

Wolfram, Ida

Ist die Genuszuweisung im Deutschunterricht eine gute und sinnvolle Möglichkeit für grammatische Lernprozesse für alle Kinder in der Grundschule?

Kassel : kassel university press 2023, 81 S. - (Reihe Studium und Forschung; 38)



Quellenangabe/ Reference:

Wolfram, Ida: Ist die Genuszuweisung im Deutschunterricht eine gute und sinnvolle Möglichkeit für grammatische Lernprozesse für alle Kinder in der Grundschule? Kassel : kassel university press 2023, 81 S. - (Reihe Studium und Forschung; 38) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324759 - DOI: 10.25656/01:32475; 10.17170/kobra-202307288524

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324759>

<https://doi.org/10.25656/01:32475>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university



press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Reihe Studium und Forschung | 38

Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2022 des ZLB

Ida Wolfram

**Ist die Genuszuweisung im
Deutschunterricht eine gute und
sinnvolle Möglichkeit für
grammatische Lernprozesse
für alle Kinder in der Grundschule?**

Ida Wolfram

**Ist die Genuszuweisung im
Deutschunterricht eine gute und
sinnvolle Möglichkeit für grammatische
Lernprozesse für alle Kinder in der
Grundschule?**

Ausgezeichnet mit dem
Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2022 des ZLB

Kassel 2023



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-1136-7
DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202307288524>

© 2023, kassel university press, Kassel
<https://kup.uni-kassel.de>

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Analyse der Diktierszene „Der Maus? DIE Maus!“	12
2.1 Daniela Merklinger – Schreiben lernen durch Diktieren	13
2.2 Die Interaktionsanalyse – Hintergründe und Vorgehen.....	19
2.3 Interaktionsanalyse der Diktierszene	21
2.4 Grammatische Betrachtung der Szene	32
2.5 Zusammenfassung und Interpretation der Analyse	34
3. Das Genus im Deutschen und sein Erwerb bei ein- und mehrsprachigen Kindern.....	37
3.1 Das Genus im Deutschen	38
3.2 Erwerb der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache.....	43
3.3 Erwerb der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	44
4. Grammatisches Lernen mit ein- und mehrsprachigen Kindern	45
4.1 Sprachbetrachtung.....	45
4.2 Grammatisches Lernen	49
4.2.1 „Wissen“ und „Können“	50
4.2.2 Grammatikunterricht und grammatisches Lernen in der Schule	51
4.2.3 Der Genuserwerb in der Didaktik	56
4.3 Grammatisches Lernen bei Kindern mit DaZ	57
4.3.1 Der regelgeleitete Genuserwerb in der DaZ/DaF-Didaktik	60
4.3.2 Der implizite Genuserwerb in der DaZ-Didaktik	64
5. Die Genuszuweisung als grammatische Lernsituation.....	67
6. Literaturverzeichnis.....	77

Vorwort

In ihrer qualitativen Studie untersucht Ida Wolfram die grammatischen Lernmöglichkeiten für ein- und mehrsprachige Kinder an einem einfachen Fall: Heißt es *die Maus* oder *der Maus*? Dieses Genus- und Kasusproblem wird unterrichtsbezogen, sprachdidaktisch, mehrsprachigkeitsdidaktisch und sprachwissenschaftlich perspektiviert. Bei der Lektüre zeigt sich nun rasch, dass die vermeintliche Schlichtheit der Frage nach dem richtigen Artikel in der Praxis des vielsprachigen und diversen Grundschulunterrichts eine hochkomplexe Dynamik entfaltet. Die Arbeit von Ida Wolfram liefert deshalb einen relevanten Beitrag für eine zukunftssträchtige Bildung von Lehrkräften an Grundschulen.

Denn zukünftig wird sich das fachdidaktische Feld heterogener Sprachlichkeit in der Grundschule in der Bedeutung noch schneller ausweiten. Am Übergang zur Grundschule lag der Anteil mehrsprachiger 3- bis unter 6-jähriger Kinder 2018 im bundesweiten Durchschnitt bei 21 Prozent. Ein Fünftel der Kinder im System der Kindertagesbetreuung wächst 2019 mehrsprachig auf (BMFSFJ 2020, S. 99). Regional kann die Frage einer zukunftssträchtigen Mehrsprachigkeitsdidaktik eine eigene Brisanz haben. Beispielsweise liegt der Anteil der Kohorte von mehrsprachig aufwachsenden Kindern in Kassel bei 42 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Mehrsprachigkeit ist mithin ein stabiles und regional unterschiedlich ausgebildetes prägendes Charakteristikum von Grundschulen.

Weil in der Lehrer:innenbildung schon lange unbestritten ist, dass bildungsbezogene Mehrsprachigkeitsforschung in der „postmigrantischen Gesellschaft“ (Fouroutan 2019) als „conditio humana“ (Roll & Schilling 2012) betrachtet werden muss, stellt die Untersuchung einen aktuellen Baustein zur Realisierung dieses Anspruchs dar. Die mit der Mehrsprachigkeit verbundenen sprachdidaktischen und pädagogischen Konsequenzen werden in der vorliegenden Untersuchung im Forschungsfeld der Mehrsprachigkeits- und der Grammatikdidaktik ausgearbeitet. Komplex ist dieses Feld nicht nur auf Grund der unübersichtlichen fachdidaktischen Kontroversen zum Grammatikunterricht. Auch die Sprachwissenschaft als wichtige Bezugswissenschaft ist sich in der Genusforschung, die in den letzten Jahren in ganz anderer Weise auch zum sprachpolitischen Schlachtfeld (Gendern) geworden ist (Lobin 2021), alles andere als einig. Die Studie von Ida Wolfram sortiert und bearbeitet die Gebiete nun, indem sie – methodisch bewusst – die Frage nach der Performativität grammatischen Lehrens und Lernens im Hinblick auf sprachsystematische und sprachnormative Aspekte des Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern analysiert. Dabei nutzt sie die Mittel aus der interpretativen Unterrichtsforschung, bezieht sich auf den sprachwissenschaftlichen Diskurs zum Genus-System des Deutschen und aktuelle didaktische Konzepte zum grammatischen Lernen. Die

Lektüre der Studie ist gerade darum ein Gewinn für angehende Lehrkräfte, weil trotz der sehr diversen Logiken in diesen Wissenschaftsgebieten der harmlos erscheinende Fall, ob es *die Maus* oder *der Maus* heißt, theoretisch kohärent und unterrichtsorientiert im Auge behalten wird.

Für die Lehrkräftebildung ist außerdem erkenntnisträchtig, dass einerseits ein sehr konkreter Fall untersucht wird, dem viele Studierende beispielsweise im Praxissemester begegnen können. Die Arbeit kommt damit einem zwar oftmals diffusen, aber doch nachdrücklichen Bedürfnis nach Praxisnähe entgegen. Zugleich aber wird die didaktikwissenschaftliche Komplexität des verhandelten Falles deutlich, so dass die Arbeit auch zum Austausch über die wissenschaftliche Begründungsfähigkeit von Unterrichtssituationen anregt.

Mitnehmen können Studierende und Lehrkräfte überdies auch das Ergebnis der Untersuchung einer grammatischen Lernsituation im Unterricht: Grammatische Systematiken lassen sich für Kinder durch die Genuszuweisung schwer erkennen. Für implizite, aus dem Alltag heraus entstehende grammatische Lernsituationen führt das auffällige und überraschende Phänomen des Wechsels von Artikeln aber zum gemeinsamen und gezielten Nachdenken über Formaspekte der Sprache.

Kassel, im Juli 2023

Prof. Dr. Norbert Kruse

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.

BMFSFJ (= Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend) (2020). Gute-KiTa-Bericht 2020. Monitoringbericht 2020 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2019. Berlin: BMFSFJ. Url: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163400/5cafebd2140264b8cdb0cd149a965950/gute-kita-bericht-2020-data.pdf>.

Foroutan, Naika (2019). Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: Transcript.

Lobin, Henning (2021). Sprachkampf. Wie die Neue Rechte die deutsche Sprache instrumentalisiert. Berlin: Dudenverlag.

Roll, Heike & Schilling, Andrea (2012). Vorwort, in Roll, Heike & Schilling, Andrea (Hrg.). Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. (S. 7-13). Bochum: UVR.

1. Einleitung

„S: Du hast die Geschichte vom Gröffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben. Was DIR wichtig ist.

N: Hm. Die/ der Fuchs kommt zu die Maus [?]

S: *Der!*

N: /Fuchs

S: *Fuchs ko\$mmt zu, lass das bitte liegen, **der** Maus.*

N: §mm

N: Und dann, und dann kommt die EULE zu die Maus.

S: *Und dann kommt die Eule zu **der** Maus.*

N: DER Maus [?] DIE Maus. [lacht]

S: Richtig, DIE Maus. Die Maus geht im Wald spazieren.

N: Ja.

S: Aber die Eule kommt zu DER Maus. Das ändert sich. Du hast Recht. Eigentlich ist es DIE Maus.

N: Hm.

S: Aber es heißt sie kommt zu DER Maus.

N: Hm. Ich dachte DIE.

S: Ist auch richtig. Kommt drauf an, wo es im Satz ist.

N: Hm.

S: Soll ich noch mal lesen [?] Der Fuchs kommt zu der Maus. Und dann kommt die Eule zu der Maus.

N: Hm. [2] Und dann kommt die Schlange zu die Maus.“

(Merklinger, 2012, S. 177)

Das hier gezeigte Transkript mit dem Titel „Der Maus? DIE Maus!“ entstammt einer Diktiersituation zwischen dem Schüler Nikolaus (N) und der/dem SkriptorIn (S). Veröffentlicht wurde dieses 2012 im Werk „Schreiben lernen durch Diktieren“ von Daniela Merklinger. Die Autorin beschreibt hier, wie man Kindern im Vorschulalter oder zu Beginn der Grundschule Schriftlichkeit vermitteln kann, ohne dass die Kinder selbst schreiben müssen. Stattdessen diktieren die SchülerInnen der Lehrkraft den entsprechenden Text und diese schreibt ihn für die Kinder auf (vgl. Merklinger, 2012, S. 11). Nikolaus macht im Transkript einen Artikelfehler vor dem Wort „Maus“. Die Lehrperson korrigiert diesen Fehler und versucht dem Schüler den grammatisch richtigen Artikel zu vermitteln. Am Ende zeigt sich, dass Nikolaus, trotz der Erklärungen, noch immer den falschen Artikel verwendet.

Das Transkript soll zunächst genauer betrachtet werden. Um die Hintergründe der Diktiersituation zu verstehen, wird das Konzept von Merklinger dargestellt. Hierzu werden die Grundidee, als auch die Sicht auf das Schreiben erläutert, auf welcher das Konzept beruht. Anschließend wird erklärt, wie das Diktieren konkret im Unterricht umgesetzt werden soll. Diese Erläuterungen zum Konzept machen es möglich, die Analyse im Anschluss richtig zu interpretieren und einordnen zu können. Zur Untersuchung des Transkripts wird eine Interaktions-

analyse durchgeführt, dessen Vorgehen zunächst beschrieben wird, sodass die Analyse durch genaue Vorgaben möglichst objektiv durchgeführt werden kann und wissenschaftlichen Standards folgt. Neben der hermeneutischen Betrachtung der Szene wird auch die Umsetzung Merklingers Konzept analysiert. Weiterhin werden im Zuge der Analyse die grammatischen Phänomene des Transkripts erklärt. Die Interaktionsanalyse schließt mit einer zusammenfassenden Interpretation ab, in welcher die drei Betrachtungsebenen Interaktion, zugrundeliegendes didaktisches Konzept und Grammatik miteinander verknüpft werden.

Diese Gesamtinterpretation des Transkripts gilt als Ausgangspunkt für die Fragestellung „Ist die Genuszuweisung im Deutschunterricht eine gute und sinnvolle Möglichkeit für grammatische Lernprozesse für alle Kinder in der Grundschule?“. Eine falsche Genuszuweisung scheint zunächst gar nicht so tragisch zu sein, gerade in Bezug auf Menschen, die das Deutsche als Zweitsprache lernen: „Genusmarkierungen, die nicht der Zielsprache entsprechen, fallen deutschen Gesprächspartnern im Diskurs stark auf, werden jedoch selten korrigiert und stören das Verständnis fast nie“ (Montanari, 2014, S. 333 nach Montanari, 2010). Während diese Aussage gerade für alltägliche, mündliche Gesprächssituationen stimmen mag, sieht Ruberg Probleme bei der Genuszuweisung besonders dann kritisch, wenn es um das Verständnis von Arbeitsaufträgen in der Schule geht, da das exakte Verstehen hier essenziell ist, damit die SchülerInnen ihr wirkliches Können zeigen können und dieses nicht durch Unverständnis hinsichtlich der Aufgabe beeinflusst wird (vgl. Ruberg, 2013, S. 336-337). Die korrekte Genuszuweisung ist somit insbesondere in der Schule von Relevanz und sollte somit auch in der Schule entsprechend behandelt werden. Was grammatische Lernprozesse ausmacht und ob sie sich für den Erwerb oder die Förderung der Genuszuweisung eignen, soll im Zuge der Arbeit untersucht werden. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung aller Kinder. Dieses kann zur Herausforderung werden, da „die Grundschule als gemeinsame Schule für (fast) alle Kinder der entsprechenden Altersgruppe [...] es prinzipiell mit einer unausgelesenen Schülerpopulation und damit mit der vollen Variabilität von Schülerleistungen, Lernvoraussetzungen und familialen Hintergrundmerkmalen zu tun“ (Kluczniok, Große & Roßbach, 2014, S. 194) hat. Im Zuge der Arbeit können nicht alle unterschiedlichen Aspekte von Heterogenität betrachtet werden, sodass sich hier auf GrundschülerInnen mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache konzentriert wird. So werden trotzdem alle Kinder mit einbezogen, und zwar diejenigen, dessen Muttersprache das Deutsche ist und jene, die eine andere Muttersprache haben und tendenziell etwas mehr Unterstützung hinsichtlich Sprache und Grammatik benötigen. In der Arbeit werden in Bezug auf Erst- und Zweitsprache unterschiedliche Begriffe verwendet, sodass es an dieser Stelle noch einer kurzen Begriffsklärung vermag, um Verständnisproblemen vorzubeugen. Von Kindern mit Deutsch als Erstsprache ist

auch dann die Rede, wenn von Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) oder von einsprachig aufwachsenden Kindern gesprochen wird. Als mehrsprachig aufwachsende Kinder werden die Kinder bezeichnet, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) lernen, wobei, je nach individueller Herkunftsgeschichte des Kindes, das Deutsche auch theoretisch die Drittsprache sein könnte.

Nachdem der Ausgangspunkt der Fragestellung und somit dieser Arbeit erklärt wurde, soll im Folgenden das Genus des Deutschen genauer beleuchtet werden. Hierzu wird erläutert, was das Genus des Deutschen ist und es wird auf Theorien zur Funktion und zur Zuweisung eingegangen. Besonders die Theorien und Regeln zur Zuweisung sind wichtig, um daraus später didaktische Überlegungen abzuleiten, beziehungsweise diese bewerten zu können. Dieses Wissen bildet die Grundlage zur Beurteilung, ob die Genuszuweisung eine sinnvolle grammatische Lernsituation ist, also zum Beispiel durch einfaches Regellernen erschlossen werden kann. Anschließend wird kurz erläutert, wie Kinder mit Deutsch als Muttersprache und DaZ-Lernende die Genuszuweisung lernen und welche Phasen sie dabei durchlaufen. Auch dieses Wissen ist für die übergeordnete Fragestellung wichtig, da so deutlich wird, wie weit die Kinder zum Schulanfang mit dem Genuserwerb sind und welche Förderungen dann in der Schule anschließen müssen. Zudem werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Genuserwerb von einsprachig- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern kontrastiert.

Im weiteren Verlauf wird das grammatische Lernen betrachtet, zu welchem auch die Genuszuweisung gehört. Das grammatische Lernen und die Didaktik zur Genuszuweisung werden bei DaM- und DaZ-Lernenden getrennt voneinander betrachtet, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausmachen zu können und anschließend beurteilen zu können, ob gemeinsame grammatische Lernprozesse sinnvoll sind. Zunächst wird allerdings die Sprachbetrachtung erklärt, die ein wichtiger Teil des Grammatikunterrichts ist. Diese bezieht sich sowohl auf MuttersprachlerInnen, als auch auf DaZ-Lernende. Es folgt die Beschreibung des grammatischen Lernens und des Grammatikunterrichts, wobei der Unterschied zwischen „Wissen“ und „Können“ deutlich werden soll, als auch die verschiedenen Formen und Ziele des Grammatikunterrichts. Auch soll gezeigt werden, wie Sprachbetrachtung und grammatisches Lernen zusammenhängen und was das grammatische Lernen überhaupt ausmacht. Diese Schilderungen haben allesamt das Ziel, grammatisches Lernen besser zu verstehen, um anschließend beurteilen zu können, ob auch die Genuszuweisung hierfür geeignet ist. Am Ende des Kapitels wird noch die Didaktik des Genuserwerbs bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache betrachtet.

Kontrastierend dazu wird auch der Grammatikunterricht in der DaZ-Didaktik beschrieben, wobei auch hier Kriterien gefunden werden sollen, mit denen der Unterricht beziehungsweise das Thema (hier die Genuszuweisung) in Bezug auf

die Sinnhaftigkeit für grammatische Lernprozesse eingeordnet werden sollen. In diesem Kapitel wird sich besonders darauf konzentriert, wie man DaZ-Lernenden die Genuszuweisung beibringt. Hierzu werden zwei Konzepte mit unterschiedlichen Ansätzen dargestellt: Ein älteres Konzept, welches auf Grundlage der Regeln zur Genuszuweisung feste Lernregeln aufstellt und ein neueres, welches eher auf die implizite Förderung setzt.

Das letzte Kapitel dient dann der Beantwortung des Ausgangsfrage. Dazu wird zunächst das Transkript auf Grundlage der Erkenntnisse zum grammatischen Lernen und zum Genuserwerb erneut betrachtet. Somit kann dieses noch einmal aus einem anderen Blickwinkel bewertet werden. Anschließend werden die Konzepte zum Genuserwerb bei DaZ-Lernenden beschrieben und ebenfalls mit dem grammatischen Lernen verknüpft. Es folgt ein Fazit und ein Ausblick, wie das Thema weitergehend betrachtet werden könnte.

2. Analyse der Diktierszene „Der Maus? DIE Maus!“

Die in der Einleitung vorgestellte Diktierszene „Der Maus? DIE Maus!“ wurde 2012 im Buch „Schreiben lernen durch Diktieren - Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen“ von Daniela Merklinger veröffentlicht. In der Szene interagieren der Schüler Nikolaus und die/der SkriptorIn (vgl. Merklinger, 2012, S. 177). Die Diktiersituation basiert auf dem im Buch beschriebenen Konzept, mit welchem Kindern das Schreiben als Kommunikationsform nähergebracht werden soll, ohne dass sie schon selbst schreiben können (vgl. ebd., S. 11).

Im Folgenden soll die Diktierszene analysiert werden. Zuvor wird Merklingers Konzept genau beschrieben, um eine Wissensgrundlage zu schaffen, die es dann ermöglicht, die Szene richtig einzuordnen und im Hinblick auf das Konzept zu analysieren. Für die Analyse selbst stehen verschiedene Möglichkeiten zur Schwerpunktsetzung zur Verfügung, welche sich anschließend auf das Ergebnis und die Schlussfolgerung auswirken. Um die Analyse möglichst umfangreich und vielschichtig zu gestalten, sollen die Schwerpunkte hier auf die Interaktion zwischen Schüler und SkriptorIn gelegt werden, als auch auf die Umsetzung des von Merklinger beschriebenen Konzepts und auf die Grammatik.

Die Interaktionsanalyse ist eine qualitative Analysemethode, „um thematische Entwicklungen in Interaktionsprozessen zu rekonstruieren, wie sie z. B. für fachdidaktische Forschungen von Interesse sind“ (Krummheuer, 2011, S. 1). Die Methode kommt hier zum Einsatz, um die Analyse an einer in der Wissenschaft üblichen und erprobten Vorgehensweise zu orientieren und somit möglichst genaue und allgemeingültige, also belastbare Aussagen über die Diktierszene zu

formulieren. Das Vorgehen der Interaktionsanalyse wird zunächst beschrieben. Es folgt die eigentliche Analyse der Szene. Gleichzeitig, aber abgegrenzt zur Interaktionsanalyse, sollen die einzelnen Sequenzen mit Blick auf Merklingers Konzept analysiert werden. So können die einzelnen Interaktionen des Schülers und der/des SkriptorIn in die Vorgehensweisen des Ansatzes eingeordnet werden. Im Nachgang werden grammatische Phänomene, die in der Szene vorkommen, erklärt. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Verknüpfung der Erkenntnisse ab.

2.1 Daniela Merklinger – Schreiben lernen durch Diktieren

Das Werk „Schreiben lernen durch Diktieren - Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen“ wurde von Daniela Merklinger unter Mitarbeit von Petra Hüttis-Graff verfasst. Die Autorinnen schildern hierin, wie Kindern im Vorschulalter oder zu Beginn der Grundschule das Schreiben und Formulieren von Texten nähergebracht werden kann, ohne, dass die Kinder selbst schon schreiben können. So soll das Bedürfnis der Kinder, sich schreibend mitzuteilen, genutzt werden, um ihnen erste Erfahrungen mit Schrift zu ermöglichen. Zur Zeit der Veröffentlichung im Jahr 2012 war Daniela Merklinger Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau (vgl. Merklinger, 2012, S. 2). Die einstige Lehrerin hat ihre Schwerpunkte im Schriftspracherwerb und Anfangsunterricht und hat sich zudem auf „das Textschreiben und [...] Diktieren eigener Texte als frühe Möglichkeit der Textproduktion“ (ebd.) spezialisiert. Petra Hüttis-Graff, ebenfalls ursprünglich Lehrerin, ist Professorin für Erziehungswissenschaften / Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg, wobei sie ihre Schwerpunkte auch im Schriftspracherwerb und dem Anfangsunterricht gelegt hat (vgl. ebd.). Weiterhin beschäftigt sie sich mit „Literary mit Lese-Hör-Kisten und Beobachten als didaktische Aufgabe“ (ebd.).

Merklinger sieht das Diktieren als eine sinnvolle Möglichkeit für SchulanfängerInnen, sich mit dem Schreiben zu beschäftigen, ohne schon selbst schreiben zu können (vgl. ebd., S. 11). Die Kinder bringen in der Regel schon Vorerfahrungen zum Schreiben mit und haben großes Interesse daran, selbst schreiben zu lernen und sich so ausdrücken zu können (vgl. ebd.). Besonders bei den ersten Schreibversuchen der Kinder entsteht das Problem, dass die Kinder zwar wissen, was sie schreiben wollen und dieses auch aufschreiben, es aber nicht von anderen gelesen werden kann, da es sich beispielsweise um lose Buchstabenaneinanderreihungen handelt, die noch keine vollständigen, lesbaren Wörter ergeben (vgl. ebd.). „Wenn man ihnen [nun] die Gelegenheit gibt, einem erwachsenen Schreiber eigene Texte zu diktieren, können sie ihr Wissen über Schriftlichkeit und Schreiben (und damit ihr implizites Wissen) in der

Diktiersituation erproben“ (ebd.). Für die SchülerInnen ist hierbei besonders der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit herausfordernd, da unterschiedliche Formulierungen nötig sind und sich die Schreibenden (bzw. hier das diktierende Kind) darüber im Klaren sein müssen, welche Informationen eingebracht werden, denn beim späteren Lesen können sich Schreibende und Lesende nicht mehr darüber austauschen (vgl. ebd., S. 9). Merklinger weist darauf hin, dass die/der SkriptorIn, also die Person, die das Diktierte des Kindes verschriftlicht, dem Kind keine Formulierungsvorschläge machen oder sagen soll, was geschrieben wird, da sonst der für das Diktieren entscheidende Übergang von gesprochener zu geschriebener Sprache nicht selbstständig vom Kind vollzogen werden kann (vgl. ebd., S. 13). Produkt einer Diktiersituation soll keine reine Verschriftlichung mündlicher Rede sein und auch kein bestimmter Text, im Vordergrund steht viel mehr der Prozess, in welchem individuelle Texte implizite Lernprozesse anregen (vgl. ebd., S. 12-13).

Die von Merklinger benannten Diktiersituationen beruhen auf „einer schreibdidaktischen Position, die Textschreiben als kulturelle Tätigkeit begreift und Schreiben immer in Korrespondenzen mit Vorgefundenem sieht“ (ebd., S. 95 nach Dehn et al., 2011), dem sogenannten „Diktieren zu Vorgaben“. „Dieses Verständnis vom Textschreiben [...] geht davon aus, dass Kindern die linear-ästhetische Funktion des Schreibens von Anfang an zugänglich ist (als Ergebnis impliziter Lernprozesse, die Kinder sich in vielfältigen (auch medialen) Zusammenhängen angeeignet haben“ (Merklinger, 2012, S. 35). Das Konzept sieht Schreiben als einen Prozess, bei welchem zunächst nur gedanklich vorgestellte Wörter und Sätze zu anschaulichen Konkreta auf dem Papier werden (vgl. ebd.). Zudem wird „Schreiben als Umgang mit Mustern, mit Mustern der Erfahrungen und Deutungen“ (ebd.) gesehen, was „demzufolge jeden Text als einen Text zwischen den Texten“ (ebd.) beschreibt.

