (Männer), *nur Umlaut* (Äpfel), *-en* (Frauen), *-n* (Katzen), *-s* (Autos), *keine Veränderung* (Fehler). Nur in wenigen Fällen kann man die Pluralbildung am Wortkörper erkennen, d. h., Pluralformen müssen vokabelmäßig gelernt werden. In den Herkunftssprachen ist die Pluralbildung generell einfacher, das Arabische kennt zusätzlich zu Singular und Plural noch den Dual (für jeweils zwei Dinge), der heute wohl aber kaum noch verwendet wird.

Während das Deutsche über vier **Kasus** verfügt, kennen die slawischen Sprachen und auch das Türkische noch zwei bzw. drei weitere Fälle, die zumeist präpositionale Funktionen übernehmen. Im Gegensatz DaZu hat das Arabische lediglich drei Fälle, es gibt keinen Dativ. Im Deutschen verändern die Nomen ihren Körper in den verschiedenen Fällen kaum, die Veränderung geschieht bei den Artikeln, wobei die Veränderung des femininen Artikels *die* im Genitiv und Dativ zu *der* eine besondere Hürde für Lernerinnen und Lerner darstellt (gerade hat der Lerner sich gemerkt, es heißt *die* Katze, da stößt er auf den Satz: Ich gebe *der* Katze das Futter). Ebenfalls dekliniert werden im Deutschen die Vielzahl der Pronomen: z. B. Personal- (ich, du, er, ...), Possessiv- (mein, dein, sein, ihr ...), Demonstrativ- (dieser, diese, dieses ...) und Indefinitpronomen (man, jemand, niemand, alle ...).

Die größte Herausforderung ist vermutlich die **Deklination der attributiven Adjektive**. Diese passen sich in ihren Endungen an Genus, Numerus und Kasus des Nomens an, wobei der bestimmte bzw. unbestimmte Artikel noch relevant ist (*der blaue Ball, ein blauer Ball, mit einem blauen Ball, die blauen Bälle, blaue Bälle, mit blauen Bällen ...*). Da Kinder im Grundschulalter die Grammatik überwiegend über das Ohr lernen, ist es wichtig, die unterschiedlichen Endungen deutlich zu sprechen.

Verben werden im Deutschen nach folgenden Kategorien verändert – Person, Numerus, Tempus, Modus (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ) und Genus (Aktiv und Passiv). Dabei verlangen die Verben stets ein **Personalpronomen** bzw. ein Subjekt, da die Verbendung nicht immer eindeutig ist (*er hört – ihr hört*). In den Herkunftssprachen sind Verbendungen grundsätzlich eindeutig, sodass Personalpronomen nicht notwendig sind und nur in speziellen Fällen (Betonung) verwendet werden.



Verben brauchen
Personalpronomen

Bei den Tempora ist das **Perfekt** eine besondere Hürde, da die relevanten Herkunftssprachen kein Äquivalent für diese Zeitform kennen. Zudem ist die Bildung des Perfekts mit Formen von *haben* und *sein* und den zahlreichen unregelmäßigen Partizipien II (*geschrieben, eingepackt, notiert*) schwierig. Das **Präteritum** hat seine Tücken bei den unregelmäßigen Verben, die im Präteritum ihren Stammvokal verändern (*laufen – er lief*). Ebenfalls weniger bekannt sind für viele Lernerinnen und Lerner reflexive Verben. Die slawischen Sprachen verfügen zwar auch über diese Verbformen, jedoch müssen Verben, die in diesen Sprachen reflexiv sind, dies nicht unbedingt auch im Deutschen sein oder umgekehrt.

Ein ganz spezielles Phänomen, das es außer im Deutschen lediglich im Niederländischen gibt, sind **trennbare Verben**. Betonte Vorsilben eines Verbs, die eigenständige Wörter sind, werden in den flektierten Formen abgetrennt und hinter das Verb gestellt (*abschreiben* – *Can schreibt ab*). Daneben kennt das Deutsche aber auch Verben mit Vorsilben, die nicht abgetrennt werden können (*beschreiben* – *Can beschreibt das Bild*). Hier sind die Vorsilben unbetont und bilden keine eigenständigen Wörter. Für Kinder und Jugendliche, die die neue Sprache erst lernen, ist die Betonung aber nicht selbstverständlich und auch die Frage, ob *be* ein eigenständiges Wort ist, kann erst auf einem bestimmten Sprachniveau beantwortet werden. Einige Verben existieren mit unterschiedlicher Betonung und damit Bedeutung (*umfahren* – *umfahren*), im ersten Fall mit trennbarer im zweiten mit nicht trennbarer Vorsilbe.