Zu Beginn eines Diktats durch die SchülerInnen steht immer eine inhaltlich und sprachlich komplexe Schreibvorgabe (vgl. ebd., S. 96). Eine Schreibvorgabe ist oft ein zuvor vorgelesenes Buch, kann aber auch ein Hörspiel (vgl. ebd., S. 95) oder ein selbstgemaltes Bild sein (vgl. ebd., S. 106). Für alle Schreibvorgaben ist es wichtig, dass „sie Kindern eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen ermöglichen und Deutungsspielräume eröffnen“ (ebd., S. 38). Inhaltlich sollte sich die Geschichte mit Themen befassen, die den Kindern schon bekannt sind und durch welche sie zum Weiterschreiben angeregt werden (vgl. ebd.). Hierfür eignen sich Themen wie Angst und Mut, Stärke und Schwäche, Lüge und Wahrheit oder Freundschaft und Ausgrenzung (vgl. ebd.), denn diese sind Themen, die den Kindern im (Schul-)Alltag begegnen. Neben dem Diktieren kann somit gleichzeitig eine Beschäftigung des Kindes mit der eigenen Identität und den eigenen Wertevorstellungen angeregt werden. Bilderbücher als Schreibvorgabe eignen sich besonders für Kinder, die bisher wenig Erfahrungen mit der Schrift bzw. der schriftlichen Sprache hatten oder für Kinder, welche

Deutsch als Zweitsprache sprechen und mit dem Lernen und Verstehen der Sprache noch nicht so weit fortgeschritten sind, als dass sie vorgelesenen Geschichten oder Hörbüchern folgen können (vgl. ebd., S. 39). Hörspiele haben zudem den Vorteil, dass sie mehrfach, auch selbstständig durch die Kinder, angehört werden können und die gedankliche Vorstellung der Geschichte durch Hintergrundgeräusche unterstützt werden kann (vgl. ebd.).

Für die konkrete Umsetzung von Diktiersituationen zeigt die Autorin verschiedene Möglichkeiten auf. Zum einen gibt es die Möglichkeit, in freien Schreibzeiten zu diktieren, was es den Kindern ermöglicht, selbstständig auf die Erwachsenen zuzugehen und ganz frei, eigene Wünsche zu formulieren, über was sie schreiben möchten (vgl. ebd., S. 95). Dieses Konzept bedient somit das schon in den Kindern vorhandene (schriftliche) Mitteilungsbedürfnis (vgl. ebd., S. 11). Diktiersituationen sind zudem auch fächerübergreifend einsetzbar und können beispielsweise mit dem Sachunterricht verknüpft werden, indem Beobachtungen zu Versuchen notiert werden oder zum Thema passende Geschichten geschrieben werden (vgl. ebd., S. 99-100). Für jahrgangsgemischte Klassen oder Gruppen mit einer großen Leistungsspanne besteht die Möglichkeit, dass sich die Kinder gegenseitig diktieren und somit ein Kind, welches schon gut schreiben kann, als SkriptorIn für ein anderes Kind auftritt, das gerade erst mit dem Schreiben beginnt (vgl. ebd., S. 108). Die SkriptorInnen brauchen dafür vorher eine genaue Einweisung, um zu wissen, wie sie mit dem Diktierten umzugehen haben und wie sie es notieren müssen (vgl. ebd., S. 110). Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass die Kinder, wenn sie sich beide mit dem Thema befasst haben, gemeinsam einen Text schreiben. So entsteht auf beiden Seiten nicht nur Wissen darüber, wie man gemeinsam schreibt und aufeinander Rücksicht nimmt, sondern die SchülerInnen können sich zudem noch über ihr jeweiliges Verstehen der Ausgangsgeschichte austauschen (vgl. ebd., S. 113). „Der gemeinsame Austausch über den entstehenden Text ist [somit] sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene eine Lerngelegenheit für beide Kinder“ (ebd., S. 115).

Die eigentliche Schreibaufgabe, zu welcher das Kind diktiert, soll möglichst frei gestaltet sein, „das gilt für den thematischen Fokus und die sprachliche Ausgestaltung ebenso wie für die Textsorte, für die ein Kind sich entscheidet“ (ebd., S. 39). Als universelle Aufgabenformulierung schlägt Merklinger folgende vor (ebd., S. 40):

„Du hast die Geschichte ... [Titel der Geschichte oder auch die zentrale Figur(en) der Geschichte benennen] gehört. Auf diesem Schreibblatt kannst du etwas dazu schreiben, was DIR wichtig ist. Ich schreibe es für dich.“

Die Autorin weist explizit darauf hin, dass immer von „schreiben“ und nicht von „erzählen“ oder „sagen“ gesprochen werden soll (vgl. ebd.), denn nur so kann deutlich werden, dass eine Formulierung in schriftlicher Sprache gefordert wird,

welche sich von der alltäglichen, gesprochenen Sprache unterscheidet. In der Formulierung der Aufgabe ist außerdem zu erkennen, dass konkret das gefordert ist, was dem Kind selbst an der Geschichte wichtig ist und das Kind beim Diktieren somit nicht versuchen soll, womögliche Erwartungen der/des SkriptorIn zu erfüllen, denn es gibt kein Richtig oder Falsch, das Interesse des Kindes soll im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S. 96). Die freie Aufgabe macht es weiterhin möglich, dass alle Kinder individuell, ganz nach ihren Fähigkeiten lernen und arbeiten können, wodurch natürlich differenziert wird.

Zum Schreiben empfiehlt Merklinger ein Schreibblatt mit Abbildungen aus der Geschichte, was sie wie folgt begründet: „Die Abbildungen helfen den Kindern, einen Fokus für das Schreiben zu finden und ihre Vorstellungen zur gehörten Geschichte während des Diktierens präsent zu halten“ (ebd., S. 97).

Für die Diktiersituation muss nun noch das richtige Setting geschaffen werden. Kind und SkriptorIn setzen sich so hin, dass beide einen guten Blick auf das Blatt haben (vgl. ebd., S. 49). Besonders wichtig ist es, dass das Kind ungestört sehen kann, was geschrieben wird (vgl. ebd.). Der ständige Blick beider Akteure auf das Schreibblatt signalisiert, dass nun kein einfaches Gespräch stattfindet, sondern nun ausschließlich schriftsprachlich diktiert wird (vgl. ebd., S. 49-50). Wenn es zwischendurch Momente geben sollte, in welchen nicht diktiert wird, sondern in Alltagssprache gesprochen wird, muss dieses ganz klar deutlich werden (vgl. ebd., S. 50). Merklinger führt dazu folgendes Beispiel an, das aus einer Interaktion zwischen SkriptorIn und Schülerin stammt: „Sie [die SkriptorIn] macht sie [die Schülerin] zur Gesprächspartnerin und signalisiert ihr das auch ganz eindeutig, indem sie sie nicht nur anspricht, sondern auch, indem sie sich ihr zuwendet und sie ansieht“ (ebd.). Unterstützt wird diese Situation, indem das Kind immer dann, wenn es etwas außerhalb des Diktats sagen möchte, die Hand auf das Papier legt, um den Text zu verdecken (vgl. ebd.).

Hat das Kind nun einen ersten Satz genannt, der verschriftlicht werden soll, schreibt die/der SkriptorIn dieses auf, spricht das was sie/er schreibt aber auch gleichzeitig im Schreibtempo mit, was dem Kind zeigen soll, wie viel langsamer das Schreiben im Gegensatz zum Sprechen ist (vgl. ebd., S. 44). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Diktierte für die Kinder nochmal wiederholt wird und sie sich somit bewusst werden können, was genau sie gesagt haben und sie in vielen Fällen ganz automatisch langsamer und inhaltlich komprimierter sprechen (vgl. ebd.). Die/der SkriptorIn wechselt somit immer wieder zwischen der „normalen“ Sprache und einer „Schriftsprache“ hin und her (vgl. ebd., S. 48). In der Schriftsprache ist trotz der langsamen und genauen Aussprache darauf zu achten, sie an der Standardsprache orientiert zu artikulieren, die Endung des Wortes „Wald“ somit nicht als „d“ auszusprechen, sondern als „t“ (vgl. ebd., S. 49). Liest die/der SkriptorIn dem Kind das Geschriebene nochmal vor, geschieht dieses langsam und der Finger zeigt jedes gelesene Wort (vgl. ebd.,

S. 52). „Dieses gestische Moment fokussiert Schriftlichkeit; es rückt das ‚wortgenaue Formulieren‘ implizit in den Blick und hält die Situation der Distanzkommunikation aufrecht“ (ebd.).

Geschrieben werden soll von der/dem SkriptorIn zunächst nur in Großbuchstaben, da diese den Kindern aus dem Alltag bekannt sind und sie diese eher wiedererkennen können als Minuskeln (vgl. ebd., S. 53). Auf Wunsch des Kindes oder bei entsprechendem Können, kann aber auch in Groß- und Kleinbuchstaben geschrieben werden (vgl. ebd.).

Ob der Text fertig ist, gibt nicht die/der SkriptorIn vor, sondern das Kind (vgl. ebd., S. 54). Somit entscheidet das Kind allein, ob es dem Text noch etwas hinzufügen möchte oder das Diktat beendet ist (vgl. ebd.). „Nur so können sie [die Kinder] die grundlegende Erfahrung machen, dass man seine Gedanken beim Schreiben ganz allein entfalten muss“ (ebd.). Bei Nachfragen durch die/den SkriptorIn würde immer die Gefahr bestehen, dass sich die Diktiersituation hin zu einer Gesprächssituation entwickelt (vgl. ebd.). Die schreibende Person sollte das Diktierte inhaltlich nicht verändern, darf aber zwischendurch nachfragen, wenn Unsicherheit herrscht hinsichtlich dem, was nun wirklich aufgeschrieben werden soll (vgl. ebd.).

Merklinger beschreibt verschiedene Möglichkeiten, die die/der SkriptorIn hat, die Kinder zur Schriftlichkeit herauszufordern, um somit eine Herausforderung in der Zone der nächsten Entwicklung anzuregen (vgl. ebd., S. 55). Eine Möglichkeit ist es, das Geschriebene ohne Wertung vorzulesen, um dem Kind noch einmal zu zeigen, was es geschrieben hat (vgl. ebd.). So hat das Kind die Chance zu überdenken, ob das, was es diktiert hat, zu dem vorherigen Text passt oder ob die Satzstellung eventuell falsch ist (vgl. ebd.). Durch die neutrale Weise des Vorlesens wird das Kind nicht kritisiert, sondern in seinem Können bestätigt (vgl. ebd.). Es liegt im Ermessensspielraum der/des SkriptorIn und der Art, sowie Anzahl der Fehler, inwieweit das Diktierte des Kindes eigenständig von der/dem SkriptorIn korrigiert wird (vgl. ebd., S. 56). Eine weitere Möglichkeit, um auf Fehler oder zu treffende Entscheidungen hinzuweisen ist, dass die/der SkriptorIn beim Aufschreiben oder Vorlesen des Geschriebenen eine bewusste Pause macht (vgl. ebd.). So wird dem Kind automatisch signalisiert, dass es an dieser Stelle nicht weiter geht beziehungsweise der Schreiber sich unsicher ist, wie es weitergehen soll. Um die Diktiersituation einzuleiten oder von dem Gespräch wieder in die Diktiersprache zu wechseln, kann es sinnvoll sein, einen Satzanfang aus dem zuvor Gesagten des Kindes zu isolieren und diesen aufzuschreiben (vgl. ebd., S. 57). So hat das Kind wieder einen Anknüpfungspunkt und kann sich besser auf das Diktieren einstellen. Ein weiterer Tipp, den Merklinger den SkriptorInnen gibt, ist es, sich bewusst zu werden, dass das Entwickeln von Texten Zeit braucht, ganz gleich, ob bei einem Schreibanfänger oder einer schon sehr erfahrenen Person (vgl. ebd., S. 58). Hier kann es auch

hilfreich sein, das Kind beim Überlegen zu bestärken, um zu signalisieren, dass längeres Überlegen kein Problem darstellt (vgl. ebd.).

Neben diesen impliziten Anregungen kann das Kind auch explizit zu Schriftlichkeit herausgefordert werden. „Fragen wie ‚Wie soll ich das aufschreiben?‘, ‚Was soll ich aufschreiben?‘ oder ‚Wie soll ich anfangen?‘ verdeutlichen für das Kind, dass es sich um eine Schreibsituation handelt“ (ebd., S. 60). Antwortet das Kind darauf und ist man sich als SkriptorIn nicht ganz sicher, was zum Gespräch gehört, also nicht aufgeschrieben werden soll, und was tatsächlich diktiert wird, sollte man mit einer „Oder-Frage“ nachhaken, in welcher man beide Formulierungsvorschläge explizit nennt (vgl. ebd., S. 61).

Beim Diktieren kann es immer wieder vorkommen, dass die SchülerInnen sprachliche Fehler machen. Merklinger gibt hierfür Anweisungen, wie diese Fehler von den SkriptorInnen korrigiert werden sollten. Unterschieden werden die Korrekturen der SkriptorInnen in zwei Arten: Korrekturen im Bereich der Sprachrichtigkeit und der Sprachangemessenheit (vgl. ebd., S. 62-64). Die/der SkriptorIn hat eine Grundhaltung der Schriftsprachlichkeit (vgl. ebd., S. 62). In dieser Grundhaltung zeigen sich zum einen die „Herausforderungen zu konzeptioneller Schriftlichkeit“, welche die Sprachangemessenheit beschreiben, die mehr oder weniger angemessen sein kann, und andererseits die „Korrektur sprachlicher Fehler“, also die Sprachrichtigkeit, die entweder falsch oder richtig sein kann (vgl. ebd.), denn „entweder ist der Gebrauch von Verbformen, Artikeln, Personal- und Possessivpronomina richtig – oder er ist falsch“ (ebd.), unabhängig davon, ob in der gesprochenen oder der geschriebenen Sprache (vgl. ebd.). Merklinger zeigt einige Auszüge von Diktierszenen, in welchen die SkriptorInnen sprachliche Fehler korrigieren. Hier ist zu erkennen, dass die Korrektur immer dann vorgenommen wird, wenn die SkriptorInnen das, was sie gerade aufschreiben, mitsprechen (vgl. ebd., S. 63-64). Die Kinder werden dabei nicht explizit auf ihren Fehler hingewiesen, sondern er wird ohne weitere Erklärungen korrigiert (vgl. ebd.). „Einige Kinder werden in der jeweiligen Situation [von selbst] auf eine vorgenommene Korrektur aufmerksam, weil sie den Unterschied bemerken zwischen dem, was sie diktiert haben, und dem, was der Skriptor aufschreibt“ (ebd., S. 64).

Im Bereich der Sprachangemessenheit gibt es Situationen, in welchen die SkriptorInnen die Kinder nicht korrigieren sollen (vgl. ebd.). Ein Beispiel hierfür ist das deiktische „der, die, das“, welches statt „er, sie, es“ verwendet wird (vgl. ebd., S. 65). An dieser Stelle wird nicht korrigiert, da es nicht falsch ist (vgl. ebd.). „Es lässt sich als Spur von konzeptioneller Mündlichkeit deuten und wird entsprechend auch unverändert aufgeschrieben“ (ebd.). „Die Verbzweitstellung im Nebensatz (... , weil die Maus möchte den Grüffelo jetzt essen) ist in der Mündlichkeit durchaus gebräuchlich“ (ebd.). Auch hier wird der „Fehler“ nicht korrigiert, da es sich um keinen wirklichen Fehler handelt, sondern lediglich um

eine Verwendung mündlicher Ausdrucksweisen in der Schriftsprache (vgl. ebd.). Eine bewusste Pause ist an dieser Stelle eine geeignete Möglichkeit, um das Kind auf die Formulierung hinzuweisen und ihm die Möglichkeit zu geben, das Verb im Satz anders zu platzieren (vgl. ebd.). Ein ähnlicher „Fehler“ ist die Verwendung von „denn“ statt „dann“, was in der mündlichen Sprache verbreitet ist, im schriftlichen Ausdruck aber eher nicht verwendet wird (vgl. ebd., S. 66). Da es an sich aber nicht falsch ist, kann auch hier dem Kind eine Chance zur Verbesserung gegeben werden, wenn es nicht darauf eingeht, kann die Formulierung aber auch genauso aufgeschrieben werden (vgl. ebd.).

2.2 Die Interaktionsanalyse – Hintergründe und Vorgehen

Nachdem nun die Grundsätze Merklings Methode „Schreiben lernen durch Diktieren“ erläutert wurden, soll die in der Einleitung vorgestellte Diktierszene analysiert werden. Hierfür wird zunächst die Interaktionsanalyse als Untersuchungsmethode erklärt. Anschließend werden Fragen formuliert, die mit der Analyse beantwortet werden sollen. Die Beschreibung der Untersuchungsmethode macht es möglich, die Analyse und das Vorgehen besser nachvollziehen zu können. Fragestellungen für die Analyse lenken diese und zeigen, welches Ziel die Untersuchung hat, beziehungsweise was besonders in den Blick genommen wird.

Die Interaktionsanalyse basiert auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse (vgl. Krummheuer, 2011, S. 1 nach Garfinkel, 1967; Eberle, 1997; Sacks, 1998; Schegloff, 1982 & Ten Have, 1999). „Die Konversationsanalyse (KA) ist ein Forschungsansatz, der zum Ziel hat, die formalen Prinzipien der sozialen Organisation sprachlicher und nichtsprachlicher Interaktionen zu untersuchen. Die Analyse erfolgt strikt empirisch“ (Eberle, 1997, S. 245), anhand genauer Transkripte realer oder aufgenommener Interaktionen, die keine Details auslassen dürfen (vgl. ebd.). Um neben Gesprächen aller Art (vgl. ebd.), besonders Unterrichtsgespräche auswerten zu können, wurde die Methode zur Interaktionsanalyse hin weiterentwickelt (vgl. Krummheuer, 2011, S. 1). Die Interaktionsanalyse eignet sich somit, Unterrichtsgespräche von mindestens zwei Personen bis hin zu Gruppenarbeiten zu untersuchen, ganz gleich, ob die Lehrperson in das Gespräch eingebunden ist oder nicht (vgl. ebd.). „Das Verfahren ist nicht geeignet, die Leistungen oder Verstehensprozesse einer einzelnen Person zu rekonstruieren“ (ebd.).

Das Analyseverfahren basiert auf dem Verständnis, dass die Unterrichtsinhalte durch die Interaktion der Beteiligten entstehen und diese von den SchülerInnen auch nur so gelernt werden können, wie sie in der Interaktion vermittelt wurden (vgl. ebd.). Interaktionen werden als ein Prozess der „Bedeutungsaushandlung“ durch das Wechselspiel von aufeinander bezogenen Rede- und

Handlungszügen der Gesprächsteilnehmer beschrieben (vgl. ebd.). „Die Interaktionsanalyse ist ein Verfahren zur Rekonstruktion dieser Aushandlungsprozesse und der dabei hervorgebrachten thematischen Entwicklungen“ (ebd. nach Krummheuer & Fetzer, 2005, S. 16 ff.).

Führt man eine Interaktionsanalyse durch, schlägt die Methode ein bestimmtes Vorgehen vor, welches man nicht unbedingt Punkt für Punkt abarbeiten muss, je nachdem, ob es für die Analyse hilfreich ist oder nicht (vgl. Krummheuer, 2011, S. 2). Zunächst wählt man aus einem Transkript, zum Beispiel einer gesamten Unterrichtsstunde, einen Ausschnitt aus, der analysiert werden soll (vgl. ebd.). Die Auswahl der sogenannten „Interaktionseinheit“ richtet sich nach den eigenen Forschungs- und Erkenntnisinteressen und kann nach fachspezifischen/fachdidaktischen, interaktionstheoretischen oder linguistischen Kriterien vorgenommen werden (vgl. ebd.). Es folgt eine allgemeine Beschreibung der Szene, in welcher diese kurz zusammengefasst und zunächst recht spontan gedeutet wird, so wie man es im Alltag tun würde (vgl. ebd.). „An die allgemeine Beschreibung schließt eine ausführliche sequenzielle Analyse an, d. h. es werden alternative Interpretationsmöglichkeiten entwickelt, die, auf die sequentielle Organisierung von Gesprächen aufbauend, die folgenden Eigenschaften besitzen:

1. Die Äußerungen werden in der Reihenfolge ihres Vorkommens interpretiert, womit die Interpretationen nach vorne offen bleiben.
2. Plausibilisierungen dürfen und können nur rückwärts gewandt erfolgen.
3. Interpretationen müssen sich im Verlauf der Interaktion bewähren.“

(ebd.)

Um die spontan entstandene, häufig alltägliche Bedeutung einer Aussage anders zu interpretieren, bietet es sich an, gedanklich den Kontext zu verändern, in welchem die Konversation stattfindet (vgl. ebd.). Dieses Vorgehen orientiert sich an der Objektiven Hermeneutik, einer qualitativen Methode, um Transkripte, also textförmige Protokolle sozialer Wirklichkeit, auszuwerten und zu interpretieren (vgl. Wernet, 2021, S. 13). Sie zeichnet sich durch die kontextfreie Betrachtung von Szenen aus, wodurch alltägliche Deutungen außen vor gelassen werden müssen (vgl. ebd., S. 39). Das Verfahren sieht vor, dass einzelne Abschnitte zunächst kontextfrei betrachtet werden und die Interpretation anschließend mit dem tatsächlichen Kontext abgeglichen wird (vgl. ebd., S. 47). Hierfür ist es hilfreich, die zu analysierende Sequenz isoliert von den anderen Äußerungen zu betrachten und zu überlegen, in welchem Kontext sie stehen könnte und welche Bedeutung durch den jeweiligen Kontext entsteht (vgl. ebd., S. 48). Zudem kann untersucht werden, wie die Äußerung in verschiedenen Kontexten wirkt (vgl. ebd., S. 42). Dazu wird zunächst gedanklich ein „Normalkontext“ entworfen, in welchem die Äußerung richtig und unauffällig wirkt (vgl. ebd.). Durch zwei Arten der Kontrastierung kann dann gezeigt werden, was die

Äußerung in anderen Kontexten bedeutet (vgl. ebd., S. 43). Zur Verfügung steht hier einmal die Kontextkontrastierung, indem ein Kontext formuliert wird, in welchem die Äußerung unangebracht ist und zum anderen die Textkontrastierung, bei welcher eine andere Äußerung gewählt wird, welche nicht in die Situation passt (vgl. ebd.). „Die beiden Kontrastierungsstrategien dienen [somit] der (indirekten) Beantwortung der Frage: „was heißt es, X im Kontext K zu sagen“, indem gefragt wird, „was heißt es, X im Kontext von $\neg K$ zu sagen“ (Kontextkontrastierung) bzw. „was heißt es, $\neg X$ im Kontext K zu sagen“ (Textkontrastierung). Es handelt sich also material nicht um jeweils unterschiedliche Fragen, sondern Variationen derselben Frage“ (ebd.).

„Das Ziel [der ausführlichen Analyse der Einzeldeutungen] [...] ist die Erzeugung möglichst vieler plausibler Deutungen der Handlungen“ (Krummheuer, 2011, S. 3). Es schließt die Turn-by-Turn-Analyse an, in welcher überlegt wird, wie das Gegenüber auf die Äußerung einer Person reagieren könnte, je nachdem, wie er/sie die Äußerung verstanden hat (vgl. ebd.). „Das heißt, man versucht zu rekonstruieren, ob der zweite Turnnehmer die vorausgehende Äußerung gemäß einer oder mehrerer der diesbezüglich generierten Deutungen interpretiert haben könnte und zu was er diese erste Äußerung durch seine folgende macht“ (ebd.). Macht die Person nicht darauf aufmerksam, dass sie vom Gegenüber falsch verstanden wurde, ist davon auszugehen, dass die Person sich verstanden fühlt; mögliche Einwände zum Gegenüber, wenn sich die Person falsch verstanden fühlt, werden als „repairs“ bezeichnet (vgl. ebd.). Zusammenfassend wird durch die Turn-by-Turn-Analyse folgende Frage beantwortet (ebd.): „Wie reagieren andere Interaktanten auf eine Äußerung, wie scheinen sie die Äußerung zu interpretieren, was wird gemeinsam aus der Situation gemacht?“.

Es folgt eine Zusammenfassung aller Erkenntnisse – eine Gesamtinterpretation – welche es zudem ermöglicht, Theorien einzubinden.

2.3 Interaktionsanalyse der Diktierszene

Nachdem nun die theoretischen Hintergründe zum Konzept und zur Analyse-methode erklärt wurden, kann mit der eigentlichen Analyse begonnen werden. Zusätzlich zur Interaktionsanalyse, wird pro Sequenz auch eine Analyse im Hinblick auf das Konzept durchgeführt, welche zwar gleichzeitig durchgeführt, aber am Ende getrennt interpretiert wird, um keine Themen zu vermischen, was eventuell zu einer Fehlinterpretation führen würde. Zudem wird ein Blick auf die grammatischen Phänomene in der Szene geworfen, welche am Ende ebenfalls in die Zusammenfassung einfließen.

Zu Beginn der Interaktionsanalyse steht die Gliederung der Interaktionseinheit. Diese muss hier nicht mehr vorgenommen werden, da Merklinger vermutlich von vornherein nur einen Teil eines Transkripts im Buch veröffentlicht hat und somit die Gliederung schon selbst vorgenommen hat. Durch die Auswahl des Transkripts und die Veröffentlichung im Buch hat Merklinger gezeigt, dass die Szene (zumindest für sie) eine Relevanz hat und vom Alltäglichen abweicht.

Das Transkript ist in einer Diktiersituation nach Merklinger entstanden. Weitere Angaben zum Lernstand oder Alter des Schülers Nikolaus oder auch zum genauen Entstehungskontext werden nicht gemacht. Aufgrund der zuvor erläuterten Hintergrundinformationen zum Konzept und dem Gesprächsverlauf ist davon auszugehen, dass Nikolaus vor der Diktierszene das Buch „Der Grüffelo“ im Ganzen oder zumindest in Teilen vorgelesen bekommen hat. Zudem ist es möglich, dass Nikolaus es sich als Hörbuch angehört hat. Das Kinderbuch wurde von Alex Scheffler und Julia Donaldson verfasst und im Jahr 1999 veröffentlicht. Es handelt von einer im Wald lebenden Maus, die Angst hat, von den anderen Tieren im Wald gefressen zu werden. Aus diesem Grund erfindet sie sich einen Freund: Den Grüffelo. Auf dem Weg durch den Wald begegnet sie einer Eule, einem Fuchs und einer Schlange. Die Maus erzählt ihren Fressfeinden von ihrem Freund, dem Grüffelo, welcher gefährliche Hauer, Krallen und Zähne habe. Daraufhin flüchten die Tiere vor der Maus. Nach einiger Zeit entdeckt sie im Wald den Grüffelo, der genau so aussieht, wie in ihren Beschreibungen, obwohl sie eigentlich davon ausgegangen ist, dass es ihn doch gar nicht gibt. Um den Grüffelo zu überzeugen, sie nicht zu fressen, geht sie mit ihm zur Schlange, zum Fuchs und zur Eule. Sie will ihm zeigen, dass sie ein gefürchtetes Tier ist und er einen Fehler machen würde, wenn er sie tatsächlich frisst. Da die Maus nun mit dem von den anderen Tieren gefürchteten Grüffelo unterwegs ist, nehmen die Tiere Reißaus, was dazu führt, dass der Grüffelo denkt, dass die Maus das gefürchtete Tier ist. Auch der Grüffelo hat jetzt Angst vor der Maus und flüchtet. Nun kann sich die Maus ungestört im Wald bewegen, da alle Tiere vor ihr Angst haben und sie sich nicht mehr fürchten muss (vgl. Scheffler & Donaldson, 2002).

Kurz zusammengefasst geht es in der Diktierszene darum, dass Nikolaus die Aufgabe bekommt, der/dem SkriptorIn das für ihn Wichtigste aus der Geschichte zu diktieren. Nikolaus nennt einen Satz, in welchem er allerdings vor dem Wort „Maus“ einen falschen Artikel benutzt. Er wird durch die/den SkriptorIn korrigiert. Er nennt einen weiteren Satz und verwendet hier wieder den falschen Artikel. Er wird wieder korrigiert und wundert sich über den Artikelwechsel. Die/der SkriptorIn sagt dem Schüler daraufhin, dass es eigentlich „die Maus“ heißt und sich der Artikel je nach Position im Satz verändern kann, sodass es in bestimmten Fällen auch „der Maus“ heißen kann. Auch ein weiterer Erklärungsversuch scheitert und Nikolaus verwendet im letzten Satz des Transkripts wieder den falschen Artikel. Spontan kann das Transkript so gedeutet werden,

dass Nikolaus das Wort „Maus“ immer mit dem Artikel „die“ gelernt hat und er trotz der Erklärungsversuche der/des SkriptorIn nicht versteht, wann man welchen Artikel vor dem Wort „Maus“ verwendet. Erschwerend könnte hinzukommen, dass zwischendurch immer wieder erklärt wird, dass „die Maus“ richtig ist, es aber auch Fälle gibt, in denen es nicht richtig ist.

In der Szene ist immer wieder zu erkennen, dass es seitens Nikolaus Unklarheiten über das Genus des Wortes Maus gibt. Im Hinblick auf die Forschungsfrage der gesamten Arbeit wurde die Annahme getroffen, dass in der vorliegenden Szene grammatische Lernprozesse eingeleitet werden oder die Grammatik zumindest eine Rolle in der Szene spielt. Unter dieser Annahme soll nun die Interaktionsanalyse durchgeführt werden, die nicht nur eine Analyse auf fachlicher Ebene ermöglicht (unter der Annahme, dass die Unstimmigkeiten durch Nikolaus fehlendes grammatisches Wissen zum Genus entstehen), sondern es kann zudem aufgezeigt werden, welche möglichen Fehler in der generellen Gesprächsführung entstanden sind, auch im Vergleich zum Konzept „Schreiben lernen durch Diktieren“. Die Analyse erfolgt sequenzweise.

Sequenz 1

S: Du hast die Geschichte vom Gröffelo und der Maus gehört. Auf diesem Blatt kannst du etwas dazu aufschreiben. Was DIR wichtig ist.

Die/der SkriptorIn erklärt Nikolaus zunächst den Arbeitsauftrag. Sie/er betont, dass das Kind das aufschreiben soll, was ihm wichtig ist, also seine persönliche Ansicht gefragt ist.

Schreiben lernen durch Diktieren: Bei der Formulierung des Arbeitsauftrages hat sich die/der SkriptorIn an die von Merklinger gemachten Vorgaben gehalten. Die Aufgabe ist offen in Bezug auf den Inhalt und die Textsorte (vgl. Merklinger, 2012, S. 39). Zudem wird die von der Autorin vorgeschlagene Aufgabenformulierung in leicht abgewandelter Form verwendet. Einzig wurde ausgelassen, dass die/der SkriptorIn für das Kind schreibt. Von Merklinger wurde betont, dass explizit gesagt werden sollte, dass das Kind „schreiben“ und nicht „sagen/diktieren“ soll, denn so würde die Forderung, in schriftlicher Sprache zu formulieren, deutlicher (vgl. ebd.).

Sequenz 2

N: Hm. Die/ der Fuchs kommt zu die Maus [?]

Nikolaus gibt nicht sofort eine Antwort, sondern verwendet zunächst den Laut „Hm“. Je nach Situation kann dieses Unsicherheit bedeuten oder zeigen, dass Nikolaus noch Zeit zum Überlegen braucht. Zudem könnte Nikolaus der/dem

SkriptorIn dadurch verdeutlichen, dass er Hilfe oder noch weitere Anweisungen benötigt, da er sich nicht sicher ist, wie er weiter machen soll.

Das Kind antwortet anschließend auf die von der/dem SkriptorIn gestellte Frage, wodurch deutlich wird, dass er die Aufgabe verstanden hat. Am Ende des Satzes ist eine steigende Intonation zu erkennen (vgl. Merklinger, 2012, S. 168), was auch dann gemacht wird, wenn man eine Frage stellt. Die/der SkriptorIn schreibt anschließend den unterstrichenen Teil der Sequenz auf (vgl. Merklinger, 2012, S. 168)

Turn-by-Turn: In Bezug auf den vorherigen Kontext hat das Kind eine Sache genannt, die ihm wichtig erscheint. Nikolaus scheint sich aber noch unsicher zu sein, ob die Antwort richtig ist, was an der Intonation zu erkennen ist. Warum er sich unsicher ist, kann unterschiedliche Gründe haben. Nikolaus könnte generell ein unsicherer Schüler sein, zudem kann die Frage ein Hinweis darauf sein, dass Nikolaus eine Bestätigung von der/dem Skriptor haben möchte, ob seine Antwort richtig ist.

Sequenz 3 und 4

S: *Der!*

N: */Fuchs*

Nachdem Nikolaus in der zweiten Sequenz vor dem Wort „Fuchs“ zunächst einen falschen Artikel genannt hat und sich anschließend ohne weitere Bemerkungen durch die/den SkriptorIn selbst korrigiert hat, wird der richtige Artikel durch die Lehrkraft wiederholt.

Erste Deutungsvariante: Nikolaus wird somit scheinbar in der Wahl des Artikels für das Wort „Fuchs“ bestärkt und es wird deutlich, dass er den richtigen Artikel ausgewählt hat. Ob er sich an dieser Stelle bezüglich des Artikels unsicher war, sich versprochen hat oder zunächst gar einen ganz anderen Satz im Sinn hatte, wird nicht deutlich.

Zweite Deutungsvariante: Da Nikolaus vor dem Wort „Maus“ den falschen Artikel verwendet hat, könnte sich die Antwort der/des SkriptorIn genauso gut auf „die Maus“ beziehen, da nicht genauer erläutert wird, was mit dem Wort „der“ gemeint ist.

Turn-by-Turn: Nikolaus antwortet in Sequenz vier mit „Fuchs“, was mit der ersten Deutungsvariante übereinstimmt, in welcher das Wort „der“ bezogen auf den Fuchs geäußert wird.

Schreiben lernen durch Diktieren: Im Transkript ist immer das kursiv gekennzeichnet, was die/der SkriptorIn während des Schreibens im Schreibtempo mitspricht; unterstrichen wird das, was aufgeschrieben wird (vgl. ebd.). Während

des Schreibens wird zeitgleich vorgelesen, was verschriftlicht wird (vgl. ebd., S. 44). Auch hier wird sich von Seiten der/des SkriptorIn wieder an das Konzept „Schreiben lernen durch Diktieren“ gehalten. Allerdings kommt mit diesem Wissen auch eine neue Deutungsvariation hinzu.

Dritte Deutungsvariante: Nach dem Konzept von Merklinger liest die/der SkriptorIn parallel zum Schreiben den von Nikolaus formulierten Satz vor. Dieser dient für den Schüler als Wiederholung, sodass er noch einmal verinnerlichen kann, was er diktiert hat (vgl. ebd.).

Sequenz 5 und 6

S: *Fuchs košmmt zu*, lass das bitte liegen, **der** Maus.

N: §mm

Die/der SkriptorIn wiederholt das Wort „Fuchs“, was Nikolaus vorher schon als Folge auf „der“ gesagt hatte. Die Lehrkraft spricht dann weiter und wiederholt den Satz, den Nikolaus in Sequenz zwei formuliert hatte. Zwischendurch stimmt Nikolaus hier mit ein (Sequenz 6) (vgl. ebd.). Der Artikel „der“ wurde hier fett gedruckt. Merklinger gibt in den Transkriptionskonventionen an, dass immer dann fett gedruckt wird, wenn „von Kindern schriftsprachliche Endungen explizit ausgesprochen“ (ebd.) werden. In diesem Fall spricht allerdings nicht das Kind, sondern die schreibende Person.

Die fünfte Sequenz sticht besonders heraus, da mit „lass das bitte liegen“ scheinbar das Verhalten von Nikolaus geahndet wird. Es ist die einzige Stelle im Transkript, in welcher es nicht direkt um das Diktieren und das Formulieren des Textes geht. Diese Stelle könnte ein Hinweis darauf sein, dass Nikolaus in dieser Situation nicht konzentriert gewesen ist. Da es aber keine weiteren solcher Situationen gibt und das Hintergrundgeschehen von Merklinger nicht weiter beleuchtet wird, kann diesem Verdacht nicht weiter nachgegangen werden.

Turn-by-Turn: Aufgrund der vorherigen Sequenzen und des darin vorkommenden Artikelfehlers von Nikolaus in diesem Satz ist auch hier davon auszugehen, dass die/der SkriptorIn den Artikel hier besonders betont, um zu verdeutlichen, dass „der“ an dieser Stelle der richtige Artikel ist.

Schreiben lernen durch Diktieren: Die/der SkriptorIn hat an dieser Stelle den Artikelfehler von Nikolaus korrigiert, indem der richtige Artikel mit Betonung vorgelesen wurde. Merklinger hat verschiedene Vorschläge, wie man mit solchen Fehlern umgehen kann. So kann der Satz einmal wertfrei vorgelesen werden, damit das Kind überlegen kann, ob es etwas falsch gemacht hat (vgl. Merklinger, 2012, S. 55). In dieser Sequenz wurde die Korrektur des Fehlers stark betont, was nicht mehr einer neutralen Ausdrucksweise entspricht und somit gegen den Gedanken von Merklinger spricht, dass das wertfreie Vorlesen das

Können des Kindes bestätigt (vgl. ebd., S. 56). Ganz im Gegenteil wird hier der Fehler zusätzlich hervorgehoben. Alternativ hätte die Lehrperson vor dem falschen Artikel eine Pause machen können, um dem Kind zu signalisieren, dass es den Satz ab diesem Punkt nochmal wiederholen solle (vgl. ebd.). Allerdings kann die/der SkriptorIn selbst entscheiden, inwieweit das Diktierte des Kindes eigenständig korrigiert wird (vgl. ebd., S. 56); das heißt, es wurde hier nicht gegen die Konventionen des Konzepts verstoßen, aber es hätte auch anders gehandelt werden können, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, den Fehler selbst zu beheben.

An anderer Stelle schlägt Merklinger hingegen vor, auf falsche Artikel durch Vorlesen des korrigierten Satzes zu reagieren (vgl. Merklinger, 2012, S. 63). Dort führt sie dieses Transkript als ein Beispiel an, wie mit einem Artikelfehler umgegangen werden kann. Die Kinder sollen dadurch irritiert werden: „Durch solche Irritationen entstehen dann Möglichkeiten für implizites Lernen – auch unabhängig davon, ob ein Kind in seinem Verhalten nach außen hin zu erkennen gibt, ob es die jeweilige Korrektur überhaupt wahrnimmt“ (ebd., S. 64 nach Merklinger, 2010 und 2011).

Sequenz 7

N: Und dann, und dann kommt die EULE zu die Maus.

Nikolaus geht auf die Artikelkorrektur durch die/den SkriptorIn nicht weiter ein. Es kann also nicht nachvollzogen werden, ob Nikolaus den Sachverhalt verstanden oder gar wahrgenommen hat. Stattdessen formuliert er den Text weiter. Seine Aussage lässt drei verschiedene Deutungsmöglichkeiten zu, denn auffällig ist, dass Nikolaus „und dann“ zweimal ausspricht.

Erste Deutungsmöglichkeit: Nikolaus formuliert durch „lautes Denken“ zunächst einen Satz, der so noch gar nicht aufgeschrieben werden soll. Er beschreibt somit zunächst die Handlung. Mit „und dann“ macht er deutlich, dass dieses nach dem ersten Teil der Handlung passiert. Dass er den Ausdruck zweimal verwendet, könnte damit erklärt werden, dass er sich im ersten Moment noch nicht sicher ist, was er sagen möchte und das erste „und dann“ als „Platzhalter“ verwendet, um noch mehr Zeit zum Nachdenken zu haben.

Zweite Deutungsvariante: Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist, dass Nikolaus möchte, dass der Satz „Und dann kommt die Eule zu die Maus.“ aufgeschrieben wird, er aber den Satzanfang wiederholt, beispielsweise aus den in der ersten Deutungsvariante genannten Gründen.

Dritte Deutungsvariante: Nikolaus beschreibt mit dem ersten „und dann“, dass auf diese Äußerung etwas folgt, was an den ersten diktierten Satz anknüpfen

soll. Das zweite „und dann“ beschreibt den Satzanfang des Satzes, der aufgeschrieben werden soll.

Sequenz 8

S: Und dann kommt die Eule zu **der** Maus.

Wie zuvor korrigiert die/der SkriptorIn den Artikelfehler von Nikolaus. Auch hier wird der Schüler nicht explizit auf den Fehler hingewiesen. Der Fehler wird nur dadurch verdeutlicht, dass er beim langsamen Vorlesen während des Mitschreibens besonders betont wird.

Turn-by-Turn: Durch das, was die/der SkriptorIn notiert hat und Nikolaus vorliest, kommen die zweite und dritte Deutungsvariante der vorherigen Sequenz am ehesten in Frage. Deutungsvariante eins fällt heraus, da etwas aufgeschrieben wurde, die/der SkriptorIn Nikolaus Bemerkungen somit nicht als „lautes Denken“ verstanden hat. Ob die zweite oder dritte Variante an dieser Stelle zutrifft, kann nicht festgestellt werden. Da sie sich aber recht ähnlich sind, ist eine Unterscheidung und Feststellung einer eindeutigen Deutungsvariante hier gegebenenfalls gar nicht notwendig. Bei Unsicherheiten hätte die/der SkriptorIn nachfragen können (vgl. Merklinger, 2012, S. 54).

Sequenz 9

N: Der Maus [?] DIE Maus. [lacht]

Im vorherigen Satz hatte Nikolaus nicht auf die Korrektur durch die Lehrkraft reagiert. Jetzt nimmt er die Korrektur wahr und antwortet darauf. Die Großschreibung zeigt, dass Nikolaus den Artikel „der“ besonders betont. Nach „Maus“ ist eine steigende Intonation zu erkennen, was auch am Ende einer Frage gemacht wird.

Erste Deutungsvariante: Durch die Auffälligkeit in der Intonation ist davon auszugehen, dass Nikolaus den Artikel „der“ vor dem Wort infrage stellt. Dazu passt auch, dass er den Artikel „korrigiert“, indem er anschließend „DIE Maus.“ sagt und lacht. Somit ist zu vermuten, dass Nikolaus nicht weiß, dass es an dieser Stelle eigentlich „der Maus“ heißen müsste, was zudem mit den vorherigen Sätzen Nikolaus korreliert, denn auch hier hat er vor dem Wort „Maus“ den falschen Artikel verwendet.

Sequenz 10

S: Richtig, DIE Maus. Die Maus geht im Wald spazieren.

Die/der SkriptorIn antwortet auf Nikolaus Aussage, indem sie/er zunächst auf die Richtigkeit verweist und den korrekten Artikel nochmals wiederholt. Im Anschluss wird ein Satz genannt, in welchem „die Maus“ grammatisch richtig ist.

Erste Deutungsvariante: „Richtig“ beschreibt die Zustimmung auf etwas, das vorher gesagt wurde. Durch die Betonung von „die“ wird diese nochmals hervorgehoben. Im Anschluss wird der inhaltliche Sachverhalt kurz zusammengefasst. Diese Deutungsvariante ist in Bezug auf den Artikel auch mit den beiden folgenden kombinierbar.

Zweite Deutungsvariante: Die/der SkriptorIn weist Nikolaus darauf hin, dass es „die Maus“ heißt. Der Artikel „die“ ist allgemeingültig und wird vor dem Wort „Maus“ immer verwendet. Diese Deutungsvariante ist besonders dann denkbar, wenn Nikolaus noch nicht weiß, dass mit der Kasusänderung oftmals eine Artikeländerung einhergeht.

Dritte Deutungsvariante: Nikolaus wird darauf hingewiesen, dass „die Maus“ richtig ist. Die Korrektheit des Artikels bezieht sich hier allerdings nicht auf den vorher genannten Satz, sondern auf den „Wörterbucheintrag“ im Nominativ Singular. Würde man also nach dem Artikel des Wortes „Maus“ fragen, wenn man es kontextfrei betrachtet, ist „die“ der richtige Artikel. Anschließend wird ein Beispielsatz genannt, in welchem die Maus als Subjekt auftritt, also im Nominativ mit dem entsprechenden Artikel steht.

Turn-by-Turn: In dieser Sequenz besteht das Problem, dass von der/dem SkriptorIn nicht eindeutig definiert wird, auf was sich das Wort „richtig“ bezieht. Es wird somit nicht konkret dargestellt, was Nikolaus korrekt gesagt hat. Eindeutig ist, dass Nikolaus in Sequenz sieben vor dem Wort „Maus“ den falschen Artikel verwendet hat. Durch den Artikel „die“ steht das Wort hier entweder im Nominativ oder im Akkusativ. In der folgenden Sequenz wird Nikolaus korrigiert, denn das Wort „Maus“ steht an dieser Stelle im Dativ, wodurch sich der Artikel entsprechend anpassen muss und „der“ heißen muss. Es folgt die scheinbare Verwunderung von Nikolaus, woraufhin er die Korrektur der/des SkriptorIn erneut „korrigiert“, indem er verdeutlicht, dass es „die Maus“ heißt. Die/der SkriptorIn antwortet daraufhin mit „Richtig, DIE Maus.“. Als erfahrener Sprecher des Deutschen, der intuitiv die richtigen Artikel verwendet, wird klar, dass sich die Zustimmung der/des SkriptorIn nicht auf Sequenz acht beziehen kann, denn „die“ wäre an dieser Stelle grammatisch nicht richtig. Für Nikolaus, der vermutlich noch nicht so viel theoretisches Wissen zur Grammatik gesammelt hat, muss diese Formulierung der/des SkriptorIn nicht so eindeutig sein. Da nicht weiter definiert wird, auf was sich „richtig“ bezieht, könnte es genauso gut so verstanden werden, dass „die“ für den in Sequenz sieben formulierten Satz, der

richtige Artikel ist. Im Anschluss wird ein Beispielsatz formuliert, in dem „die“ der richtige Artikel vor „Maus“ ist, aber auch hier werden keine weiteren Erläuterungen gemacht, wodurch für Nikolaus auch an dieser Stelle nicht klar sein muss, dass es Artikelanpassungen gibt. Er könnte sich genauso gut in seiner Aussage, dass es „die“ Maus heißt, bestätigt fühlen, denn in dem in Sequenz zehn genannten Satz scheint es nicht falsch zu sein.

Deutungsvariante drei wäre somit an dieser Stelle die richtige; durch die Formulierungen der/des SkriptorIn wird das aber nicht unbedingt deutlich. Erst die nachfolgenden Sequenzen können zeigen, ob Nikolaus die Sequenz richtig verstanden hat oder ob es hier zu Verständnisproblemen zwischen den beiden Akteuren kommt.

Sequenz 11

N: Ja.

Turn-by-Turn: Durch diese Antwort von Nikolaus ist noch nicht zu erkennen, ob und wie er die vorherige Sequenz der/des SkriptorIn verstanden hat. Das „Ja“ kann sich hier auf Deutungsvariante eins beziehen, also auf die inhaltlichen Gegebenheiten der Geschichte oder auf die anderen beiden Varianten. Es ist möglich, dass Nikolaus verstanden hat, dass er den Artikel zuvor falsch verwendet hat, ebenfalls ist es möglich, dass er das „Ja“ an dieser Stelle zwar sagt, aber gar nicht so meint, es aber sagt, da er davon ausgeht, dass die/der SkriptorIn es von ihm erwartet.

Sequenz 12

S: Aber die Eule kommt zu DER Maus. Das ändert sich. Du hast Recht. Eigentlich ist es DIE Maus.

Die/der SkriptorIn erklärt nun in dieser Sequenz genauer, was in Sequenz zehn gemeint war.

Turn-by-Turn: Rückblickend ist somit davon auszugehen, dass Nikolaus in der letzten Sequenz den Eindruck vermittelt hat, den Sachverhalt noch nicht ganz verstanden zu haben. Zumindest wurde sein Verhalten durch die/den SkriptorIn so interpretiert und es wurde davon ausgegangen, dass es sinnvoll ist, die Erklärungen zu präzisieren.

Die ersten drei Sätze dieser Sequenz sind recht eindeutig. Die/der SkriptorIn wiederholt den von Nikolaus formulierten Satz aus der siebten Sequenz und betont den korrigierten Artikel. Durch das „aber“ kann schnell darauf geschlossen werden, dass auch die Formulierung aus Sequenz zehn richtig ist („Die Maus geht im Wald spazieren.“), was vermuten lässt, dass es sich um

verschiedene Fälle handelt, die jeweils einen anderen Artikel erfordern. Mit „Das ändert sich.“ wird nochmals bestätigt, dass sich der Artikel ändert. Ob das für Nikolaus verständlich ist, wird sich in den nächsten Sequenzen zeigen; denn auch hier hätte der Sachverhalt noch präziser ausgedrückt werden können, damit der Schüler ihn besser verstehen kann. Es folgt „Du hast recht.“, was sich, wenn man die vorherigen Sequenzen betrachtet, auf Sequenz neun beziehen muss, in welcher Nikolaus sagt, dass es „die Maus“ heißt. Genau wie in Sequenz zehn wird diese Aussage wieder bekräftigt, was prinzipiell auch nicht falsch ist, hier aber zu Verwirrungen führen kann, da nie genau erläutert wird, auf was sich die Zustimmung bezieht. Mit dem letzten Satz dieser Sequenz („Eigentlich ist es DIE Maus.“) wird nun offensichtlich versucht, den grammatischen Sachverhalt etwas weiter auszuführen. Doch auch hier sind wieder, besonders aus Sicht des Schülers, verschiedene Deutungsweisen denkbar:

Erste Deutungsvariante: Der letzte Satz dieser Sequenz ist von Nikolaus so zu verstehen, dass er seinen Satz richtig formuliert hat, es also „Und dann kommt die Eule zu die Maus.“ heißt. Ursächlich hierfür könnte sein, dass Nikolaus nicht weiß, dass es durch verschiedene Kasus Artikeländerungen gibt. Dieser Gedanke könnte durch die Formulierung „eigentlich“ zusätzlich bestärkt werden, wenn Nikolaus daraufhin davon ausgeht, dass „die“ der allgemeingültige Artikel für „Maus“ ist, der nicht verändert werden kann.

Zweite Deutungsvariante: In dem von dem Schüler formulierten Satz muss es „der Maus“ heißen. Dass es eigentlich „die Maus“ heißt, bedeutet an dieser Stelle, dass der Nominativ Singular, der „Wörterbucheintrag“ des Wortes, mit dem Artikel „die“ richtig ist, das Substantiv „Maus“ an dieser Stelle aber in einem anderen Kasus (Dativ) vorzufinden ist, und sich somit der Artikel ändert.