Ebenfalls in vielen Herkunftssprachen nicht bekannt sind die **Hilfsverben** (*sein, haben, werden*). Im Deutschen dienen sie zum einen DaZu, die zusammengesetzten Zeiten zu bilden (*Ich bin gelaufen. Ich hatte gelesen. Ich werde lernen*), zum anderen aber auch zur Bildung der Passivformen (*Ich werde gefahren. Ich bin gefahren worden*). Darüber hinaus können sie als Vollverben gebraucht werden (*Ich bin acht Jahre alt. Ich habe eine Schwester. Ich werde Astronaut*). Für beide Funktionen gibt es in den Herkunftssprachen der Lerner keine Entsprechungen.

Neben den Hilfsverben sind die **Modalverben** (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen und wollen*) im Deutschen von erheblicher Relevanz, da sie sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache sehr häufig vorkommen. Modalverben existieren in vielen Herkunftssprachen gar nicht oder es sind weniger, da Modalitäten u. U. durch andere Modi (im Türkischen z. B. den Optativ) ausgedrückt werden.

Neben der Morphologie ist die **Syntax** der zweite Bereich der Grammatik. Der Satzbau ist im Deutschen durch die **Verbstellung** gekennzeichnet, im Hauptsatz muss das konjugierte Verb immer in der zweiten Position stehen, im Nebensatz ist die Verbstellung obligatorisch. Außer in der türkischen Sprache, in der das Verb grundsätzlich am Satzende stehen muss, kennen die Herkunftssprachen keine feste Verbstellung, je nach Betonung einzelner Satzteile kann das Verb positioniert werden.

Im einfachen deutschen Hauptsatz steht das Subjekt am Satzanfang, gefolgt vom Verb und einem Objekt oder Adverbial. Wird die erste Position im Satz durch ein Objekt oder eine adverbiale Bestimmung besetzt, muss das Subjekt seinen Platz verlassen und hinter das Verb treten. Man spricht hier von der **Inversion** (*Helene kommt heute pünktlich. Heute kommt Helene pünktlich*). Eine weitere Besonderheit ist die **Verbklammer**. Sie ist notwendig

- bei Verben mit trennbarer Vorsilbe: in den konjugierten Formen wird die Vorsilbe abgetrennt und ans Satzende gestellt (*Rahim packt am Ende der Stunde seine Bücher und Hefte ein*),

- bei Modalverben: die konjugierte Form des Modalverbs steht in der zweiten Position, das DaZugehörige Vollverb am Satzende (*Rahim muss am Ende der Stunde seine Bücher und Hefte einpacken*) und
- bei zusammengesetzten Zeiten: die konjugierte Form von sein oder haben steht in der zweiten Position und das Partizip II des Vollverbs am Satzende (*Rahim hat am Ende der Stunde seine Hefte und Bücher eingepackt*).

Beide Phänomene, sowohl die Inversion als auch die Verbklammer, kommen in den Herkunftssprachen nicht vor.

... und das alles muss dann auf die höhere Stufe der Bildungs- und Fachsprache transponiert werden!

Zu Beginn der Grundschulzeit findet die Kommunikation im Unterricht noch in der Alltagssprache statt, einer Sprache, die **konzeptionell mündlich** und zumeist in Situationskontexte eingebunden ist. Dieser Sprache können Kinder mit einer anderen Erstsprache inhaltlich relativ gut folgen, da sie die Situation zumeist durchschauen, und an Visuellem erkennen, worüber gesprochen wird. Im Laufe der Grundschulzeit wandelt sich die Unterrichtssprache. Etwa ab dem 3. Schuljahr treffen Lernerinnen und Lerner vermehrt auf Sachtexte oder Textaufgaben in einer **konzeptionell schriftlichen Sprache**, deren Komplexität zudem ständig zunimmt. Die Lernenden befinden sich auf dem Weg von der Alltags- zur Bildungs- und Fachsprache.