Durch die beiden Deutungsvarianten zeigt sich auch hier wieder, dass die Deutung der Aussagen der/des SkriptorIn für einen erfahrenen Sprecher oder Schreiber eindeutig sind, während es für einen Schüler, der noch nicht so viele Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht gemacht hat, durchaus einige Interpretationsmöglichkeiten gibt, die das Verständnis erschweren.

Sequenz 13, 14 und 15

N: Hm.

S: Aber es heißt sie kommt zu DER Maus.

N: Hm. Ich dachte DIE.

In Sequenz 13 antwortet Nikolaus nur mit „Hm.“, woraufhin die/der SkriptorIn weiter versucht, dem Schüler zu erklären, warum es manchmal „der Maus“ und manchmal „die Maus“ heißt. Hier wird erstmal nicht deutlich, inwieweit Nikolaus die Aussagen der/des SkriptorIn verstanden hat. Sequenz 15 zeigt dann

eindeutig, dass Nikolaus nicht verstanden hat, dass es in diesem Satz „die Maus“ heißen muss, was allerdings nicht unbedingt daran liegen muss, dass Nikolaus nicht weiß, dass sich die Artikel je nach Kasus ändern können, sondern es könnte auch an der unklaren Kommunikationsweise zwischen den AkteurInnen liegen.

Sequenz 16

S: Ist auch richtig. Kommt drauf an, wo es im Satz ist.

Ohne grammatisches Hintergrundwissen ist diese Bemerkung der/des SkriptorInnen ziemlich uneindeutig. Während Nikolaus zuvor noch zu erklären versucht wurde, dass er den falschen Artikel vor „Maus“ verwendet hat, scheinen nun beide Artikel möglich. Grammatisch ist das aufgrund der unterschiedlichen Kasus des Wortes möglich, aber in genau diesem Satz, nicht. Auch der zweite Satz dieser Sequenz ist nicht eindeutig, denn nur durch die Umstellung eines Satzes, verändert sich der Kasus noch nicht. Bei solch einer rein lokalen Umstrukturierung der Worte (siehe erste Deutungsvariante), verändert sich der Artikel nicht. Gemeint ist hier aber nicht die lokale Veränderung, sondern die grammatische Umstrukturierung des Satzes, durch welche beispielsweise die Maus als Subjekt im Satz auftritt und somit im Nominativ Singular steht und der Artikel „die“, statt „der“ nötig wird, so wie es die/der SkriptorInnen in Sequenz zehn schon gemacht hat.

Erste Deutungsvariante: „Die“ und „der“ sind in diesem Satz beide die richtigen Artikel, anhängig von der Position im Satz. Stellt man den Satz um, wäre „Zu die Maus kommt die Eule.“ richtig, denn hier befindet sich die „Maus“ an einer anderen Stelle als vorher, sodass sich, laut Aussage der/des SkriptorInnen der Artikel ändern kann. Es würde sich hier somit um eine lokale Umstrukturierung handeln, die gar keine grammatischen Änderungen verlangt.

Zweite Deutungsvariante: Der Satz kann so umstrukturiert werden, dass Subjekt und Objekt die Plätze tauschen. Statt der Eule, könnte im Beispielsatz nun die Maus das Subjekt sein. Hier ändert sich dann der Artikel für „Maus“, da das Wort sich nun in einem anderen Satzglied befindet und einen anderen Kasus fordert. Vor dem Wort „Maus“ können die Artikel „die“ und „der“ stehen, je nachdem, an welcher grammatischen Position sich das Wort befindet.

Sequenz 17, 18 und 19

N: Hm.

S: Soll ich noch mal lesen [?] Der Fuchs kommt zu der Maus. Und dann kommt die Eule zu der Maus.

N: Hm. [2] Und dann kommt die Schlange zu die Maus.

Nikolaus antwortet auch hier wieder nur mit „Hm.“, was darauf hindeuten kann, dass er noch nicht verstanden hat, was die/der SkriptorIn ihm versucht hat zu erklären. Daraufhin wird das vom Schüler Diktierte nochmal vorgelesen, dieses Mal ohne die besondere Betonung auf den Artikeln, die Nikolaus zunächst falsch formuliert hatte. Wieder antwortet Nikolaus nur mit „Hm.“. Nach einer kurzen Pause diktiert er den nächsten Satz, welcher vom Satzbau her genauso aufgebaut ist, wie der vorherige. Erneut ist „die Maus“ das Objekt im Satz und Nikolaus verwendet auch hier wieder den falschen Artikel. Es zeigt sich, dass er die Erklärungen der/des SkriptorIn nicht verstanden hat, oder sie zumindest noch nicht in der Praxis umsetzen konnte.

2.4 Grammatische Betrachtung der Szene

Im Anschluss an die Interaktionsanalyse soll der von Nikolaus formulierte Satz grammatisch untersucht werden, sodass diese Erkenntnisse in der Zusammenfassung mit denen aus der Interaktionsanalyse verknüpft werden können. Während der Diktierszene hat er insgesamt drei Sätze formuliert, die von der/dem SkriptorIn aufgeschrieben werden sollten. Da diese Sätze immer den gleichen Satzbau haben und der Schüler immer den gleichen Fehler macht, wird nur ein Satz exemplarisch betrachtet. Die Erkenntnisse können anschließend auf die anderen Sätze übertragen werden.

Der/die SkriptorIn erläutert in der Szene, dass es von der Position im Satz abhängt, welchen Artikel Nikolaus für das Wort „Maus“ verwenden muss. Damit wird versucht zu erklären, warum „die“ und „der“ beides Artikel sind, die vor dem Wort vorkommen können, obwohl es in der Grundform immer „die Maus“ heißt. Die Hintergründe hierzu sollen nun kurz erläutert werden, wobei zunächst die Satzglieder des Satzes bestimmt werden.

Um die einzelnen Satzglieder zu bestimmen, muss zunächst erkannt werden, welche einzelnen Wörter oder Wortgruppen ein Satzglied bilden. Hierzu wird der Satz umgestellt, allerdings nur so weit, dass die ursprüngliche semantische Aussage erhalten bleibt. Der Satz darf dabei nicht ungrammatisch werden (vgl. Dürscheid, 2012, S. 48). Diese Umstellprobe wird als Permutationstest bezeichnet (vgl. ebd.). Auf diese Weise konnten die im unten stehenden Satz durch

Trennstriche gekennzeichneten Satzglieder isoliert werden. Nun kann bestimmt werden, um welche Arten von Satzgliedern es sich handelt.

Der Fuchs | kommt | zu der Maus.

Das Subjekt des Satzes kann einerseits semantisch bestimmt werden, indem bestimmt wird, wer der Urheber der Handlung ist (vgl. ebd., S. 32). Diese Bestimmungsmethode kann in der Regel nur bei Sätzen mit transitivem Verb im Aktiv verwendet werden, was in diesem Satz der Fall ist (vgl. ebd.). Das Subjekt kann dann mit der Frage „Wer oder was?“ erfragt werden (vgl. ebd., S. 34). Allerdings gibt es einige Voraussetzungen und Sonderfälle, die diese Bestimmungsmethode recht unsicher machen (vgl. ebd., S. 33). Ein formales Kriterium zur Subjektbestimmung ist es, zu untersuchen, über was man spricht (vgl. ebd., S. 34). Weiterhin hat das Subjekt im Deutschen immer einen bestimmten Kasus: „Der Nominativ ist hier der Grundkasus, der zur Kasusmarkierung [...] dient“ (ebd., S. 33). Im Beispielsatz ist somit „der Fuchs“ das Subjekt, denn er ist der Urheber der Handlung und kann hier durch „Wer oder was?“ erfragt werden („Wer oder was kommt zu der Maus?“). Der Fuchs steht zudem im Nominativ.

Für das Prädikat eines Satzes kommen nur Verben oder ein Verbkomplex in Frage (vgl. ebd., S. 35). Es ist auf das Subjekt bezogen und beschreibt dessen Handlung oder Zustand, zudem passt es sich ihm durch die Kongruenz an (vgl. ebd.). Für den vorliegenden Satz kann somit „kommt“ als Prädikat bestimmt werden. Das Wort ist ein Verb und beschreibt, was der Fuchs macht. Zudem hat es sich dem Subjekt angepasst. Diese Anpassung zeigt sich durch ein Beispiel: Würde das Subjekt im Plural stehen („Die Füchse“), würde sich das Prädikat anpassen und „kommen“ heißen. In diesem Fall ist das Prädikat auf den Nominativ Singular angepasst.

Bei dem dritten Satzglied handelt es sich um ein Adverbial. „Was die prototypischen Eigenschaften der Adverbiale angeht, so ist hier zweifellos das semantische Kriterium dominant. Dies gilt nicht nur für die Abgrenzung der gesamten Klasse, sondern auch für die Subklassifikation der Adverbiale“ (ebd., S. 38). „Adverbiale drücken die näheren Umstände des Geschehens aus: den Ort (Lokaladverbial), die Zeit (Temporaladverbial), die Art und Weise (Modaladverbial), den Grund (Kausaladverbial) u.a.“ (ebd.). Das trifft an dieser Stelle zu, denn durch „Wohin kommt der Fuchs?“ kann der Ort des Geschehens erfragt werden, was zeigt, dass es sich um ein Lokaladverbial handeln muss. Somit ergeben sich für den Satz diese Satzglieder:

Der Fuchs | kommt | zu der Maus.

Substantiv | Verb | Lokaladverbial

Dem ersten Satz gegenüber steht folgender Satz, in welchem die/der SkriptorIn versucht zu erklären, dass es auf die Position der „Maus“ im Satz ankommt.

Die Maus | geht | im Wald | spazieren.

Dieser Satz ist ähnlich wie der vorherige aufgebaut. Um das Substantiv semantisch zu bestimmen, kann auch hier wieder mit „Wer oder was?“ gefragt werden („Wer oder was geht im Wald spazieren?“). Somit ist „die Maus“ in diesem Satz das Subjekt. Untermauert wird diese Feststellung durch weitere der oben genannten Kriterien, denn über „die Maus“ wird im Satz gesprochen und das Satzglied ist im Nominativ. Als Prädikat des Satzes kann „spazieren gehen“ bestimmt werden, denn diese Wörter bilden das Verb im Satz. Das dritte Satzglied ist auch hier wieder eine Lokaladverbial, denn auch hier kann wieder mit „Wo geht die Maus spazieren?“ nach dem genauen Ort der Handlung gefragt werden. Für den gesamten Satz ergibt sich folglich diese Satzgliedstruktur:

Die Maus | geht | im Wald | spazieren.

Substantiv | Verb | Lokaladverbial | Verb

Somit zeigt sich, dass beide Sätze aus den gleichen Satzgliedern bestehen und ähnlich aufgebaut sind. Das Wort „Maus“ nimmt je nach grammatischer Position im Satz einen anderen Kasus an, wodurch sich der Artikel ändert.

2.5 Zusammenfassung und Interpretation der Analyse

Merklinger macht keine Angaben zur genauen Situation, in welchem das Transkript entstanden ist und stellt auch nicht dar, inwieweit der Schüler Nikolaus schon Erfahrungen mit der Methode hat. Zudem wird sein allgemeiner Leistungsstand nicht erläutert, was es im Zuge der Interpretation nicht möglich macht, die Leistung von Nikolaus in der Diktiersituation zu bewerten. So wird auch nicht erläutert, ob Nikolaus beispielsweise mehrsprachig aufgewachsen ist oder generell Schwierigkeiten beim Zuordnen der richtigen Artikel hat.

Die Diktierszene beginnt zunächst so, wie Merklinger es in ihrem Konzept erläutert: Die Aufgabenstellung ist klar formuliert und es wurde betont, dass die/der SkriptorIn für das Kind schreibt, was zur Verwendung schriftlicher Sprache führen soll (vgl. Merklinger, 2012, S. 40). Zudem wurde als Ausgangspunkt eine Geschichte über Angst und Mut verwendet, welche sich laut Merklinger besonders für Gelegenheiten dieser Art eignet, da sie aus der Lebenswelt der Kinder stammt und diese auch noch etwas daraus lernen können (vgl. ebd., S. 38). Aufgrund der Antworten, die Nikolaus gibt, kann darauf geschlossen werden, dass er das Unterrichtskonzept kennt und nicht das erste Mal diktiert. Dieses ist zum Beispiel in Sequenz zwei zu erkennen, denn der Schüler scheint keine Probleme zu haben, in schriftlicher Sprache zu formulieren, obwohl Merklinger dieses als sehr herausfordernd für Kinder beschreibt (vgl. ebd., S. 9). Auch ist an dieser Sequenz zu erkennen, dass Nikolaus die Aufgabe verstanden hat, da er eine richtige Antwort gibt. Somit muss er auch die Ausgangs-

geschichte „Der Grüffelo“ verstanden haben. Im weiteren Verlauf ist zu erkennen, dass der Schüler selbstständig weitere Sätze formuliert. Die Ausgangssituation des Transkripts erscheint somit optimal, vom Konzept her als auch von dem Verhalten des Schülers und der/dem SkriptorIn her.

Dem Konzept Merklingers folgend liest die/der SkriptorIn den Satz mit, während sie/er diesen aufschreibt (vgl. ebd., S. 44). Da Nikolaus vor dem Wort „Maus“ einen Artikelfehler gemacht hat, wird dieser selbstständig durch die/den SkriptorIn korrigiert. Diese Korrektur ist notwendig, da es sich an dieser Stelle um einen sprachlichen Fehler handelt, der so definitiv falsch ist (vgl. ebd., S. 62-64). Merklinger schlägt an dieser Stelle solch eine implizite Korrektur des Fehlers vor, damit die Kinder diesen selbst entdecken können und in der „Zone der nächsten Entwicklung“ lernen können (vgl. ebd., S. 55, 64). Allerdings sollte der Fehler ohne Wertung vorgelesen werden (vgl. ebd., S. 55). Hier wird er betont, was strittig lässt, ob es sich bei einer Betonung des Fehlers schon um eine Wertung handelt. Da Merklinger dieses Transkript als Beispiel aufzeigt, wie man auf Artikelfehler reagieren kann (vgl. ebd., S. 63), ist davon auszugehen, dass diese Betonung des Fehlers noch im Rahmen des Konzeptes ist. Nikolaus nimmt die Korrektur des Fehlers offensichtlich nicht wahr und macht in seiner nächsten Formulierung den gleichen Fehler. Hierbei ist erwähnenswert, dass die/der SkriptorIn Nikolaus in der Korrektursequenz darauf hinweist, dass er etwas liegen lassen soll, was für eine Unkonzentriertheit seitens Nikolaus sprechen könnte und eventuell der Grund dafür sein könnte, warum er die gleich darauffolgende Korrektur nicht wahrgenommen hat.

Der Schüler formuliert einen weiteren Satz und macht den gleichen Fehler wie zuvor, worauf die/der SkriptorIn den Fehler erneut beim Mitsprechen korrigiert. Jetzt nimmt Nikolaus den Fehler wahr und macht deutlich, dass er sich über den Artikel wundert, da es doch „die Maus“ heißen müsste. Dass Nikolaus an dieser Stelle die Korrektur der/des SkriptorIn infrage stellt, zeigt, dass es sich zuvor nicht um einen versehentlichen Fehler gehandelt hat, sondern Nikolaus davon ausgeht, dass es „die Maus“ heißen muss. Bis zu diesem Punkt kann die Interaktion beider Akteure als sehr eindeutig bezeichnet werden, zum einen, da die Sprache eindeutig formuliert ist, zum anderen, da der jeweils andere angemessen darauf reagiert. Im weiteren Verlauf wird die Kommunikation uneindeutiger, da die Interpretationsmöglichkeiten der Äußerungen zunehmen, besonders dann, wenn man sich in ein Kind hineinversetzt, welches noch kein explizites grammatisches Wissen aufgebaut hat.

Obwohl Nikolaus den falschen Artikel verwendet hat, antwortet die/der SkriptorIn mit „Richtig.“ und nennt dann ein Beispiel, in welchem „die Maus“ wirklich richtig ist. Das Kind kann diese Sequenz unterschiedlich interpretieren, denn das „Richtig“ könnte sich einerseits auf den Inhalt beziehen, als auch auf die eigentlich falsche Verwendung des Artikels. In diesem Fall meint die

Lehrperson, dass „die Maus“ richtig ist, in Bezug auf den Nominativ Singular des Wortes, also den „Wörterbucheintrag“ oder die Grundform des Wortes, die so gelernt wird. Nikolaus stimmt dem zu und die/der SkriptorIn versucht zu erklären, dass es manchmal „die Maus“ und manchmal „der Maus“ heißt. Das grammatische Phänomen an dieser Stelle, nämlich die Artikeländerung durch Kasusrektion, wird nicht genauer erklärt, sondern an verschiedenen Beispielen versucht zu vermitteln, was dazu führt, dass Nikolaus scheinbar bis zum Ende des Transkripts nicht verstanden hat, dass es in dem von ihm formulierten Satz „der Maus“ heißen muss. Die/der SkriptorIn versucht die Artikeländerung zu erklären, indem sie/er darauf aufmerksam macht, dass es auf die Position im Satz ankommt, wie beziehungsweise, ob sich der Artikel verändert.

Fraglich bleibt, ob andere oder genauere Erklärungsversuche dazu geführt hätten, dass Nikolaus versteht, welchen Artikel er verwenden muss. Fest steht, dass die Erklärungen der/des SkriptorIn teilweise mehrere Deutungsvarianten eröffnet haben, folglich nicht eindeutig waren. Dieses kann der Grund dafür sein, dass Nikolaus nicht verstanden hat, wann er „die Maus“ oder „der Maus“ sagen muss. Eventuell waren die teilweise uneindeutigen Aussagen hier auch gar nicht unbedingt negativ, wenn durch Nikolaus Irritationen trotzdem ein Lernprozess angeregt wurde, auch wenn er das Gelernte noch nicht so verinnerlicht hat, so dass er es anwenden konnte. Zumindest hat er die Artikelkorrektur durch die/den SkriptorIn wahrgenommen und widersprochen, wodurch er die Artikelwahl in Frage gestellt hat. Konkret erklärt wurde ihm an dieser Stelle dann nicht, warum genau sich der Artikel ändert.

Nikolaus wurde hier die Möglichkeit für einen grammatischen Lernprozess eröffnet. An der Szene ist zu erkennen, dass der Schüler der „Maus“ das richtige Genus zugeordnet hat, indem er den Artikel „die“ verwendet hat. Nicht beachtet wurde an dieser Stelle, dass sich aufgrund der satzgrammatischen Position der Kasus und somit der Artikel ändern muss. Die/der SkriptorIn versucht implizit, Nikolaus den richtigen Artikel zu entlocken, ohne genauer auf die grammatischen Phänomene einzugehen und ihm den Unterschied zwischen Genus und Kasus zu erklären. Es ist zu vermuten, dass Nikolaus Fehler genau an dieser Stelle lag, da er nicht weiß, was der Unterschied zwischen Genus und Kasus ist, beziehungsweise nicht weiß, dass sich der Artikel bei der Kasusrektion ändert. Den Artikel „der“ vor „Maus“ könnte er somit als falsch definieren, da er diesen Artikel mit einem anderen Genus, nämlich dem Maskulinum assoziiert. Versucht man nun einmal mit seinem Alltagswissen einem Kind zu erklären, was der Unterschied zwischen Genus und Kasus ist und warum ein Artikel, der eigentlich das Genus anzeigt, auch bei Wörtern mit anderem Genus vorkommt, stößt man schnell an seine Grenzen, da der Sachverhalt grammatisches Wissen erfordert, welches vor allem Kinder noch nicht haben. Überhaupt die Feststellung, dass es in der Grundform „die Maus“ heißen muss, ist schwer zu erklären, da die Genuszuordnung scheinbar willkürlich erfolgt. Zwar könnte man

hier noch mit dem natürlichen Geschlecht argumentieren, aber mit „die Maus“ bezeichnen wir auch männliche Mäuse, beziehungsweise die Tierart im Allgemeinen, was dieser Theorie widerspricht. Für die Grundschule stellt sich nun die Frage, ob die Genuszuordnung eine sinnvolle grammatische Lernsituation ist. Nikolaus konnte das Genus zwar in der Grundform schon richtig zuordnen, hatte aber Probleme dabei, Genus und Kasus zu unterscheiden. Ist die Genuszuordnung an sich also noch ein relevantes Thema, was erlernt werden muss? Betrachtet man eine gesamte Schulklasse, wäre die Antwort vermutlich erst einmal „Ja“, da nicht alle Kinder als Erstsprache Deutsch sprechen und gerade bei der Genuszuordnung einige Fehler auftreten können, da diese für DaZ-Lernende eine der größten Fehlerquellen darstellt (vgl. Wegera, 1997, S. 9). Im Folgenden soll nun untersucht werden, ob die Genuszuweisung tatsächlich eine gute und sinnvolle grammatische Lernmöglichkeit für Kinder mit Deutsch als Muttersprache und als Zweitsprache darstellt. Auch das Transkript, was den Ausgangspunkt der Fragestellung bildet, soll an späterer Stelle noch einmal betrachtet werden, um herauszufinden, inwieweit es sich hier um eine grammatische Lernsituation handelt. Eventuell kann so auch herausgefunden werden, ob das Vorgehen der/des SkriptorIn den aktuellen didaktischen Standards entspricht oder anders gehandelt werden könnte, um das Verstehen von Nikolaus hinsichtlich der Genuszuweisung zu verbessern.

3. Das Genus im Deutschen und sein Erwerb bei ein- und mehrsprachigen Kindern

Um im Zuge der Arbeit untersuchen zu können, inwieweit die Genuszuweisung eine sinnvolle grammatische Lernmöglichkeit ist, soll zunächst beschrieben werden, was das Genus im Deutschen ist und wie es den Wörtern zugeordnet wird. Diese Erkenntnisse sollen als Grundlage dienen, um die Zuordnung des Genus und mögliche Regeln dazu als grammatische Lernmöglichkeit einschätzen zu können. Anschließend wird erläutert, wie Kinder die Genuszuweisung erlernen. So soll bestimmt werden, ob und inwieweit Kinder in der Grundschule die Genuszuweisung beherrschen, denn hiervon ist abhängig, an welcher Stelle grammatische Lernprozesse ansetzen können. Der Fokus liegt hier, wie auch in der gesamten Arbeit, auf Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache.

3.1 Das Genus im Deutschen

Das Genus des Deutschen ist ein Sortierungsverfahren, welches Substantive in verschiedene Gruppen einteilt (vgl. Hoberg, 2004, S. 5). Hier wird in drei Kategorien unterschieden: Maskulinum, Femininum und Neutrum. Einmal zugeordnet, bleibt das Genus eines Substantivs konstant; im Gegensatz zu Numerus oder Kasus kann es sich somit nicht verändern (vgl. ebd.). Erkennbar wird das Genus nicht am Substantiv selbst, sondern an zugeordneten Artikeln, attributiven Adjektiven oder Pronomen, welche entsprechend flektiert sind (vgl. Ruberg, 2013, S. 27). Die Flexion wird durch das Genus bestimmt (vgl. Hoberg, 2004, S. 5). Die Zuordnung in die Kategorien kann auf Grundlage semantischer Merkmale (z. B. Sexus: „die“ Frau, also Femininum, was mit dem tatsächlichen Geschlecht übereinstimmt) geschehen, erfolgt aber oftmals scheinbar arbiträr, also willkürlich (vgl. ebd.). Die Regeln und Theorien zur Genuszuweisung werden im Folgenden ausführlicher behandelt.

Für die definiten Artikel lässt sich folgende Tabelle aufstellen, die die verschiedenen Flexionsformen übersichtlich darstellt (nach Ruberg, 2013, S. 27):

Numerus	Singular			Plural
Kasus	Maskulinum	Femininum	Neutrum	M / F / N
Nominativ	<i>der</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Akkusativ	<i>den</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Dativ	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>dem</i>	<i>den</i>
Genitiv	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>des</i>	<i>der</i>

Interessanterweise zeigt sich, dass im Plural keine Genera unterschieden werden (vgl. ebd., S. 28).

Im vorherigen Kapitel ist angeklungen, dass das Genus zumindest für das semantische Verständnis nicht immer nötig ist, somit stellt sich die Frage, welche Funktion das Genus im Deutschen hat. Mancher Sprachwissenschaftler ist der Auffassung, dass das Genus überflüssig sei und spricht ihm, wenn überhaupt auf phonotaktischer Ebene eine Daseinsberechtigung zu (vgl. Fischer, 2005, S. 51 nach Hickey, 2000, S. 622-625). Zur Funktion des Genus gibt es zahlreiche Theorien, welche jeweils nicht zu jedem einzelnen Substantiv des Deutschen passen werden und auch nicht eindeutig abgrenzbar sind, wodurch Überschneidungen der Theorien zu erwarten sind (vgl. Ruberg, 2013, S. 27).

Fischer (2005, S. 52-85) teilt die Theorien zur Funktion des Genus in vier Kategorien ein, die sich nach der jeweiligen Funktion richten: die rein formal-

grammatische Funktion, die semantische Funktion und die pragmatische Funktion, sowie verallgemeinernde Thesen zur Funktion des Genus.

Ein überzeugter Vertreter der Theorie, dass das Genus nur eine formal-grammatische Funktion habe, war Johann Werner Meier, welcher behauptete, dass das Genus keine semantische Funktion habe (ebd., S. 52 nach Naumann, 1986, S. 187 ff.). Er hat die Auffassung, „dass das Genus die Klassendreiteilung für Substantive bewirkt und auf Grund der verlangten Kongruenz der im Satz regierten Wörter ihre Rückbezüge und damit die Satzstruktur deutlicher macht“ (Fischer, 2005, S. 52). So führe diese syntaktische Funktion zur Kongruenz, welche den Satzbau erst ermögliche (vgl. ebd. nach Weisgerber, 1962, S. 382). Gerade im Vergleich zum Englischen, in welchem es keine Einteilung in die unterschiedlichen Genera gibt, zeigt sich, dass durch das Genussystem Satzstrukturen möglich sind, die ohne das Genus nicht verständlich oder ungenau wären (vgl. Fischer, 2005, S. 52 nach Markus, 1987). Strittig ist, ob das Genus Numerus und Kasus eines Wortes bestimmt oder ob es durch Numerus und Kasus bestimmt wird (vgl. Fischer, 2005, S. 53 nach Bittner, 2000 und Köpke, 1982). „Nun ist die Richtung der Abhängigkeit [...] eine Frage der Beschreibung des Sprachsystems, die nicht für jede Kommunikationssituation Realität haben muss. Während z. B. beim Spracherwerb denkbar ist, dass die Kategorie Genus erst nach Kenntnis von Kasus und Numerus erkannt und ihre korrekte Verwendung erlernt wird, wird [...] bei der Sprachproduktion des erwachsenen Sprachteilnehmers die Satzstruktur primär durch das Genus bestimmt“ (Fischer, 2005, S. 53). Die Theorien zeigen, dass die formal-grammatische Funktion des Genus von Bedeutung ist und somit zumindest ein Teil der Genusfunktion ist (vgl. ebd., S. 54).

Theorien zur semantischen Genusfunktion gibt es zahlreiche. An dieser Stelle sollen nur einige exemplarisch beleuchtet werden, um zu verstehen, was unter einer semantischen Genusfunktion verstanden werden kann. „Die traditionellen Bezeichnungen Maskulinum, Femininum und Neutrum in vielen Sprachen erlauben fast kein Loslösen von den meist allzu vereinfachten Vorstellungen, dass die Genusarten eine genaue Abbildung vom Sexus sind: männlich, weiblich und keines von beiden“ (ebd., S. 55 nach Corbett, 1991, S. 10), beziehungsweise, um es an die heutige Zeit anzupassen, divers. Das zeigt sich beispielsweise im Wort „Frau“, wo Genus und Sexus übereinstimmen, beim Wort „Gabel“, stimmen sie nicht überein, da Gabel kein Sexus besitzt. Die Animismustheorie besagt, dass die Menschen früher allem ein natürliches Geschlecht gegeben haben und das Genus somit die Funktion hat, dieses anzuzeigen (vgl. Fischer, 2005, S. 55). Der „Gabel“ wurde nach dieser Theorie ein feminines Geschlecht zugeordnet (vgl. ebd.). Die Sexustheorie beschreibt, dass durch das Genus der Sexus sichtbar gemacht werden solle (vgl. ebd., S. 56). Durch die Personifizierung von allem anderen, das kein Sexus besitzt, konnte auch diesen Dingen ein „Sexus“ und somit ein Genus zugeordnet werden (vgl. ebd., nach Grimm,

1831/1967, S. 474). Ähnlichkeiten hierzu findet man bei Köpke und Zubin (1984) in den Theorien zur Genuszuweisung, welche im Weiteren noch erläutert werden.

Eine Theorie zur pragmatischen Funktion besagt, das Genus helfe uns, Sprache zu erfassen, indem die Person oder der Gegenstand, über den gesprochen/geschrieben wird, genau benannt wird und immer wieder darauf verwiesen werden kann, sodass eindeutig ist, dass immer noch über die gleiche Sache gesprochen wird (vgl. Fischer, 2005, S. 79 nach Seiler, 1987).

Köpke und Zubin (1984, S. 43) nennen mit der lexikalischen Strukturierung eine weitere pragmatische Funktion. „Um den lexikalischen Auffindungsprozess effizienter zu gestalten, organisieren die Sprecher des Deutschen ihr Lexikon in verschiedene Felder und Hierarchien. Das Genus stellt hierbei aufgrund seiner dreifachen Gliederung ein Hilfsmittel dar“ (ebd.). So haben Oberbegriffe vermehrt ein neutrales Genus (vgl. ebd.).

Zu den verallgemeinernden Thesen gehört auch jene, die die Funktion des Genus in der Darstellung zusammengehöriger Nominalgruppen sieht. Substantive, die das gleiche Genus haben, befinden sich in einer Klasse und sind somit einander zugehörig (vgl. Fischer, 2005, S. 83). „Für Genusableitungsverfahren ist es von hoher Bedeutung, wenn ganze Gruppen von Nomina nach formalen oder semantischen Kriterien [...] dasselbe Genus haben“ (ebd.). So könnte beispielsweise durch das Wort „Buch“ geschlossen werden, dass auch ein „Heft“ ein neutrales Genus besitzt, denn beide haben ähnliche Eigenschaften und ein ähnliches Aussehen. Für Beispiele wie dieses hat sich gezeigt: „Man kann erstaunlich viele Nominalgruppen formaler oder semantischer ‚Ähnlichkeit‘ ausmachen, die deshalb das gleiche Genus haben, zum andern gibt es in jedem Fall mehr oder minder viele Ausnahmen“ (ebd.).

Wie in den Funktionstheorien zum Genus schon angeklungen, gibt es verschiedene Theorien dazu, wie den einzelnen Substantiven ein Genus zugeordnet wird. „In der allgemeinen Sprachwissenschaft und in der Germanistik gibt es [hierzu] zwei Auffassungen über die Genuszuweisung im Deutschen: Entweder sei das Genus geschichtlich durch sehr vage, nicht mehr synchron analysierbare Prinzipien bestimmt, oder sie sei von vornherein arbiträr“ (Köpke & Zubin, 1984, S. 26). In der eben erläuterten Animismustheorie oder auch bei Grimm (Sexustheorie) findet man beispielsweise solch eine geschichtlich vage Zuordnung (vgl. ebd.), wobei die Zuordnung von Grimm eindeutiger scheint, da sie auf dem Sexus beruht. Die Arbitraritätsthese wurde wissenschaftlich nie widerlegt, gegen sie spricht aber, dass erfahrene Sprecher des Deutschen das Genus auch in zuvor unbekannten Wörtern richtig zuweisen können (vgl. ebd., S. 27). Da wir als Sprecher des Deutschen unzähligen Wörtern das richtige Genus zuordnen können, spricht auch aus lernpsychologischer Ebene einiges dafür, dass es ein Zuordnungssystem geben muss, welches es uns zudem erlaubt,

unser Wissen über die Genuszuordnung zu organisieren (vgl. ebd.). Köpke und Zubin gehen somit davon aus, dass es phonetische, morphologische und/oder semantische Zusammenhänge zwischen Substantiven gleichen Genus geben muss, aus denen sich Sprecher Hypothesen zur Genuszuweisung ableiten (vgl. ebd., S. 27-28). Unter dieser Annahme starten sie eine Untersuchung mit folgendem Ziel: „Für das Deutsche hoffen wir zeigen zu können, dass auch hier neben produktiven Genuszuweisungsprinzipien andere mit beschränkter Produktivität stehen, die zusammen ein komplexes, aber auch durchschaubares semantisches Netz bilden“ (ebd., S. 27).

Ein wichtiges Kriterium zur Genuszuweisung scheinen nach Köpke und Zubins Untersuchungen die semantischen Merkmale zu sein. Ein erkanntes Zuordnungsprinzip ist die „Klassifikation der konkreten Kultur“ (vgl. ebd., S. 32). Am Beispiel des Oberbegriffs „Getränke“ wurde gezeigt, dass sich die untergeordneten Begriffe durch ihre Genera in bestimmte Kategorien sortieren lassen (vgl. ebd.). Die verschiedenen Getränkesorten wurden zunächst in alkoholhaltige und alkoholfrei Getränke unterteilt (vgl. ebd.). Anschließend wurde erkannt, dass Biersorten neutral sind, während alle weiteren alkoholischen Getränke maskulin sind (vgl. ebd.). Bei den alkoholfreien Getränken zeigte sich, dass kohlen säurehaltige Getränke neutral oder feminin sind und auch hier alle anderen maskulin sind (vgl. ebd.). Milch und Wasser bilden jeweils eine eigene Kategorie (vgl. ebd.). Für solche Klassifizierungen konnte zudem gezeigt werden, „dass mit der relativen Nähe eines Gegenstandsbereichs zu den menschlichen Interessen seine Aufgabengliederung mittels der Genusklassifikation zunimmt“ (ebd., S. 33). Für Tiere, mit denen wir täglich Kontakt haben oder die für uns als Nahrungsmittel wichtig sind, wird vermehrt in alle drei Genera unterschieden (der Hahn, die Henne, das Küken); Tiere, die in unserem Kulturkreis eine kleinere Rolle spielen, sind dagegen nicht nach dem Sexus unterteilt (das Nashorn) (vgl. ebd.). Auch das Aussehen scheint eine wichtige Rolle zu spielen, so konnte die Untersuchung zeigen, dass langgestreckte Gegenstände (der Riegel, der Stab) meist maskulin sind, während Flaches eher als feminin eingeordnet wird (die Platte, die Fläche) (vgl. ebd., S. 35). Gleiches konnte für noch weitere Merkmale beobachtet werden (vgl. ebd.).

Neben diesen in der genannten Untersuchung festgestellten Zuordnungskriterien gibt es weitere, beispielsweise das natürliche Geschlecht (vgl. Ruberg, 2013, S. 29). So werden Bezeichnungen für Menschen oft nach dem Sexus ausgerichtet, wobei es auch hier immer wieder Ausnahmen gibt, zum Beispiel bei Berufsbezeichnungen, die oft nur maskulin sind, aber Männer und Frauen gleichermaßen einbeziehen (vgl. ebd. nach Köpke & Zubin, 1996, S. 481).

Im Zuge der hier genannten Untersuchung von Köpke und Zubin, wurden einsilbige Substantive auf einen Zusammenhang zwischen Genuszuordnung und phonologischen Gegebenheiten hin untersucht (vgl. Köpke & Zubin, 1984,

S. 29). Für einsilbige Substantive mit dem Anlaut /*kn-*/ konnte so bis auf eine Ausnahme gezeigt werden, dass diese Substantive höchstwahrscheinlich immer maskulin sind (vgl. ebd.). Feminin sind dagegen häufig einsilbige Substantive mit den Auslauten /-*ft*/, /-*xt*/ und /-*çt*/ (vgl. ebd.). Allerdings stoßen die hier formulierten Regeln nicht überall auf Zustimmung, was Wegener zu folgender Aussage veranlasst: „So kann Köpke der Vorwurf nicht erspart werden, dass seine Genusregeln [...] als ‚eine komplexe Abfolge unmotivierter Regeln und Listen von Ausnahmen‘“ (Wegener, 1995, S. 77) erscheinen.

Weiterhin gibt es morphologische Muster, die die Genuszuweisung von Substantiven bestimmen. Von ihrer Art der Pluralbildung kann auf das Genus geschlossen werden: „So sind beispielsweise Nomen, die den Plural mit dem Flexiv -(e)*n* bilden, fast ausnahmslos Femininum. Nomen, die den Plural mit den Flexiven -er oder -s bilden, sind dagegen tendenziell nicht Femininum“ (Ruberg, 2013, S. 35). Auch bei der Kasusbildung lassen sich solche Zusammenhänge ausmachen, denn Substantive, bei denen für den obliquen Kasus ein -*n* angehängt wird, sind immer maskulin, Substantive, dessen Gestalt sich im Genitiv nicht ändert, sind oft ein Femininum (vgl. ebd. nach Köpke & Zubin, 2009).

Die hier genannten Theorien zur Funktion des Genus und die verschiedenen Kriterien zur Genuszuweisung stellen jeweils nur eine Auswahl dar und könnten vielfältig ergänzt werden. Dadurch zeigt sich, dass zu beiden Aspekten keine konkreten, allgemeingültigen Aussagen gemacht werden können, das Genus somit ein komplexes Feld mit vielen Hypothesen und Sonderregelungen ist. Zusammengefasst konnte sich zeigen, dass das Genus die Funktion besitzt, den Satzbau zu bestimmen. Zudem beeinflussen sich Genus, Numerus und Kasus gegenseitig. Ohne das Genus wären weniger Satzstrukturen möglich. Das Genus hilft uns beim Erfassen und Verstehen von Sprache und kann, insbesondere in Bezug auf Personen, das natürliche Geschlecht anzeigen. Scheint die Genuszuordnung des Deutschen auf den ersten Blick (abgesehen vom Sexus) zunächst arbiträr, zeigen sich durch Untersuchungen doch Zusammenhänge zwischen Substantiven gleichen Genus, besonders auf semantischer Ebene. Weiterhin können bestimmte An- oder Auslaute, sowie die Pluralbildung als Möglichkeiten der Genuszuweisung festgehalten werden. Ruberg hält für all diese Erkenntnisse fest: „Häufig werden diese Zusammenhänge als ‚Regeln‘ der Genuszuweisung bezeichnet, allerdings existieren für die meisten dieser ‚Regeln‘ eine mehr oder minder große Anzahl an Ausnahmen“ (Ruberg, 2013, S. 29). Ruberg entscheidet sich aus diesem Grund dazu, die „Regeln“ als „Muster“ zu bezeichnen, da sie nicht allgemeingültig sind. Auch für das Lernen in der Grundschule hat das Folgen, denn die Kinder können nicht einfach Regeln für die Genuszuweisung lernen, da es keine eindeutigen gibt. Somit scheinen an dieser Stelle andere grammatische Lernprozesse nötig zu sein.

3.2 Erwerb der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache

Als Erstsprache (L1) werden Sprachen bezeichnet, die ein Kind bis zum Ende des dritten Lebensjahres erworben hat (vgl. Bickes & Pauli, 2009, S. 8). Der „Primäre Erstspracherwerb“ bezeichnet das Lernen einer Sprache ab der Geburt an, welche folglich oft als „Muttersprache“ bezeichnet wird (vgl. ebd.). Da Kinder auch bilingual oder mit noch mehr Sprachen gleichzeitig aufwachsen können, wird dieser Erwerb dann als „doppelter Erstspracherwerb“ bezeichnet (vgl. ebd.). Somit beziehen sich die Aussagen zum Genuserwerb in diesem Kapitel auf alle Sprachen, die ein Kind schon sehr früh in seiner Kindheit lernt, die folglich muttersprachlichen Lernen entsprechen oder sehr nahekommen.

Ab der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder damit, artikelähnliche Formen wie „de“ oder „e“ zu verwenden, die sich noch keinem bestimmten Genus zuordnen lassen (vgl. Ruberg, 2013, S. 76-77 nach Clahsen, 1984, Mills, 1986 und Tracy, 1986). Gleichzeitig oder kurze Zeit später können Kinder auch schon vollständige Artikel verwenden, wobei es unterschiedliche Beobachtungen dazu gibt, ob definite oder indefinite Artikel zuerst verwendet werden (vgl. Ruberg, 2013, S. 77 nach Mills, 1986 und Szagun, 2007). „Bei den ersten vollständigen Artikelformen handelt es sich zunächst ausschließlich um Nominativformen, die kasusneutral verwendet werden, d.h. sie treten in allen Kasuskontexten auf – auch in solchen Kontexten, die den Akkusativ oder Dativ fordern“ (Ruberg, 2013, S. 77). Besonders bei definiten Artikeln fällt auf, dass diese schon fast immer richtig zugeordnet werden (vgl. ebd.). Zu beobachten sind immer wieder Übergeneralisierungen des Artikels „die“, welche vermutlich daraus resultieren, dass der Artikel unter anderem durch die Pluralbildung sehr häufig vorkommt; später werden dann auch Übergeneralisierungen bei den maskulinen und neutralen Formen beobachtet (vgl. ebd., S. 77-79). „Im Laufe des dritten Lebensjahres erwerben einsprachige Kinder die Hauptsatzstruktur des Deutschen, d.h. die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verbzweitstellung. Kurze Zeit später nehmen die Auslassungsraten für Artikel ab (ebd., S. 79, nach Clahsen, 1984/1988 und Tracey, 1986/1991). Falsche Genuszuweisungen kommen ab dem dritten bis vierten Lebensjahr kaum noch vor, wenn wird eher der Kasus falsch bestimmt (vgl. Ruberg, 2013, S. 79). Bis zum fünften Lebensjahr haben die Kinder auch den Dativ gelernt, sodass sie die Genuszuweisung nun vollständig beherrschen (vgl. ebd.). Kommen Kinder mit Deutsch als Erstsprache in die Schule, kann somit davon ausgegangen werden, dass sie Wörtern ihr Genus richtig zuordnen können.“

3.3 Erwerb der Genuszuweisung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Unter einer Zweitsprache (L2) versteht man alle Sprachen, die nach dem dritten Lebensjahr erworben werden (vgl. Bickes & Pauli, 2009, S. 8). In Abgrenzung zur Fremdsprache werden Zweitsprachen vermehrt im und durch das natürliche Umfeld gelernt, also in dem Land, in welchem die Sprache gesprochen wird, wohingegen Fremdsprachen im Ausland gelernt und durch Institutionen (z.B. (Sprach-)Schulen, Universitäten) unterrichtet werden (vgl. ebd. und Harr, Liedke & Riehl, 2018, S. 7).

Eine Untersuchung von Wegener zeigt, dass Kinder, die als Erstsprache Türkisch, Polnisch oder Russisch sprechen und mit sechs Jahren beginnen Deutsch zu lernen, zunächst keine Artikel verwenden (vgl. Ruberg, 2013, S. 109 nach Wegener, 1993, 1995 und 1999). Nach spätestens sechs Monaten verwenden die Kinder schließlich definite und indefinite Artikel, allerdings nur in der Nominativform und nicht dem richtigen Genus eines Wortes entsprechend (vgl. ebd.). Ob an einer Stelle eine definite Form oder eine indefinite gefordert ist, können die Kinder schon richtig zuordnen (vgl. ebd.). In der dritten Erwerbsphase reduzieren die Lernenden die Anzahl an Artikeln und verwendet als definiten Artikel „die“, was, wie bei den Kindern mit Deutsch als Erstsprache, darauf zurückgeführt wird, dass dieser Artikel im Deutschen am häufigsten vorkommt (vgl. ebd., S. 110). Die vierte Phase des Erwerbs zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder den Artikeln bestimmte Funktionen zusprechen, sodass „der“ häufig für Substantive verwendet wird, „das“/„den“ für Objekte im Singular und „die“ zur Pluralbildung (vgl. ebd.). In der letzten Phase des Erwerbs differenzieren Kinder mit Deutsch als Zweitsprache an Pronomen und Artikeln (vgl. ebd.). Weitere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Kinder besonders in Bezug auf Genus und Kasus individuelle Lernwege einschlagen, die sich in ihrer Reihenfolge unterscheiden (vgl. Ruberg, 2013, S. 113). Die hier beschriebenen Phasen sind folglich nicht als feste Reihenfolge anzusehen, sondern eher als eine Möglichkeit, wie der Genuserwerb vonstattengehen kann. Während die Genuszuweisung im Erst- und Zweitspracherwerb insgesamt recht ähnlich verläuft, gibt es doch einige Unterschiede. So eignen sich die meisten Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zunächst das Kasussystem an und unterscheiden zwischen Nominativ und Akkusativ und erlernen dann erst das Genussystem (vgl. ebd., S. 117). „Ein enger Zusammenhang zwischen Kasus- und Genuserwerb, wie er [...] insbesondere für den kindlichen Erstspracherwerb angenommen wird, lässt sich [...] im kindlichen Zweitspracherwerb nicht beobachten“ (ebd.). Im Vergleich zum Erstspracherwerb braucht der Genuserwerb in der Zweitsprache mehr Zeit und hängt unter anderem vom Alter ab, in welchem mit dem Lernen begonnen wurde (vgl. ebd.).

4. Grammatisches Lernen mit ein- und mehrsprachigen Kindern

Nachdem das Genusssystem des Deutschen nun genauer unter die Lupe genommen wurde und bestimmt wurde, wie weit Kinder am Schulanfang mit dem Genuserwerb fortgeschritten sind, kann nun das grammatische Lernen von Kindern betrachtet werden. Diese Betrachtung ist zur Beantwortung der Ausgangsfrage relevant, da zunächst definiert werden muss, was grammatische Lernprozesse sind. Zudem soll untersucht werden, inwieweit sich der Grammatikunterricht und das grammatische Lernen von DaM- und DaZ-Lernenden unterscheiden beziehungsweise, wie diese Aspekte in der Didaktik erläutert werden. Das Genus, als ein Teil des grammatischen Lernens, wird ebenfalls didaktisch beleuchtet. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Grammatikerwerb sollen schlussendlich zeigen, ob Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam Grammatik lernen können.

Als Einführung in den Grammatikunterricht und das grammatische Lernen wird zunächst die Sprachbetrachtung fokussiert, welche in enger Verbindung mit dem grammatischen Lernen steht und für Kinder mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache gleichermaßen relevant ist.

4.1 Sprachbetrachtung

„Trotz der Vielfalt möglicher Sprachbetrachtungsaktivitäten [hat sich] der Grammatikunterricht als prominente Form der Sprachbetrachtung behauptet“ (Bredel, 2013, S. 37). Während wir Sprache normalerweise als Kommunikationsinstrument benutzen, können wir sie auch verwenden, um die Sprache selbst zu untersuchen (vgl. ebd. S. 22). Diese „Tätigkeiten, mit denen wir Sprache zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit machen, nennen wir Sprachbetrachtung“ (ebd.). Da unsere Sprache sehr vielfältig ist und wir beispielsweise einzelne Wörter, Satzstrukturen oder unterschiedliche Aussagen ein und desselben Satzes in verschiedenen Situationen untersuchen können, tun sich auch für die Sprachbetrachtung unterschiedlichste Ebenen auf, mit denen wir Sprache betrachten können (vgl. ebd., S. 23). Alle unterschiedlichen Ebenen der Sprachbetrachtung haben gemein, dass wir uns dafür von Sprache distanzieren, sie von weiter weg betrachten müssen, Sprache deautomatisieren, also sie nicht mehr als fast von selbst entstehende Sache sehen und die Aspekte, die wir betrachten wollen, aus dem eigentlichen Kontext nehmen (Dekontextualisierung) (vgl. ebd., S. 23-25). Unter Hinzunahme dieser drei „Teilaktivitäten“, bezeichnet Bredel (2013, S. 25) die zuvor gemachte Definition nun als die erweiterte Definition von Sprachbetrachtung. Nutzen wir die Sprache, um sie damit selbst zu untersuchen, nennen wir diese Sprache „Metasprache“ (vgl. ebd.). Ihr

gegenüber steht die „Objektsprache“, welche wir verwenden, um über Dinge in der Wirklichkeit zu sprechen (vgl. ebd.). „Im Bereich der Metasprache muss unterschieden werden zwischen metasprachlichen Ausdrücken und dem metasprachlichen Gebrauch von Ausdrücken“ (ebd., S. 28-29). Mit metasprachlichen Ausdrücken machen wir Aussagen über Sprache und bezeichnen zum Beispiel die einzelnen Satzglieder; metasprachlich gebrauchte Ausdrücke werden dann verwendet, wenn etwas über sie ausgesagt werden soll (vgl. ebd., S. 29).

Die Sprachbetrachtung ist in der Literatur kein festdefinierter Begriff, so gibt es ähnliche Ausdrücke, die sich in ihrer Definition leicht unterscheiden (vgl. ebd., S. 31). „Sprachbetrachtung“ und „Sprachreflexion“ beziehen sich auf sprachlich zum Ausdruck gebrachte kognitive Prozesse, während das „Sprachbewusstsein“ nicht direkt beobachtbar ist (vgl. ebd., S. 31-32 nach Neuland, 2002, S. 6). Bredel (2013, S. 34) definiert die Sprachbetrachtung wie folgt: Wir „wollen [...] von einer Sprachbetrachtungsaktivität nur dann sprechen, wenn Sprecher/in oder Hörer/in erkennen lassen, dass er/sie die Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit macht, sei es explizit (z.B. bei Fremdkorrekturen, *Es heißt ,des Wetters‘, nicht ,dem Wetter‘*) oder implizit (z. B. Verzögerungen beim Sprechen, die auf sprachliche Planungsprozesse oder Suchmechanismen hinweisen)“.

Clark (1978) hat verschiedene Sprachbetrachtungsaktivitäten in einer Liste geordnet:

1. „Steuerung der eigenen Äußerung während des Sprechens“
 - a. Spontane Selbstreparatur
 - b. Durchprobieren von Lauten, Phrasen und Sätzen
 - c. Sich auf das Alter und den Status des Hörers einstellen
2. Prüfen des Resultats einer Äußerung
 - a. Überprüfen, ob ein Hörer die Äußerung verstanden hat, falls erforderlich, reparieren
 - b. Die eigene Äußerung oder die Äußerung anderer kommentieren
 - c. Die Äußerung anderer reparieren
3. Testen der Äußerung an der Wirklichkeit

Entscheiden, ob ein Wort oder eine Beschreibung treffend ist
4. Bewusste Lernversuche
 - a. Einüben neuer Laute, Wörter und Sätze
 - b. Rollenspiele und ‚doing the voices‘ für unterschiedliche Rollen

5. Vorhersagen der Konsequenzen des Gebrauchs von Flexiven, Wörtern, Phrasen und Sätzen
 - a. Anwenden von Flexiven auf neue Wörter
 - b. Beurteilen, welche Äußerungen angemessen ist
 - c. Korrigieren der Wortstellung
6. Das Produkt von Äußerungen reflektieren
 - a. Identifizieren von sprachlichen Einheiten (Phrasen, Wörtern, Silben und Laute)
 - b. Definitionen geben
 - c. Rätsel und Wortspiele erfinden
 - d. Erklären, warum bestimmte Sätze möglich sind und wie sie interpretiert werden sollen“

Bredel stellt an dieser Auflistung fest, dass in der Schule hauptsächlich die letztgenannten Elemente der Liste behandelt werden (vgl. Bredel, 2013, S. 36). So zeigt sich: „Das Identifizieren sprachlicher Einheiten ist uns in Form der Wortartenbestimmung und der Satzgliedbestimmung vertraut und bildet in der Regel das Herzstück des traditionellen Grammatikunterrichts“ (ebd.). Im Alltag hingegen finden sich vermehrt die Formen der Sprachbetrachtung, die am Anfang der Liste genannt wurden (vgl. ebd.).