Die Kennzeichen dieser Sprache lassen sich auf der Wort-, Satz- und Textebene ausmachen.

Ein Beispiel soll dies verdeutlichen:

Energieformen

In einem Wasserkraftwerk wird elektrischer Strom erzeugt. Wasser fällt vom Stausee durch ein Rohr in die Tiefe und dreht eine Maschine, die Turbine. Von der Turbine fließt das Wasser weiter in den Fluss. Die Turbine treibt dann den Generator an, der die Kraft des strömenden Wassers in elektrische Energie verwandelt. Vom Generator wird der Strom zum Transformator geleitet und von dort fließt er in die Hochspannungsleitungen.

Damit kann er über weite Strecken in die Fabriken oder Städte transportiert werden.

(Sachtexte knacken 3/4 Aufbau 2006, 34)

- Auf der **Wortebene** finden sich viele Komposita (*Energieformen, Wasserkraftwerk, Stausee*) oder Ableitungen (*Tiefe, Hochspannungsleitungen*). Dies sind zumeist die Fachwörter. Bei den Komposita geht es nicht allein um die Zusammensetzung zweier Wortteile, sondern es findet sich auch bereits ein Kompositum, das aus drei Teilen besteht (*Wasserkraftwerk*). Bei

den Verben handelt es sich um Verben mit Vorsilben, die dadurch ihre eigentliche Bedeutung verändern (*erzeugen, verwandeln*). DaZu kommen Fremdwörter (*Generator, transportieren*).

- Typische Kennzeichen auf der **Satzebene** sind komplexe Nominalgruppen (*die Kraft des strömenden Wassers*), Partizipialattribute (*strömendes Wasser*), Verben im Passiv (*wird erzeugt, wird geleitet*), die Verbklammer (*wird elektrischer Strom erzeugt, kann er über weite Strecken in die Fabriken oder Städte transportiert werden*) sowie die Inversion (*von der Turbine fließt das Wasser*).
- Auf der **Textebene** sind es vor allem die Wörter, die die inhaltliche Verknüpfung gewährleisten (*damit kann er über weite Strecken transportiert werden*). Diese Wörter (Pronomen, Adverbien, Konjunktionen) sind insofern schwierig, als sie keine eigene Semantik haben und nur durch den Rückbezug auf ein Wort, einen Satzteil oder einen ganzen Satz eine Bedeutung erhalten.

Fazit

Schon jetzt ist es für die meisten Lehrkräfte schulischer Alltag, Kinder mit einer anderen Erstsprache in ihren Klassen zu unterrichten, und dies wird in den kommenden Jahren weiter zunehmen. Nur wenn diese Kinder vielfache sprachliche Förderung und Unterstützung erhalten, werden sie in der Lage sein, in der Grundschule die Leistungen zu erbringen, die sie auf Grund ihrer intellektuellen Fähigkeiten bringen können. Effiziente sprachliche Förderung setzt aber voraus, dass Lehrkräfte sich die besonderen Schwierigkeiten der deutschen Sprache bewusst machen und den Lernern viele Gelegenheiten geben, »ihre allgemein- und bildungssprachlichen Fähigkeiten zu erwerben, aktiv einzusetzen und zu entwickeln« (Gogolin 2011, 22). Gleichzeitig sollten Lehrkräfte sich über die Herkunftssprachen ihrer Schüler informieren und diese wertschätzen.

Wenn die Kinder mit allen ihren sprachlichen Kompetenzen wahrgenommen und gezielt gefördert werden, dann haben Majeda, ihre kleine Schwester und die vielen anderen Kinder gute Chancen, im deutschen Schulsystem erfolgreich zu sein.

Literatur

- Colombo-Scheffold, S. et al. (Hrsg.) (2016):* Ausländisch für Deutsche. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Dieling, H. / Hirschfeld, U. (2000):* Phonetik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt.
- Gogolin, I. et al. (2011):* Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Krifka, M. et al. (Hrsg.) (2014):* Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin Heidelberg: Springer.
- Neugebauer, C. / Nodari, C. (2012):* Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Bern: Schulverlag plus AG.
- Rösch, H. (2005):* Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Braunschweig: Schroedel.
- Sanders, E. F. (2018):* Lost in Translation. Köln: Dumont.
- Sachtexte knacken 3/4 Aufbau (2006):* Braunschweig: Schroedel.