Unsere hiesige Sprachkultur ist eine „literate Kultur“, denn wir besitzen eine Schriftsprache; im Gegensatz dazu stehen „orate Kulturen“, ohne eigene Schriftsprache (vgl. ebd., S. 36). Der Grammatikunterricht, aber auch die Sprachwissenschaft, sind aus diesem Grund sehr schriftorientiert (vgl. ebd., S. 36-40). Dass sich die Schrift für den Grammatikunterricht so gut eignet, liegt auch daran, dass wir das zu Analysierende konkret vor uns sehen und nicht nur im Kopf haben (vgl. ebd., S. 40 nach Stetter, 1997, S. 467). Die Schriftorientiertheit kommt auch beim metasprachlichen Wissen zum Ausdruck, denn viele Menschen kennen zwar die Ausdrücke für verschiedene Satzglieder oder Zeitformen, wissen aber nicht, wie man diese konkret bestimmt oder umsetzt; metasprachliche Bezeichnungen wie „Wort“ oder „Satz“ hingegen, können die meisten definieren, als auch in konkreten grammatischen Situationen bestimmen (vgl. Bredel, 2013, S. 38).

Die Teilaktivitäten der Sprachbetrachtung finden sich auch in der Schrift wieder (vgl. ebd., S. 40 ff.). Betrachtet man einzelne Sätze, werden diese dekontextualisiert, da sie aus ihrer „Umgebung“, also aus ihrem semantischen Umfeld oder der Sprechsituation, herausgenommen werden (vgl. ebd., S. 40). Ehlich (1994) macht darauf aufmerksam, dass erst diese Dekontextualisierung von Sätzen

dazu führt, dass wir grammatische Strukturen aufmerksam wahrnehmen können (vgl. ebd., S. 41).

Auch die Deautomatisierung findet sich beim Schreiben wieder (vgl. ebd., S. 42). Sie ist besonders bei Schreibanfängern zu beobachten, wenn „Kinder all ihre bis dahin automatisierten Sprechroutinen aufgeben müssen [...] [und] sie beginnen, die ersten Wörter zu schreiben. Was sie längst können, muss nun in seiner Struktur und in seiner Artikulationsform neu angeeignet werden. Die Kinder fallen im Medium der Schrift insgesamt hinter die im mündlichen Sprachgebrauch bereits ausgebildeten sprachlichen Handlungsrouitnen auf frühere Erwerbsstufen zurück“ (ebd., S. 43). Hinzu kommt, dass keine Interaktion mehr mit dem Gegenüber stattfindet und dieser die sprachlichen Formulierungen nicht mehr mitgestalten kann, was aber auch den Vorteil hat, dass Planung und Schreiben nicht gleichzeitig stattfinden muss, sondern sich zeitlich voneinander trennt (vgl. ebd.). Bei der Textplanung wird unterschieden zwischen lokaler und globaler Textplanung: Die lokale Textplanung beschreibt Aktivitäten zur sprachlichen Formulierung, die orthographischer, grammatischer oder stilistischer Natur sein können; die globale Textplanung beschreibt Aktivitäten, um die Form des gesamten Textes konkret oder gedanklich zu planen (vgl. ebd., S. 43-44). Für den Unterricht hat sich gezeigt, dass die Textplanung explizit gelehrt werden sollte (vgl. ebd., S. 45 nach Bereiter & Scardamalia, 1987).

Das letzte Merkmal der Sprachbetrachtungsaktivitäten ist die Distanz, welche durch die Schrift automatisch gegeben sei, da das Vorformulierte aufgeschrieben werden kann und im Anschluss, also distanziert, nochmals betrachtet werden kann (vgl. Bredel, 2013, S. 48).

Die Sprachbetrachtung lässt sich in verschiedene Kategorien einteilen, die jeweils unterschiedliche Ebenen der Sprache beleuchten (vgl. ebd., S. 59 ff.). Eine mögliche Kategorie, mit welcher Sprache betrachtet werden kann, ist die „Metasprache und Metakommunikation“, wobei erstere zuvor schon definiert wurde (vgl. ebd., S. 64). Auf Grundlage dieser Definition wird die Kategorie in die Betrachtung grammatischer Strukturen und die Betrachtung kommunikativer Strukturen aufgeteilt (vgl. ebd.). „Von Metasprache sprechen wir dann, wenn Eigenschaften des grammatischen Systems thematisiert werden; von Metakommunikation soll dann die Rede sein, wenn sich Sprecher über das kommunikative Handeln verständigen“ (ebd., S. 65).

Eine weitere Kategorie der Sprachbetrachtung stellen die „metasprachlichen und metakommunikativen Analysen“ dar, welche sich „in Bezug auf die Zugriffsweisen auf sprachliche Phänomene“ (ebd., S. 66) unterscheiden. „Bei einer metasprachlichen Betrachtung interessieren wir uns für formale Eigenschaften sprachlicher Ausdrücke, bei einer metakommunikativen Betrachtung für die Funktion sprachlicher Ausdrücke im sprecher-hörerseitigen Verständigungshandeln (ebd.).

Neben diesen beiden Ebenen kann Sprache auch im Hinblick auf das mediale System betrachtet werden, denn je nach Medium verändert sich auch die Betrachtungsaktivität (vgl. ebd., S. 88). Bei der „metamedialen Betrachtung“ „stehen medienspezifische Eigenschaften (material) und medienspezifische Formen des sprachlichen Handelns (konzeptuell) im Zentrum der Aufmerksamkeit“ (ebd.). Zu den verschiedenen materiellen Ausführungen von Sprache gehören die Lautsprache, die Gebärdensprache, die Schriftsprache und die Brailleschriftsprache (vgl. ebd., S. 87 nach Bredel, 2008). Zum besseren Verständnis soll beispielhaft eingeordnet werden, welche Betrachtungsaktivitäten sich bei der Schriftsprache ergeben: So können materialbezogen zum Beispiel die Form der Buchstaben und Zeichen oder die Schriftart untersucht werden; konzeptuell können Lese- und Schreibstrategien, sowie verschiedene Kontrollmechanismen beim Lesen und Schreiben betrachtet werden (vgl. Bredel, 2013, S. 89). Somit ergeben sich insgesamt drei Kategorien, welche Betrachtungen des Sprachsystems, des Handlungssystems und des medialen Systems ermöglichen (vgl. ebd., S. 91).

4.2 Grammatisches Lernen

Da die Sprachbetrachtung ein wichtiger, wenn nicht der wichtigste Teil des Grammatikunterrichts in der Schule ist (vgl. Bredel, 2013, S. 37), soll nun betrachtet werden, wie Kinder grammatisch lernen und welche Rolle die Sprachbetrachtung hierbei spielt. So kann beispielsweise beurteilt werden, inwieweit Sprachbetrachtung zum grammatischen Lernen beiträgt. Zudem soll der Grammatikunterricht an sich genauer beleuchtet werden, um zu verstehen, wie Kinder in der Schule Grammatik lernen. Auch die Didaktik des Genuserwerbs wird in diesem Kapitel betrachtet, da sie Teil des Grammatikunterrichts ist. Dieses Kapitel bezieht sich zunächst auf das grammatische Lernen und die Genusdidaktik im Allgemeinen. In der hier verwendeten Literatur wurde in der Regel nicht differenziert zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und DaZ-Lernenden. Auch wurde nicht erläutert, ob sich die Veröffentlichungen nur für die muttersprachliche Didaktik eignen, beziehungsweise wie man den Unterricht oder das grammatische Lernen abwandeln müsste, um auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache einzubeziehen. Somit wird in diesem Kapitel die allgemeine Didaktik beschrieben, die mutmaßlich vermehrt auf MuttersprachlerInnen ausgerichtet ist. Im nächsten Kapitel wird anschließend auf das grammatische Lernen bei DaZ-Lernenden eingegangen, so kann beurteilt werden, inwieweit sich das Lernen unterscheidet und, ob man es mit dem muttersprachlichen Grammatikunterricht gleichsetzen kann.

4.2.1 „Wissen“ und „Können“

Möchte man beurteilen, wie gut sich jemand in einer Sprache auskennt, kann man in „Wissen“ und „Können“ unterteilen (vgl. Bredel, 2013, S. 94). „Können“ bezieht sich dabei auf die Fähigkeit, die Sprache zu sprechen, „Wissen“ eher auf grammatische oder geschichtliche Fragen, wie beispielsweise das Erkennen von Wortarten oder Satzgliedern (vgl. ebd.). Ryle (1949, S. 35 ff.) beschreibt, dass das „Wissen“ dem „Können“ folgt. Zur Erklärung verwendet Bredel (2013, S. 98) folgende Regel: „Die Präposition ‚mit‘ verlangt den Dativ“. „Diese [...] [Regel ist] handlungsleitend in dem Sinne, dass bei einem Sprecher des Deutschen während der Sprachproduktion etwa immer dann, wenn die Präposition ‚mit‘ verwendet wird, ein Dativ aufgerufen wird“ (ebd.). Dass „Wissen“ dem „Können“ folgt, belegt Ryle nun so, dass wir diese Regeln nicht immer anwenden, wenn wir eine Formulierung im Dativ schreiben (vgl. ebd. nach Ryle, 1949, S. 35 ff.). Regeln, beziehungsweise unser „Wissen“ über Sprache, entstehen somit aus Beobachtungen der Sprachverwendung und gibt uns im Alltag nicht vor, wie wir zu sprechen haben oder welche Formulierungen wir wählen müssen (vgl. ebd.).

Um Kindern in der Schule das grammatische Lernen zu vereinfachen, werden ihnen oft Regeln oder Merksätze an die Hand gegeben, aus denen sie sich die richtigen grammatischen Formen herleiten können. Dieses bezeichnet Bredel als einen „der vielleicht schwerwiegendsten Irrtümer der Sprachdidaktik“, denn dadurch würde das eben beschriebene Verhältnis zwischen „Können“ und „Wissen“ umgedreht werden (vgl. ebd.), da sich mit einer Regel erst „Wissen“ angeeignet werden muss, auf welches dann bei richtiger Anwendung der Regel im besten Fall „Können“ wird. Es zeigt sich aber, dass man von Regelkenntnis nicht auf Regelkönnen schließen kann und auch nicht umgekehrt (vgl. ebd., nach Naumann, 1995 und Afflerbach, 1997). Dieses Phänomen lässt sich auch im Alltag beobachten, denn nur weil man weiß, wie etwas in der Theorie funktioniert, muss es nicht heißen, dass man es auch gleich in der Praxis umsetzen kann; umgekehrt gelingen einem manchmal Dinge, von denen man eigentlich gar nicht weiß, wie sie funktionieren. Gegen dieses didaktische Prinzip spricht außerdem, dass Kinder gelernte Regeln nicht bei jedem der entsprechenden Fälle anwenden, sie also wissen, wann die Regel angewendet werden muss und wann nicht, um nicht zu übergeneralisieren (vgl. Bredel, 2013, S. 99). Dieses hat sich am Beispiel der Konsonantenverdoppelung nach einem kurzgesprochenen Konsonanten gezeigt, was die Kinder als allgemeingültige Regel gelernt haben, aber bei Wörtern wie „Wind“ oder „Ort“, nicht angewendet haben (vgl. ebd.). Daraus schließt die Autorin: „Es muss angenommen werden, dass der orthographische Erwerbsprozess – ganz analog zum Erwerb der ersten Sprache – einem inneren Mechanismus folgt, den Eichler bereits im Jahr 1976

mit dem glücklichen Begriff der ‚inneren Regelbildung‘ gekennzeichnet hat“ (ebd.).

Somit hat sich gezeigt, dass „Können“ keine Folge des „Wissens“ über Sprache ist (vgl. ebd., S. 105). Um diesen Gegenstand weiter zu betrachten, definiert Bredel einige Begrifflichkeiten genauer. Sprachliche Handlungen können in „Primärsprache“ und „Metasprache“ unterschieden werden (vgl. ebd.). Unter primärsprachlichen Handlungen versteht man Sprechen und Hören, sowie Verfassen und Lesen (vgl. ebd.). Was genau unter Metasprache zu verstehen ist, wurde im Vorfeld schon definiert, kurzgesagt wird sich hier aber von der Primärsprache gelöst und auf die Grammatik bezogen (vgl. ebd.). Der Primärsprache liegt „implizites Wissen“ zugrunde, der Metasprache „metasprachliches Wissen“ (vgl. ebd.). Bredel teilt die metasprachlichen Handlungen nochmals in „operative“ und „deklarative“ ein, wobei erstere Handlungen Wiederholen oder Korrigieren beschreiben, also das Einsetzen der Primärsprache; zweites bezeichnet das Kategorisieren, Beschreiben oder Benennen einzelner sprachlicher Strukturen (vgl. ebd., S. 106). Operative Sprachbetrachtungsaktivitäten werden mithilfe von „Prozesswissen“ durchgeführt, deklarative mit dem „Analysewissen“ (vgl. ebd., S. 109). „Weiterhin [können wir] spontane, in den Kontext einer laufenden sprachlichen Aktivität integrierte Sprachbetrachtungen von solchen unterscheiden, die systematisch und situationsunabhängig, also autonom vollzogen werden“ (ebd.). „Auf dieser Grundlage ergibt sich ein Vierfelderschema, mit dem wir unterschiedliche Wissensqualitäten von metasprachlichen Sprachbetrachtungsaktivitäten unterscheiden können“ (ebd., S. 110):

	situationsgebunden	situationsentbunden
operativ	integriertes Prozesswissen	autonomes Prozesswissen
deklarativ	integriertes Analysewissen	autonomes Analysewissen

In verschiedenen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass operative Handlungen, die Prozesswissen erfordern, einen größeren Lerneffekt haben als deklarative Handlungen (vgl. ebd., S. 111).

4.2.2 Grammatikunterricht und grammatisches Lernen in der Schule

Nachdem nun die wichtigsten Begrifflichkeiten und Grundlagen zum grammatischen Lernen geklärt wurden, können das grammatische Lernen an sich und der Grammatikunterricht in der Schule betrachtet werden. Hierfür soll zunächst erläutert werden, auf welche Normen sich der Grammatikunterricht stützt. Anschließend werden verschiedene Formen des Grammatikunterrichts aufgeführt.

„Viele Lehrer und Lehrerinnen gehen davon aus, der Deutschunterricht habe die Aufgabe, den Schülern und Schülerinnen die Normen der Sprache zu vermitteln“ (Bredel, 2013, S. 130), wobei gar nicht genau zu sagen ist, was unter

der Norm der Sprache zu verstehen ist. Coserius beschreibt die „Norm der Sprache“ als das, was wir im Alltag verwenden und von der Gesellschaft als korrekt eingeordnet wird (vgl. ebd. nach Coserius, 1975, S. 85). Da das Deutsche beispielsweise in Bezug auf die Aussprache verschiedene Varietäten und Dialekte besitzt, wird zudem noch in eine „explizite Norm“ unterschieden, welche Vorschriften gibt, wie üblicherweise gesprochen werden soll, auch wenn die Varietäten nicht falsch sind (Bredel, 2013, S. 131). So sind unterschiedliche Aussprachen je nach Region in Deutschland verschieden und werden in der jeweiligen Region als richtig angesehen, in Bezug auf das Hochdeutsche gibt es aber bestimmte Vorgaben, wie gesprochen werden soll, um wirklich Hochdeutsch zu sprechen. Um nun zu bestimmen, was explizite Normen in einer Sprache sind, bräuchte es Instanzen, die diese vorgeben (vgl. ebd., S. 133). In Deutschland gibt es diese allerdings nicht, abgesehen von der seit 1998 amtlich geregelten Orthografie (vgl. ebd.). So gibt es auch für den Grammatikunterricht erst einmal keine feste Norm, an die man sich als Lehrkraft halten kann, auf die man bei Unsicherheiten zurückgreifen kann oder die man lehren kann (vgl. ebd.). Auch die Sprachwissenschaft gibt hier keine Abhilfe, da sie sich nicht dem Vorschreiben zuordnet, sondern viel mehr den Gebrauch der Sprache untersucht (vgl. ebd.). Hieraus ergeben sich auch für Sprachbetrachtungsaktivitäten zwei verschiedene Sichtweisen: Die deskriptive und die präskriptive (vgl. ebd., S. 134). „Der entscheidende Unterschied zwischen präskriptiven und deskriptiven Sprachbetrachtungsaktivitäten ist ihre Zwecksetzung: Präskriptive Sprachbetrachtungsaktivitäten dienen der Steuerung des Sprachgebrauchs von Sprechern einer Sprachgemeinschaft; es wird nicht nach systeminternen Erklärungen für bessere oder schlechtere Varianten gesucht [...]. Die deskriptiven Sprachbetrachtungsaktivitäten zielen auf die Beschreibung des Sprachsystems und seiner Varianz; im Optimalfall werden Erklärungen dafür gefunden, warum eine Struktur bestimmte Eigenschaften besitzt, warum sie in verschiedenen Varianten auftritt und warum sie sich verändern kann“ (ebd.). Im Grammatikunterricht kann es nun schnell dazu kommen, dass die deskriptive Grammatik zur Norm wird und somit Richtiges von den LehrerInnen als falsch eingeordnet wird, was bei den SchülerInnen zu Unsicherheiten führen kann und sie ihr eigenes Sprachsystem infrage stellen lässt, wobei es doch eigentlich Ziel des Deutschunterrichts ist, die SchülerInnen in Bezug auf die Sprache zu bestärken (vgl. ebd., S. 135). „Die schulische Normierung geht zum Teil so weit, dass Schüler/innen der Ansicht sind, ihr eigenes Deutsch sei nicht das richtige Deutsch“ (ebd., S. 137).

Der Grammatikunterricht in der Schule wird aufgrund seiner Konzeption in verschiedene Formen unterteilt. Das in der Schule am häufigsten praktizierte Konzept wird als „traditioneller Grammatikunterricht“ bezeichnet (vgl. ebd., S. 227). Er orientiert sich am regelorientierten Lateinunterricht (vgl. ebd.). „Charakteristisch für den traditionellen Grammatikunterricht ist die deduktive Vermittlung

eines terminologischen Apparats zur Beschreibung sprachlicher Eigenschaften“ (ebd.). So haben die SchülerInnen oft die Aufgabe, die einzelnen Wortarten anhand von Definitionen kennenzulernen und müssen diese dann in konkreten Sätzen bestimmen (vgl. ebd.). Wie schon zuvor erläutert, findet im Grammatikunterricht Sprachnormierung statt, das heißt, auch, wenn es für ein sprachliches Phänomen verschiedene richtige Varianten gibt, wird im Unterricht bestimmt, was nun die „richtige“ ist und welche von den SchülerInnen verwendet werden sollte (vgl. ebd.). Der Grammatikunterricht ist somit präskriptiv und deklarativ (vgl. ebd.). „Als vorrangiges Ziel des traditionellen Grammatikunterrichts gilt die Vermittlung eines (vorab festgelegten) Wissens über den Bau der Sprache. In Bezug auf curriculare Entfaltung des Lerngegenstandes, also das Sprachsystem, geht der traditionelle Grammatikunterricht den Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzten, also vom Wort zum Satz und von dort aus teilweise zum Text oder zur Äußerung“ (ebd., S. 227-228). In dieser Konzeption ist es für die SchülerInnen nicht immer möglich zu erkennen, welchen Zweck Sprachbetrachtungsaktivitäten haben (vgl. ebd., S. 228).

Entgegen dieser traditionellen Sichtweise auf den Grammatikunterricht, steht der „situative Grammatikunterricht“ von Boettcher und Sitta, welcher immer in kommunikative Situationen eingebunden ist, wodurch die Grammatik kein einzelnes Unterrichtsthema mehr ist, sondern während anderer Themen „mitgelernt“ wird (vgl. ebd., S. 229 nach Boettcher & Sitta, 1978, S. 181). Ziele des Unterrichts sind beispielsweise die Modifikation von Routinehandlungen, das Bemerkten und Korrigieren von eigenen sprachlichen Mängeln oder der Austausch über grammatische Phänomene (vgl. Boettcher & Sitta, 1978, S. 146 ff.), anhand realer und nicht konstruierter Situationen. „Bezugnehmend auf unsere Sprachbetrachtungstypen können wir zusammenfassend die mit dem situativen Grammatikunterricht angestrebten Sprachbetrachtungsaktivitäten wie folgt kategorisieren: Der situative Grammatikunterricht ist am Sprachgebrauch interessiert, er arbeitet überwiegend deskriptiv, handlungspraktisch, operativ, integriert und induktiv“ (Bredel, 2013, S. 232).

Wilhelm Köller hat in den 1980er-Jahren den „funktionalen Grammatikunterricht“ entwickelt, welcher handlungstheoretisch und kognitiv orientiert ist, was bedeutet, dass sich bei der Untersuchung von grammatischen Strukturen zwei unterschiedliche Fragestellungen ergeben (vgl. ebd., S. 133 nach Köller, 1983, S. 15). Handlungsorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass jedes sprachliche Zeichen eine Anweisung an die SprecherInnen/HörerInnen gibt, wie sie sich verhalten sollen (vgl. ebd.). Kognitiv orientiert soll der Grammatikunterricht sein, indem die SchülerInnen sprachliche Strukturen erkennen, wissen, dass es sich hierbei nicht um eine Abbildung, sondern eine Interpretation der Wirklichkeit handelt und auch lernen, wie sprachliche Zeichen falsch verwendet werden, um anschließend Sprachkritik durchführen zu können (vgl. ebd.). Durch das alleinige Betrachten eines grammatischen Phänomens oder auch durch das

Betrachten in einem neuen, ungewöhnlichen Kontext sollen die SchülerInnen irritiert und somit zum Lernen angeregt werden; dieses Vorgehen wird als „Prinzip der Verfremdung“ verstanden (vgl. Bredel, 2013, S. 234 nach Köller, 1983, S. 29). Ein weiteres von Köller benanntes Prinzip ist das „Prinzip der operativen Produktivität“, welches durch Umformungen oder Ersetzungen, Sprache verändern soll und auch hier wieder zum Nachdenken über Sprache anregen soll (vgl. ebd.). Das „funktionale Prinzip“ soll untersuchen, welche Funktionen bestimmte sprachliche oder grammatische Strukturen haben, was am besten anhand konkreter, zufällig im Unterricht auftauchender Situationen durchgeführt wird (vgl. Bredel, 2013, S. 234 nach Köller, 1983, S. 30). Das letzte Prinzip ist das „integrative Prinzip“, welches beschreibt, dass Grammatik immer in übergeordnete Zusammenhänge gebracht werden soll (vgl. Bredel, 2013, S. 234 nach Köller, 1983, S. 31). Durch den funktionalen Grammatikunterricht „erwerben die Schüler/innen nicht unbedingt Wissen über das Sprachsystem, sondern über den Gebrauch von Systemelementen in unterschiedlichen Kontexten“ (Bredel, 2013, S. 237), was vermehrt kritisch gesehen wird (vgl. ebd.).

Ein weiteres Konzept für den schulischen Grammatikunterricht ist die „Grammatik Werkstatt“ welche von Eisenberg und Menzel entwickelt wurde (vgl. ebd., S. 239). „Hauptintention ist eine methodische: Statt wie der traditionelle Grammatikunterricht feste Termini zu vermitteln, geht es in der Grammatik-Werkstatt darum, dass Schüler/innen Einsichten gewinnen, ‚wie man zu den Kategorien, die diese Termini bezeichnen, gelangt‘“ (ebd., nach Eisenberg & Menzel, 1995, S. 15). Die Kinder arbeiten somit wie Sprachwissenschaftler (vgl. Bredel, 2013, S. 240), was diagnostische, als auch funktionale Aspekte mit sich bringt (vgl. Eisenberg & Menzel, 1995, S. 19). Diagnostik wird betrieben, wenn eine grammatische Struktur isoliert vom Kontext betrachtet und bestimmt wird; funktionale Aspekte werden untersucht, wenn beispielsweise der Zusammenhang zwischen Struktur und Bedeutung erkundet wird (vgl. Bredel, 2013, S. 240). Hierfür wird im Konzept oft mit Proben gearbeitet, um grammatische Strukturen zu bestimmen, zum Beispiel mit der Verschiebeprobe, um Satzglieder zu bestimmen und gleichzeitig zu untersuchen, wie sich die semantische Struktur ändert (vgl. ebd.). Genau hier zeigt sich auch ein Kritikpunkt des Konzepts: „Ingendahl (1999) meint, die Anwendung von grammatischen Proben setze voraus, was erst zu lernen sei – ein Problem, das von vielen Sprachdidaktikern gesehen wird. Proben ergeben sich weder von selbst noch tragen sie ihren Zweck in der Weise vor sich her, dass vor allem Lernenden immer schon klar ist, mit welcher Probe welche sprachliche Eigenschaft ermittelt werden kann“ (ebd., S. 241).

Bis es eines der hier vorgestellten alternativen Konzepte in den Grammatikunterricht der Schule schafft, vergeht meist einiges an Zeit, was von vielen verschiedenen Faktoren abhängt, wie beispielsweise der praktischen Umsetzbarkeit oder der Verfügbarkeit von Lehrmitteln (vgl. ebd., S. 243). So ist heute zu einem großen Teil immer noch der traditionelle Grammatikunterricht in der

Schule vertreten (vgl. ebd., S. 257). Alle Konzepte eint, dass sie die grammatischen Phänomene versuchen zu bezeichnen, wozu es immer wieder Versuche gibt, einheitliche Fachtermini mit allgemeingültigen Definitionen zu finden (vgl. ebd., S. 243). Ob solch eine Vorgabe grammatischer Begriffe sinnvoll ist, wird diskutiert: Einerseits könnte der Grammatikunterricht in den einzelnen Ländern besser verglichen werden, andererseits spricht das Konzept gegen den eigenständigen Lernprozess der Kinder und die bisher veröffentlichten Auflistungen enthalten noch keine Begriffsdefinitionen, was zu Unklarheiten führen kann (vgl. ebd., S. 245 nach Müller, 2003). Warum diese genauen Definitionen wichtig sind, zeigt das folgende Beispiel, denn fragt man danach, was ein „Adjektiv“ ist, können die Antworten semantischer, morphosyntaktischer und syntaktischer Art sein (vgl. Bredel, 2013, S. 245).

Nachdem nun ein Eindruck davon gewonnen wurde, wie der Grammatikunterricht in der Schule aussieht, welche Alternativen es gibt und wie die Kinder Grammatik lernen, soll noch einmal beleuchtet werden, was das Ziel von Grammatikunterricht und grammatischem Lernen ist. Funke (2005, S. 316) beschreibt es wie folgt: „Die Aufgabe des Grammatikunterrichts liegt nicht nur darin, von sprachlichen Daten zu Generalisierungen zu führen oder umgekehrt allgemeine Klassifikationen auf einzelne sprachliche Erscheinungen anzuwenden. Der Grammatikunterricht muss vielmehr dazu beitragen, dass die sprachlichen Daten selbst als Gegenstände der Kenntnis verfügbar sind“. Auch Feilke und Tophinke (2016, S. 4) beschreiben, dass die Aneignung von grammatischem Wissen nicht die Hauptaufgabe des Grammatikunterrichts ist: „Das primäre Ziel für grammatisches Lernen ist nicht grammatisches Wissen, sondern grammatisches Können. Grammatisches Können entsteht im Sprachgebrauch“. Hierbei wird betont, dass die Könnensaneignung, das eigentliche Ziel des grammatischen Lernens, gar nicht unbedingt im Unterricht passiert, sondern viel mehr im alltäglichen Sprechen, was sich beispielsweise im situativen Grammatikunterricht wiederfindet.

Um das Ziel des grammatischen Lernens zu erreichen, nennen Feilke und Tophinke einige Kriterien, die das grammatische Lernen ausmachen, welche folglich auch im Unterricht vorkommen sollten. Grammatisches Lernen erfolgt zunächst implizit, man benötigt also keine metasprachlichen Fähigkeiten und muss keine grammatischen Fachtermini benutzen (vgl. ebd., S. 6). Weiterhin geschieht grammatisches Lernen immer exemplarisch, denn man kann nicht alle Eventualitäten oder Ausnahmen im Unterricht behandeln, sondern muss gute Beispiele finden, an welchen die Kinder gängige grammatische Strukturen erkunden können (vgl. ebd.). „Das Ziel ist, im Sprechen über [...] Texte die Handlungsschemata und die mit ihnen verbundenen grammatischen Muster zu ermitteln“ (ebd.). Dieses Zitat zeigt zudem, dass Grammatik nicht isoliert im speziellen Grammatikunterricht erfolgen muss, sondern auch anhand anderer Themen erarbeitet werden kann. Damit die Kinder zuordnen können, wofür sie die

Grammatik brauchen und wann die jeweiligen gelernten Phänomene eingesetzt werden, sollte das grammatische Lernen an unterschiedliche Sprach-/Textformen, wie Erzählen, Berichten, Beschreiben, Anleiten, Erklären oder Argumentieren, eingebunden werden (vgl. ebd.). Weiterhin sollte grammatisches Lernen zu inneren Konflikten bei den SchülerInnen führen, die dann Lernen in Gang setzen (vgl. ebd.), was auch schon von Bredel beschrieben wurde. Grammatik sollte zudem immer durch oder mit der Interaktion mit anderen gelernt werden, zum einen, da die SchülerInnen voneinander lernen können, zum anderen, da grammatisches Lernen mit der Sprache und Sprachbetrachtungsaktivitäten zusammenhängt, welche durch die Interaktion mit anderen automatisch verwendet wird (vgl. ebd.). Ein letztes Kriterium, welches beim grammatischen Lernen nicht fehlen sollte, ist der Schreibbezug: „Beim Schreiben wird Sprache gegenständlich; hier kann sie angeschaut und erprobt werden. Die Entwicklung des grammatischen Könnens profitiert von sozialen Spracherfahrungssituationen mit laborartigem Charakter, wie sie z. B. beim gemeinsamen Überarbeiten von Texten vorliegen“ (ebd.). Grammatisches Lernen sollte somit immer im Kontext von anderen Lernsituationen mit Texten oder Sprache geschehen, um die SchülerInnen dafür zu sensibilisieren, wo und wie die grammatische Struktur „in der Realität“ verwendet wird (vgl. ebd.). Für den Lernerfolg wichtig sind Implizitheit, beispielerorientiertes Lernen, Text- und Handlungsorientierung, Varianzerfahrungen, soziales Lernen, sowie Schreibbezug (vgl. ebd.).

4.2.3 Der Genuserwerb in der Didaktik

Die Didaktik des Genuserwerbs für Muttersprachler scheint in der Literatur eher weniger vertreten zu sein. Zwar gibt es Untersuchungen dazu, wie Kinder das Genus erlernen und welche Entwicklungsstufen sie dabei durchlaufen (siehe Ruberg, 2013), aber zur Genusvermittlung in der Schule wurde in der hinzugezogenen Literatur kaum eingegangen.

Begründet werden könnte dieses damit, dass Kinder mit Deutsch als Erstsprache die Genuszuweisung bis zum Eintritt in die Grundschule schon vollständig etabliert haben und in der Regel keine Fehler mehr machen (vgl. Ruberg, 2013, S. 79). Somit ist es allein für das grammatische Können nicht mehr relevant, das Thema in der Schule zu behandeln. Ein weiterer Grund könnte sein, dass es recht schwer ist, Begründungen für die Funktion oder Zuweisung der Genera zu finden, was es erschwert, den Kindern das Thema zu vermitteln (vgl. Fischer, 2005 und Köpke & Zubin, 1984).

An sich ist die Genuszuweisung in der Literatur aber kein unterrepräsentiertes Thema, denn gerade zu Funktion und Zuweisungsregeln finden sich verschiedenste Ansätze. Zudem finden sich in der DaZ-Didaktik mehrere Ansätze und Untersuchungen dazu, wie man den Genuserwerb fördern kann. Diese Fülle an Forschungen zum Genuserwerb bei DaZ-Lernenden lässt sich ähnlich

wie oben begründen, denn gerade, dass es keine beziehungsweise wenige Regeln zur Zuweisung gibt, macht es um so spannender und relevanter herauszufinden, wie Kinder das Genus des Substantivs trotzdem richtig bestimmen können. Das grammatische Lernen und die Genus-Didaktik des DaZ-Unterrichts werden nun im folgenden Kapitel betrachtet.

4.3 Grammatisches Lernen bei Kindern mit DaZ

Hoffmann, Professor für Deutsche Sprache und Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, beschreibt für die Grammatik-Didaktik für Kinder mit Deutsch als Zweit-/Fremdsprache, dass implizites und explizites Wissen im Grammatikunterricht miteinander verbunden sind und beide als Ziel gelten, auch, wenn explizites Wissen nicht unbedingt dazu führe, dass das implizite Wissen erweitert wird (vgl. Hoffmann et al., 2017, S. 352). Somit vertritt er die gleiche Position wie Bredel, welche zuvor ausführlich beleuchtet wurde. Der Autor beschreibt auch, wie wichtig einheitliche Fachtermini sind, wobei er sich hier unter anderem auf die Aussagen von Bredel bezieht. „Eine solche fachlich- und didaktisch abgesicherte Standardisierung des Begriffsinventars ist eine wesentliche Voraussetzung für einen Grammatikunterricht, der systematisches Wissen lehrer- und fächerübergreifend aufbauen soll“ (ebd., S. 254). Hoffmann benennt die schon kennengelernten unterschiedlichen Formen des Grammatikunterrichts und macht darauf aufmerksam, dass die Grammatik-Werkstatt einiges an Wissen über die Varietäten des Deutsch voraussetzt, was von MuttersprachlerInnen nicht immer zu erwarten ist, aber im Besonderen auch nicht von DaZ-Lernern (vgl. ebd., S. 356). Die Grammatik-Werkstatt eigne sich somit weniger für heterogene Lerngruppen. Für die Lehrkraft ist es besonders wichtig, dass sie zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb unterscheiden kann (vgl. ebd., S. 359). Dieser wurde bei der Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprache bereits kurz erläutert. Ungesteuert findet Spracherwerb dann statt, wenn man die Sprache ausschließlich durch Kommunikation mit anderen Sprechern der Sprache lernt; hierbei braucht es ungefähr fünf Jahre, bis die Sprache sicher beherrscht wird (vgl. ebd., S. 217-218). „Ungesteuerter Zweitspracherwerb bedeutet auch, dass bei hinreichendem Wortschatz die bewusste Kenntnis grammatischer Strukturen fehlt. Sprachmuster werden in Anlehnung an unbewusste Kenntnisse über die Erstsprache oder Annahmen über die Zielsprache als spezifische Hypothesen ausgebildet. So kommt es zu großen Unterschieden zwischen der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit“ (ebd., S. 218). Der gesteuerte Erwerb findet in der Regel durch Institutionen statt, sodass Grammatik und Wortschatz systematisch unterrichtet werden (vgl. ebd.). Somit kann davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, weniger explizites

Wissen über Grammatik haben, als diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben oder zusätzlich zum zunächst ungesteuerten Zweitspracherwerb, Sprachunterricht erhalten haben. Diese Erkenntnis ist auch für den Grammatikunterricht wichtig, denn Kinder, die das Deutsche schon sehr früh als Zweitsprache gelernt haben, unterscheiden sich im Lernen und Lehren weniger von den MuttersprachlerInnen (vgl. ebd., S. 359). „Viele dieser Schüler bedürfen gegebenenfalls einer ähnlichen Unterstützung wie monolingual aufwachsende schwache Sprecher bzw. Schreiber des Deutschen, wobei sie aber unter Umständen zusätzlich zu Kompetenzen aus ihrer Mehrsprachigkeit zurückgreifen können“ (ebd.).

Somit zeigt sich, dass sich der Grammatikunterricht für MuttersprachlerInnen und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von seinen Konzepten her kaum unterscheidet und dass Erkenntnisse aus dem einsprachigen Unterricht auf dem Grammatikunterricht in heterogenen Gruppen übertragen werden können. Allerdings kommt es hierbei darauf an, wie stark die Heterogenität ausgeprägt ist und wie lange die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schon Deutsch lernen. Kinder, die noch mehr Unterstützung im Deutschen brauchen, können Sprachkurse für Deutsch als Zweitsprache besuchen. Auch hierzu soll der Grammatikunterricht einmal kurz beleuchtet werden, um herauszufinden, wie man schwächere Lerner auch in heterogenen Lerngruppen unterstützen könnte.

DaZ-Unterricht in der Schule bekommen in der Regel die SchülerInnen, die das Deutsche noch nicht lange sprechen und nach der Einwanderung nach Deutschland die Sprache möglichst schnell lernen sollen; zudem gibt es auch zusätzlichen Förderunterricht, um Defizite bei Kindern auszugleichen, die zwar schon länger Deutsch sprechen, aber noch nicht so sicher im Umgang mit der Sprache sind (vgl. ebd., S. 360). Ziel des DaZ-Unterrichts ist es, dass die Kinder die deutsche Sprache in Wort und Schrift beherrschen (vgl. ebd.). „Für einen Bildungserfolg ist das Erreichen eines möglichst standardnahen Niveaus von entscheidender Bedeutung“ (ebd.). Dieser Aspekt stellt einen Unterschied zum Fremdsprachenunterricht dar, denn hier ist zwar auch das Ziel, dass die Lernenden die Sprache beherrschen, allerdings brauchen sie diese in der Regel nicht im Alltag, sodass es weniger schlimm ist, wenn das erreichte Sprachniveau nur teilweise der Standardsprache entspricht (vgl. ebd.). Somit spielt besonders im DaZ-Unterricht die Grammatik eine wichtige Rolle, denn nur, wenn die Kinder diese richtig lernen und lernen, sie anzuwenden, können sie dem Standarddeutschen möglichst nah kommen (vgl. ebd.). Da die SchülerInnen meist schon Vorerfahrungen mit der Sprache mitbringen, „dient der Grammatikunterricht im DaZ-Unterricht nicht nur der Vermittlung von grammatischen Formen und Strukturen, sondern – wie im DaZ-Unterricht – auch deren Bewusstmachung“ (ebd.). Als Erfolgsfaktoren für den Grammatikerwerb gelten explizites grammatisches Wissen, die häufige Verwendung der Sprache in Wort und Schrift, soziale Beziehungen zu Menschen, die die Umgebungssprache gut

sprechen und die Sensibilisierung auf Besonderheiten der deutschen Grammatik, anhand aussagekräftiger Beispiele (vgl. ebd., S. 360-361 nach Fandrych, 2010, S. 1010-1017).

Knapp und Oomen-Welke haben für den DaZ-Unterricht Kriterien entworfen, an denen sich dieser orientieren sollte (vgl. Knapp & Oomen-Welke, 2020, S. 186). Für den Grammatikunterricht relevant sind besonders folgende (ebd.):

- „Der Unterricht orientiert sich insbesondere anfangs an alltäglichen Situationen und bezieht die Lernenden als aktive Subjekte ein.
- Ausgangspunkt des Unterrichts stellen Sprechhandlungen dar, die in der alltäglichen Kommunikation relevant sind.
- Den Lernenden wird die Einsicht in den Aufbau der Sprache ermöglicht, indem systematisch die grammatischen Formen dargestellt und erarbeitet werden. Dabei wird auf die Funktion der grammatischen Mittel für die Kommunikation Wert gelegt.“

Besonders die erstgenannten Punkte lassen sich auf den situativen Grammatikunterricht von Boettcher und Sitter beziehen, wobei der systematische Erwerb grammatischer Formen wieder dagegensprechen würde.

Wie schon im vorherigen Kapitel erläutert, wird im Grammatikunterricht oft mit Regeln gearbeitet, die den SchülerInnen helfen sollen, die Grammatik richtig zu verwenden (vgl. Bredel, 2013, S. 99). Auch im Fremdsprachenunterricht wird oft mit Regeln gearbeitet, was zurückzuführen ist auf jene Zeit, in der in Schulen hauptsächlich Latein gelehrt wurde, denn schon hier wurde mit Regelwissen gearbeitet, um das Sprachkönnen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 100 ff.). Dieses Vorgehen wurde dann für den muttersprachlichen, deutschen Grammatikunterricht übernommen (vgl. ebd., S. 102). Entgegen dem muttersprachlichen Unterricht scheinen sich im Fremdsprachenlernen allerdings positive Effekte zu zeigen, hinsichtlich dem Einsatz des Regellernens, wobei dieser Gegenstand in der Forschung noch nicht gänzlich geklärt ist (vgl. ebd., S. 103). Gerade in der neuen Forschung konnte sich zeigen, dass „Wissen“ das „Können“ der Fremdsprache unterstützen kann, indem man durch das Kennenlernen expliziter grammatischer Strukturen, diese in Sprache oder Texten erkennen kann; außerdem kann das eigene „Können“ mit dem „Wissen“ verglichen werden, was Auswirkungen auf das implizite Wissen hat (vgl. ebd., S. 103-104 nach Gnutzmann, 2003, S. 338).

Eines dieser auf Regellernen basierenden Konzepte soll im Folgenden in Bezug auf die Didaktik des Genuserwerbs vorgestellt und mit weiteren Konzepten verglichen werden.

4.3.1 Der regelgeleitete Genuserwerb in der DaZ/DaF-Didaktik

Für Deutschlernende stellt besonders die korrekte Genuszuweisung ein Problem dar (vgl. Wegera, 1997, S. 9). Ursache hierfür könnte sein, dass die Genuszuweisung auch MuttersprachlerInnen arbiträr und nicht immer eindeutig erscheint. Versuche, die Zuweisung zu systematisieren und zu erklären, beispielsweise von Köpke und Zubin, haben gezeigt, dass diese Systematisierung bis zu einem bestimmten Punkt möglich ist, es aber auch viele Ausnahmen gibt. Somit ist es auf Grundlage dieser Erkenntnisse schwer, für DaZ- oder DaF-Lernende einheitliche Regeln zu formulieren, die ihnen die Genuszuweisung erleichtert. Wegera hat nun versucht, genau solche Regeln zu verfassen. Zwar ist das Anwenden von Regeln zur Wissenskonstruktion in der muttersprachlichen Grammatikdidaktik nicht unbedingt erfolgsversprechend, im fremdsprachlichen Unterricht zeigte sich aber Erfolg, was zum Anlass genommen wird, diese Regeln hier zu erläutern. Wichtig zu wissen ist, dass sich die von Wegera formulierten Regeln auf DaF-Lernende beziehen; da die Heterogenität in den Schulklassen und somit im gemeinsamen Grammatikunterricht hinsichtlich der Erfahrung mit der deutschen Sprache aber sehr ausgeprägt sein kann und es immer wieder dazu kommen kann, dass SchülerInnen in der Klasse sind, die erst seit kurzen Deutsch als Zweitsprache lernen und sich somit fast auf einem DaF-Niveau befinden, sollen die Regeln an dieser Stelle trotzdem betrachtet werden.

Als didaktisch schwer ordnet Wegera ein, dass das Genus des Deutschen mit vielen Ausnahmeregelungen verbunden ist, es somit auswendig gelernt werden muss, was am besten in Form von Regellernen geschieht (vgl. ebd., S. 11). Weiterhin ist das Genus schwer zu erlernen, da es sich nicht direkt am Substantiv bemerkbar macht, sondern an den Artikeln oder Attributen, und es auf den ersten Blick arbiträr scheint (vgl. ebd.).

Die nun aufgestellten Regeln basieren auf der phonologischen, morphologischen und semantischen Motivation der Genuszuweisung, die in dieser Arbeit an anderer Stelle schon erläutert wurde. Wegera (vgl. ebd., S. 17) prüft in seiner Studie, welche dieser Systematiken zur Motivation für den Unterricht geeignet sind, also als Lernregeln infrage kommen (vgl. ebd., S. 65). Lernregeln sollten so formuliert sein, dass sie allgemeingültig sind, also ausnahmslos verwendbar sind, zudem sollten sie einfach und leicht zu merken sein, sich auf den Grundwortschatz der Lernenden beziehen und möglichst ergiebig sein, sich also nicht nur auf einen kleinen, ausgewählten Bereich der Grammatik beziehen (vgl. ebd., S. 65-66).

Für die Ausnahmslosigkeit der Lernregeln kann festgestellt werden, dass die von Köpke formulierten Regeln zur phonologischen Genuszuweisung nicht hierzu passen, da sie nicht uneingeschränkt gültig sind (vgl. ebd., S. 67). Auch die flexionsmorphologischen und die semantisch motivierten Regeln sind nicht immer anwendbar, allerdings konnte Wegener feststellen, dass zumindest viele

der semantischen Zuweisungsregeln gültig sind (vgl. ebd.). Hierzu zählen zum Beispiel die Buchstaben, Bezeichnungen für physikalische Einheiten, chemische Elemente und für Sprachen, die Grundzahlen oder Baum- und Blumenarten, sowie die Bezeichnungen für alkoholische Getränke, die im Zuge der Erläuterungen zur Genuszuweisung schon aufgetaucht sind (vgl. ebd.). In Bezug auf die Ausnahmslosigkeit sind laut Wegera besonders die wortbildungsmorphologischen Regeln geeignet, da es hier kaum Ausnahmen gibt, besonders das Femininum kann fast immer regelgeleitet zugewiesen werden (vgl. ebd., S. 68). Wirklich ohne Ausnahme scheint aber keine der Regeln auszukommen, was es für die Lernenden nicht einfach macht.

Als einfach eingestuft werden können allenfalls einige phonologische Regeln, bei denen sich aus bestimmten An-, In- oder Auslauten das jeweilige Genus zuordnen lässt (vgl. ebd.). Da die flexionsmorphologischen Regeln zu viel grammatisches Vorwissen voraussetzen, sind diese auch nicht als „einfach“ zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 69). Ähnlich, wie bei den phonologischen Regeln, kann man auch bei den wortbildungsmorphologischen Zuweisungskriterien einige Regeln ausmachen, die sich vermehrt auf bestimmte Suffixe beziehen und somit recht einfach zu erlernen sind (vgl. ebd.). „Die semantischen Regeln dagegen sind alle als ‚einfach‘ [...] anzusehen. Sie lassen sich gut verstehbar formulieren und sind zumindest ohne größeres Vorwissen anwendbar“ (ebd., S. 70). Für DaZ- oder DaF-Lernen setzen semantische Regeln allerdings Vokabelkenntnis voraus.

„Die meisten Regularitäten beziehen sich nicht auf den zentralen Bereich des Wortschatzes, sondern betreffen zum Teil nur selten verwendete, zum Teil völlig entlegene Wortschatzbereiche“ (ebd., S. 70). Wegera definiert somit einen Grundwortschatz, bestehend aus den 2000 am häufigsten genannten Wörtern in 80 verschiedenen Grundwortschätzen, mit welchem er bestimmt, welche Wörter relevant sind und somit, welche Genusregeln relevant beziehungsweise wichtig zu lernen sind (vgl. ebd., S. 71-72). Für die phonologischen Regeln ist festzuhalten, dass sich besonders bei den Auslauten eindeutige Regeln festhalten lassen: „-e“ im Auslaut ist schwankend, eindeutig zuordbar sind die Auslaute „-o“ (Neutrum), „-a“ (Neutrum) und „-ee“ (Maskulinum) für alle 2000 Wörter im erstellten Grundwortschatz (vgl. ebd., S. 73). Die von Köpke erstellten phonologischen Zuweisungsstrukturen zu Einsilbern wurden ebenfalls geprüft, allerdings konnte keine der Regeln als allgemeingültig eingestuft werden, da es immer wieder Ausnahmen gab, die nicht in die Regel gepasst haben (vgl. ebd., S. 73-76). Bei den wortbildungsmorphologischen Regeln ist die Zuweisung einfacher, denn für die 2000 Wörter aus dem Grundwortschatz konnte festgestellt werden, dass alle mit der Endung „-ung“, „-heit/-keit“ oder „-schaft“ feminin sind, maskulin ist die Endung „-er“ und als neutral konnten Wörter mit Endungen wie „-tum“ definiert werden (vgl. ebd., S. 76-77). Diese genannten Endungen stellen nur eine Auswahl derer da, die die meisten Wörter einbeziehen. Wegera hat

noch weitere Endungen gefunden, welche, bezogen auf den Grundwortschatz, genuszuweisend sind, allerdings beziehen sich diese auf weniger Wörter. Für die semantischen Gruppen haben sich die vorherigen Erkenntnisse hierzu wiederfinden können: Genus und Sexus stimmen besonders bei Verwandtschaftsverhältnissen überein, Berufsbezeichnungen oder Personengruppen sind immer maskulin und auch für alkoholische Getränke, Tageszeiten, Himmelsrichtungen oder Ländernamen konnten einheitliche Genuszuordnungen festgestellt werden (vgl. ebd., S. 80-81).

„Die Reichweite einer Regel wird gemessen am Umfang des durch die Regel abgedeckten Wortschatzausschnitts“ (ebd., S. 82). Phonologische Regeln haben eine mittlere bis geringe Reichweite, abgesehen von der Regel zu „-e“ im Auslaut, welche eine größere Reichweite hat (vgl. ebd.). Die flexionsmorphologischen Regeln haben unterschiedliche Reichweiten (vgl. ebd.). Eine mittlere bis hohe Reichweite haben die wortbildungsmorphologischen Regeln (vgl. ebd.). Die meisten semantischen Regeln haben nur eine geringe bis mittlere Reichweite, allerdings gibt es einige Bereiche, wie das natürliche Geschlecht, Sprachbezeichnungen oder Städtenamen, welche eine weitere Reichweite haben (vgl. ebd.).

Nachdem nun verschiedenen Strukturierungen und Regeln zur Genuszuweisung auf ihre Eignung zur Lernregel hin geprüft wurden, kann ein abschließendes Fazit gezogen werden. Die phonologischen Regeln sind weder einfach zu erlernen, noch sind sie ausnahmslos anwendbar (vgl. ebd., S. 84). Zwar konnten in Bezug auf den Grundwortschatz zwei Regeln für jeweils einen Anlaut und einen Auslaut gefunden werden, diese sind aber zu vernachlässigen, da sie nur wenige Substantive einbeziehen und die Feststellung bisher nur für den Grundwortschatz und noch nicht für alle Substantive gilt (vgl. ebd.). Bei den wortbildungsmorphologischen Regeln eignen sich aufgrund der Kriterien für Lernregeln nur die Suffixe, welche Wegera in folgender Tabelle darstellt (ebd., S. 85):

feminin	maskulin	neutral
-ung	-ler/-ner	-chen/-lein
-heit/-keit	-ling	-tum
-in		
-schaft		
-ei		
-(t)ion	-(is)mus	-(i)um
-ik	-ist	-ma
-tät	-(t)or	-ment
-in(e)	-eur	
-ur	-ent/-ant	
-ie		
-ade		
-ette		

Diese in der Tabelle dargestellten Suffixe beziehen sich nur auf den Grundwortschatz und sind noch nicht allgemeingültig bewiesen (vgl. ebd.). Zudem ist zu beachten, dass nicht alle Endungen von Substantiven im Deutschen berücksichtigt wurden. Die Regel ist an sich leicht zu verstehen, da man sich nur die Endungen eines Wortes anschauen muss, allerdings brauchen Lernende vermutlich etwas Geduld, bis sie sich alle Endungen eingeprägt haben. Der Zeitaufwand für das Lernen der Endungen sollte aber trotzdem um einiges geringer sein, als wenn man zu jedem Substantiv einen Artikel mitlernen muss. Gerade für GrundschülerInnen könnte diese Lernregel schwer zu erlernen sein, da viel auswendig gelernt werden muss und sich das zu Lernende schwer mit anderen Inhalten verknüpfen lässt, die das Auswendiglernen erleichtern.

Die flexionsmorphologischen Zuweisungsregeln als Lernregeln scheiden für Wegera gänzlich aus, allerdings lassen sich aus den semantischen Strukturen einige Regeln ableiten (vgl. ebd., S. 86):

Maskulinum

- „Personen männlichen Geschlechts;
- Menschen, Berufe und Ränge ohne expliziten Bezug auf das Geschlecht;
- Tageszeiten und natürliche Zeiteinheiten;
- Himmelsrichtungen, Winde und Niederschläge;
- Mineralien, Erde und Gesteine.

Neutrum

- Buchstaben und Wörter aller Wortarten (nicht die Grundzahlen), wenn sie als Substantive verwendet werden (Konversion), einschließlich der Sprachadjektive (nicht aber substantivierte Adj., die auf mask./fem. Lebewesen referenzieren);
- Metalle
- Städtenamen

Femininum

- Personen weiblichen Geschlechts
- Grundzahlen“

(Wegera, 1997, S. 86-87)

Schlussendlich zeigt sich, dass Lernregeln für das Genus des Deutschen nur in Bezug auf einige Suffixe und ausgewählte semantische Strukturen zurückzuführen sind. Wegera schlägt den Einsatz dieser beiden Zuordnungskriterien besonders für den DaF-Unterricht vor, zum Beispiel als Ergänzung zu verwendeten Lehrwerken, da bei diesen in Bezug auf die Genusvermittlung oft Verbesserungsbedarf bestehe (vgl. ebd., S. 99 ff.).

4.3.2 Der implizite Genuserwerb in der DaZ-Didaktik

Ein neueres, alternatives Konzept zum Genuserwerb stellt Ruberg vor. In seinen Untersuchungen hat er herausgefunden, dass Kinder mit Deutsch als Muttersprache und DaZ-Lernende die gleichen, teils angeborenen, Spracherwerbsmechanismen besitzen und beide den Genuserwerb auch ohne spezielle Förderung vollständig bewerkstelligen können (vgl. Ruberg, 2013, S. 335). Die Förderung des Genuserwerbs in der Schule sei aber trotzdem notwendig, da nicht alle Kinder die gleichen Voraussetzungen und den gleichen Lernstand mitbringen und die Schule die Verpflichtung hat, die Kinder mindestens so weit sprachlich zu fördern, dass sie dem Unterricht folgen können (vgl. ebd.). „Das Genus erfüllt eine wichtige Funktion, bei der Produktion und beim Verständnis sprachlicher Strukturen, die im Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungssprache stehen und damit die wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulbesuch darstellen“ (ebd. nach Habermas, 1977). Beispielsweise ist die richtige Genuszuweisung bei mathematischen Fragestellungen oder Sachaufgaben wichtig, da es hier um ein genaues Verständnis der Inhalte geht, welches notwendig ist, um die Aufgaben auch mathematisch richtig lösen zu können. Der sichere Umgang mit der Sprache ist somit wichtig, da Kinder die Aufgaben sonst nicht lösen können, auch wenn sie es rein mathematisch betrachten könnten (vgl. Ruberg, 2013, S. 336-337). Somit ist die Förderung der Genuszuweisung in der Schule relevant, denn auch wenn DaM- und DaZ-Lernende sich

sprachlich irgendwann auf dem gleichen Niveau befinden, muss gewährleistet werden, dass auch die Kinder, die noch nicht so weit sind, dem Unterricht so gut wie möglich folgen können (vgl. ebd., S. 335). Ruberg schlägt zur Förderung keine Lernregeln vor, sondern plädiert eher für eine implizite Förderung auf Grundlage angepasster, alltäglicher Kommunikation.

Einer gezielten Förderung des Genuserwerbs setzt der Autor eine Diagnostik voraus, mit welcher der Lernstand des Kindes bestimmt werden kann, sodass die Förderung anschließend an diesen Lernstand anschließen kann (vgl. ebd., S. 337). Problematisch ist hierbei, dass viele Sprachstandsdiagnoseverfahren das Genus nicht miteinschließen und der Lernstand des Kindes somit nicht ohne Weiteres bestimmt werden kann (vgl. ebd.). Wie Kinder das Genus von Substantiven erlernen, wurde in Kapitel 3 schon genauer erläutert. Auf Grundlage dieser vier Entwicklungsstadien, die DaM- und DaZ-Lernende gleichermaßen durchlaufen, ergeben sich vier Fehlertypen, von welchen auf den Lernstand des Kindes geschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 338).

„Je nachdem, in welcher Entwicklungsphase sich ein Kind befindet, können Genusfehler [...] dadurch verursacht sein, dass

- a) ein Kind das Genusmerkmal von Nomen noch nicht erworben hat,
- b) das Genusmerkmal von Nomen noch nicht alle der Merkmalswerte zulässt,
- c) das Genusmerkmal von Nomen im Lexikon des Kindes noch nicht auf den korrekten Merkmalswert festgelegt ist,
- d) ein Kind das nicht-interpretierbare Genusmerkmal an Adjektiven noch nicht erworben hat.“

(Ruberg, 2013, S. 338)

Problematisch bei dieser Diagnosemethode ist, dass man durch Fehler des Kindes nicht exakt auf die Entwicklungsstufe schließen kann und man nur davon ausgehen kann, dass der Genuserwerb abgeschlossen ist, sobald das Kind immer das richtige Genus zuordnet (vgl. ebd.). Durch Elizitierungen soll das Kind dazu gebracht werden, verschiedene Genusformen zu verwenden (vgl. ebd., S. 340). Die Äußerungen des Kindes sollen helfen, die Entwicklungsstufe (siehe oben) des Lernenden zu bestimmen (vgl. ebd.). Anschließend kann das Kind auf dem Weg zur nächsten Stufe unterstützt werden (vgl. ebd.). Wie genau die Förderung aussehen kann, soll nun beschrieben werden.

Kaltenbacher und Klages (2007) gehen davon aus, dass Kinder das Genus anfangs über semantische und phonologische Merkmale, sowie das natürliche Geschlecht (Sexus) zuordnen, wobei das neutrale Geschlecht in der Regel später als Maskulinum und Femininum erworben wird (vgl. Ruberg, 2013, S. 341 nach Kaltenbacher & Klages, 2007). Ruberg konnte allerdings zeigen, dass

Kinder nicht unbedingt immer Maskulinum und Femininum als erste Genera erlernen, denn es kann durchaus sein, dass auch Maskulinum und Neutrum zuerst verwendet werden; oftmals ist es jedoch so, dass zunächst zwei Genera erlernt werden und das dritte erst später dazu kommt (vgl. Ruberg, 2013, S. 342). Bei der Förderung des Genus oder der Behandlung des Themas in der Grundschule sollten somit von Anfang an alle drei Genusformen des Deutschen eingebunden werden (vgl. ebd.). Ruberg konnte außerdem feststellen, dass manche, aber nicht alle Kinder phonologische und semantische Muster nutzen, um das Genus zu bestimmen (vgl. ebd.). „Ob Kinder, die Genusmuster nutzen, das Genusmerkmal von Nomen insgesamt schneller auf den korrekten Wert festlegen, als Kinder, die keine Genusmuster beachten, lässt sich auf Basis der Daten nicht beurteilen“ (ebd.).

Eine in Lehrkonzepten verwendete Methode zur Förderung der Genuszuweisung ist es, Gegenständen oder Bildkarten von diesen einen farbigen Klebepunkt zuzuordnen, welcher das jeweilige Genus symbolisiert und den Kindern helfen soll, in künstlich erzeugten Gesprächssituationen das richtige Genus zu verwenden (vgl. ebd., S. 346). Ruberg sieht dieses Vorgehen kritisch: „Ein grundlegendes Problem stellt hierbei die Einführung des Symbolsystems dar. Die Zuordnung von Farbsymbolen zu den drei Genera ist willkürlich“ (ebd.). Für die Kinder erschließt sich somit kein System zur Genuszuordnung und sie wissen noch nicht, was das Genus ist, was eine Grundvoraussetzung für das Auswendiglernen und Anwenden der Genera sei (vgl. ebd.). Assoziieren die Lernenden die Farbpunkte mit dem jeweiligen Artikel, der vor das Substantiv gestellt wird, entsteht im Deutschen ein weiteres Problem, da durch den Kasus zum Beispiel der dem Maskulinum zugeordnete Artikel „der“ auch in femininen Formen vorkommen kann (vgl. ebd., S. 347). Der Lernerfolg bei der Verwendung solcher Symbolsysteme ist bisher noch nicht weit genug erforscht, um ihm positive oder gar negative Effekte zusprechen zu können (vgl. ebd., S. 348). Ruberg sieht die Symbolsysteme eher kritisch, da das reine Vorsprechen den Genuserwerb nicht voranbringt, da die Kinder nicht in ihrer individuellen „Zone der nächsten Entwicklung“ gefördert werden (vgl. ebd.). Eine Ähnliche Einstellung haben Kaltenbacher et al. (2009, S. 4): „Bei der Erprobung dieser Verfahren zeigte sich, dass sie die Kinder nicht in ihrem Lernprozess unterstützen, sondern ihnen eine zusätzliche Gedächtnisleistung abverlangen“.

Ruberg plädiert stattdessen eher zu impliziten Methoden der Genusvermittlung (vgl. ebd., S. 350). Durch seine Untersuchungen konnte er feststellen, dass eine explizite Förderung nicht unbedingt notwendig ist, da Kinder, die eine Zweitsprache erlernen, über die gleichen Spracherwerbsfähigkeiten verfügen, wie die Kinder, die die Sprache als Erstsprache lernen (vgl. ebd., S. 349). Somit durchlaufen beide Arten von Lernenden die gleichen Entwicklungsphasen und können eine Sprache auch ohne spezielle Förderung lernen (vgl. ebd.). „Somit ist davon auszugehen, dass Kinder in der Lage sind, sich aus dem sprachlichen Angebot,

das sie in natürlichen Kommunikationssituationen erhalten, genau die Informationen herausholen, die sie für den Spracherwerb, genauer: für den jeweils notwendigen Erwerbsschritt, benötigen“ (ebd.). Bezogen auf die Schule sollten den Kindern somit möglichst viele natürliche Kommunikationssituationen zur Verfügung stehen, in welchen sie besonders mit dem Wissen in Kontakt kommen, welches sie für die nächste Entwicklungsstufe benötigen (vgl. ebd., nach Ruberg & Rothweiler, 2012, S. 38 ff.).

Die jeweilige Förderung richtet sich nach dem Kenntnisstand des Kindes. Hat ein Kind das Genusmerkmal von Substantiven noch nicht erworben, sollten dem Kind die drei unterschiedlichen Genera zusammen mit einigen Nomen präsentiert werden, sodass erkannt werden kann, dass es drei unterschiedliche Genera gibt (vgl. Ruberg, 2013, S. 350). Kinder, die das Genus schon richtig anwenden können, aber noch nicht immer das richtige Genus zuordnen, müssen immer wieder mit kommunikativen Situationen konfrontiert werden, in denen das Genus vermehrt verwendet wird (vgl. ebd., S. 351). Macht ein Kind einen Genusfehler, sollte man diesen korrigieren, indem man den Satz des Kindes wiederholt und dabei das richtige Genus einsetzt (vgl. ebd.). Mit der Zeit erfahren die Lernenden somit die verschiedenen Verwendungsformen des Genus und die Verknüpfung eines Substantivs mit dem richtigen Genus festigt sich.

5. Die Genuszuweisung als grammatische Lernsituation

Nachdem nun das Transkript ausführlich analysiert und die didaktischen Hintergründe zum grammatischen Lernen und dem Genuserwerb dargestellt wurden, sollen diese beiden Aspekte miteinander verknüpft werden, um eine Aussage darüber treffen zu können, ob die Genuszuweisung eine sinnvolle grammatische Lernsituation für alle Kinder in der Grundschule ist.

Die Analyse des Transkripts konnte zunächst zeigen, dass der Schüler Nikolaus die vorausgehende Geschichte und den Arbeitsauftrag verstanden hat. Auch die/der SkriptorIn hat nach den Prinzipien des Konzepts von Merklinger gehandelt, wodurch sich die Ausgangssituation für eine lehrreiche Diktiersituation als durchaus positiv bewerten lässt. Nachdem Nikolaus vor dem Wort „Maus“ einen Kasusfehler gemacht hat, korrigiert die Lehrkraft diesen implizit. Der Schüler bemerkt die Korrektur nicht sofort, sondern erst beim zweiten Satz, macht dann aber sehr deutlich, dass er den von ihm gewählten Artikel als richtig einschätzt. Er wundert sich darüber, dass die/der SkriptorIn den Artikel korrigiert hat. Durch die Interaktionsanalyse wird deutlich, dass die darauffolgenden Erklärungsversuche, warum es mal „die Maus“ und mal „der Maus“ heißt, gerade für ein Kind mit wenigen grammatischen Erfahrungen in der Schule, durchaus uneindeutig formuliert sind. Hingegen ist es für einen erfahrenen Sprecher kein Problem die

Anmerkungen der Lehrkraft zu verstehen. Die Diktiersituation schließt damit ab, dass Nikolaus den Fehler von zuvor erneut macht, die Korrekturen und Erklärungsversuche somit zunächst nicht erfolgreich waren.

Dieser Sachverhalt hat daraufhin zur Frage geführt, ob die Genuszuweisung eine sinnvolle grammatische Lernsituation ist, denn Nikolaus Aussagen lassen vermuten, dass ihm der Unterschied zwischen Genus und Kasus noch nicht klar ist oder er zumindest nicht weiß, dass man zur Kasusreaktion auch Artikel verwendet, die eigentlich ein anderes Genus bezeichnen. In diesem Fall kennt Nikolaus das Wort Maus mit dem Artikel „die“, „der“ erscheint ihm in Verbindung mit dem Wort aber nicht richtig, was daran liegen könnte, dass der Artikel eher mit dem maskulinen Genus assoziiert wird.

In Bezug auf den Genuserwerb ist es schwer festzustellen, wie weit Nikolaus ist, da der Kontext, als auch sein Alter nicht erläutert werden. Gehen wir davon aus, dass Nikolaus Muttersprache Deutsch ist, könnte es sein, dass er den Dativ noch nicht beherrscht, denn diesen erlernen die Kinder erst recht spät, meistens aber bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Ruberg, 2013, S. 79). Da das Konzept von Merklinger auch schon vor der Grundschule eingesetzt werden kann, könnte es sein, dass Nikolaus den Dativ noch nicht erworben hat. Falls das Deutsche seine Zweitsprache ist, würde er sich hinsichtlich der Genuszuweisung auf dem Stand befinden, den ein Kind nach sechs Monaten Deutschlernen beherrscht (vgl. ebd., S. 109 nach Wegener 1993, 1995 und 1999). Denn hier verwenden die Kinder meist nur den Nominativ, können aber definite und indefinite Artikel schon richtig zuordnen (vgl. ebd.). Zu beachten ist hierbei, dass es sich nur um eine mögliche Einordnung auf Grundlage des beschriebenen Genuserwerbs bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache handelt. Da über Nikolaus nichts weiter bekannt ist, sind diese Aussagen wenig belastbar. Zudem müsste untersucht werden, ob ein zweisprachig aufwachsendes Kind nach zwei Monaten Deutschlernen schon die Sätze bilden kann, die Nikolaus diktiert hat und ob das Kind in der Lage wäre, die vorausgehende Geschichte „Der Gröffelo“ ausreichend zu verstehen.

Mit dem Wissen, dass Sprachbetrachtung ein wichtiger Teil des Grammatikunterrichts ist und sie auch für grammatische Lernprozesse eine Rolle spielt, soll nun die Sprachbetrachtung mit der Diktiersituation in Beziehung gesetzt werden, um zu untersuchen, ob hier überhaupt Sprachbetrachtung vorliegt. Nach Bredel gehören zur Sprachbetrachtung die drei Teilaktivitäten Distanzierung, Deautomatisierung und Dekontextualisierung (vgl. Bredel, 2013, S. 23-25). Diese drei Teilaktivitäten liegen auch im Transkript vor: Es wird sich von der Sprache distanziert, indem der Satz von Nikolaus mit dem Artikelfehler aufgeschrieben wird und anschließend ohne den Kontext betrachtet wird, somit wird auch dekontextualisiert. Der Satz wird im Einzelnen betrachtet, um ihn in den Fokus zu rücken und somit Nikolaus zu ermöglichen, seinen Fehler zu

bemerken. Außerdem wird deautomatisiert, indem die/der SkriptorIn Nikolaus alternative Sätze zeigt, in denen es wirklich „die Maus“ heißt, sodass der Schüler verschiedene grammatische Formen miteinander vergleichen kann. Somit liegt durch die Bemerkungen der Lehrperson Metasprache vor, wobei eher metasprachliche Ausdrücke verwendet werden, da die Fehler oder grammatischen Phänomene nicht konkret beschrieben werden (vgl. ebd., S. 29). Um von einer Sprachbetrachtungsaktivität sprechen zu können, muss konkret beobachtbar sein, dass die Sprache Gegenstand der Aufmerksamkeit ist (vgl. ebd., S. 34). Das ist der Fall, denn es finden sich sowohl explizite (Sequenz 16: „Aber es heißt sie kommt zu DER Maus.“), als auch implizite Sprachbetrachtungen (starke Betonung des Fehlers in Sequenz 5 und 8) in der Diktiersituation (vgl. ebd.). Nach Clark (1978) finden sich im Transkript zum einen die spontane Selbstreparatur (Sequenz 2), das Kommentieren einer Äußerung anderer (z.B. Sequenz 9) und das Reparieren von Äußerungen (Sequenz 5).

Für das „Wissen“ und „Können“ ist in der Diktierszene zu beobachten, dass einerseits Primärsprache verwendet wird, indem diktiert oder geschrieben wird, andererseits wird, wie schon erläutert, Metasprache verwendet (vgl. Bredel, 2013, S. 105). Für die Primärsprache ist implizites Wissen notwendig, für die Metasprache metasprachliches Wissen, wobei Bredel letzteres noch einmal genauer unterteilt (vgl. ebd., S. 106). Im Transkript kommt somit bei den Korrekturen (z.B. Sequenz 9) integriertes Prozesswissen zum Tragen, außerdem auch autonomes Prozesswissen, hier allerdings von Seiten der Lehrkraft, als sie den Satz umstellt (Sequenz 10) (vgl. ebd., S. 110). Prozesswissen hat einen höheren Lerneffekt als Analysewissen und ist somit für grammatische Lernsituationen besser geeignet (vgl. ebd., S. 111).

Entgegen der Beobachtung von Bredel, dass sich besonders alltagsferne Sprachbetrachtungsaktivitäten in der Schule wiederfinden (vgl. ebd., S. 36), liegt hier nun eine alltagsnähere Sprachbetrachtung vor, was in Bezug auf das grammatische Lernen als positiv zu bewerten ist. Auch, dass das Kind diktiert und somit der Satz immer schriftlich festgehalten wird, ist für das grammatische Lernen sinnvoll, da das zu Analysierende anschaulich wird und somit greifbarer ist (vgl. ebd., S. 40 nach Stetter, 1997, S. 467). Zudem ergeben sich durch die Schrift automatisch die drei Teilaktivitäten, die Bredel für die Sprachbetrachtung als essenziell ansieht (vgl. Bredel, 2013, S. 40 ff.). Ein weiterer positiver Aspekt an Merklings Konzept ist, dass die globale Textplanung explizit gelehrt wird, was im Deutschunterricht unbedingt erfolgen sollte und in diesem Fall schon geschehen kann, bevor die Kinder schreiben können (vgl. ebd., S. 45 nach Breiter & Scardamalia, 1987). Bezüglich der unterschiedlichen Formen des Grammatikunterrichts ist das Konzept Merklings besonders mit den „situativen Grammatikunterricht“ in Verbindung zu bringen, da dieser darauf beruht, das grammatische Lernen in verschiedene Unterrichtssituationen einzubauen,

zum Beispiel Fehler dann zu korrigieren und daran zu lernen, wenn sie spontan auftreten (vgl. Boettcher & Sitta, 1978, S. 146 ff.).

Abschließend soll das Transkript noch einmal auf Grundlage der Kriterien für erfolgreiches grammatisches Lernen von Feilke und Tophinke betrachtet werden. Grammatisches Lernen soll zunächst implizit erfolgen, sodass kein metasprachliches Wissen nötig ist, was in der Diktiersituation der Fall ist, da die/der SkriptorIn versucht mit vergleichenden Sätzen zu arbeiten, um die Grammatik zu untersuchen, ohne dass der Einsatz von Fachbegriffen nötig wird (vgl. Feilke & Tophinke, 2016, S. 6). Zudem liegt hier eine exemplarische Lernsituation vor, da mit einem spontan auftretenden Beispiel gearbeitet wird, ohne noch weitere, ähnliche Sätze oder Satzstrukturen einzubinden (vgl. ebd.). Für die Autoren ist es zudem wichtig, dass grammatisches Lernen immer in Verbindung mit anderen Themen, wie hier dem Diktieren stattfindet, sodass die SchülerInnen erkennen können, wie und wo sich grammatisches Wissen anwenden lässt (vgl. ebd.). Weiterhin sollte das Lernen so gestaltet sein, dass es beim Kind zu einem inneren Konflikt führt, was hier ebenfalls gegeben ist und an Nikolaus Reaktion besonders gut zu beobachten ist (vgl. ebd.). Durch Merklingers Konzept findet das grammatische Lernen automatisch mit Interaktion und Schreibbezug statt, welche ebenfalls als Erfolgsfaktoren beschrieben werden.

Während die Diktiersituation zunächst eher negativ bewertet wurde, da die Antworten der/des SkriptorIn uneindeutig schienen und bei Nikolaus nicht zu einem sichtbaren Erfolg geführt haben, kann die Situation nun durchaus positiver bewertet werden, da sich zwar zunächst kein Erfolg der Erklärungen eingestellt hat, das Vorgehen des Konzepts und der/des SkriptorIn aber den didaktischen Standards entspricht und an sich recht erfolgsversprechend ist. Die Erläuterungen zum Transkript konnten zudem noch einmal aufzeigen, was guten Grammatikunterricht und erfolgreiches grammatisches Lernen ausmacht. Dem gegenübergestellt werden sollen nun die Erkenntnisse zum Grammatikunterricht, um bewerten zu können, ob grammatisches Lernen auch in heterogenen Schulklassen mit DaM- und DaZ-Lernenden gelingen kann oder, ob sich die Grundsätze so sehr unterscheiden, dass grammatisches Lernen am besten in getrennten Gruppen stattfinden sollte.

Die Grammatik-Didaktik für MuttersprachlerInnen und für DaZ-Lernende unterscheidet sich in ihren Grundsätzen kaum. „Können“ und „Wissen“ sind auch hier Ziel des Unterrichts, auch, wenn das „Können“ nicht immer vom „Wissen“ gefördert wird (vgl. Hoffmann et al., 2017, S. 352). Das „Wissen“ ist aber allein schon dafür wichtig, dass Satzstrukturen richtig benannt werden können und somit beispielsweise Fehler richtig beschrieben werden können (vgl. ebd.). Besonders dann, wenn die DaZ-Lernenden schon sehr früh mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen sind und somit die Sprache (fast) so beherrschen, wie MuttersprachlerInnen, unterscheidet sich die Förderung kaum bis

gar nicht, wobei die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache den Vorteil haben, dass sie immer auf ihre Erstsprache zurückgreifen können, um grammatische Phänomene auch sprachenübergreifend betrachten zu können (vgl. ebd.). Ist der Lernstand der Kinder heterogener und fehlt den DaZ-Lernenden Wissen über grammatische Strukturen, äußert sich das nicht unbedingt in der Sprache, aber in der Schriftlichkeit, was beachtet werden sollte (vgl. ebd.). Grammatisches Wissen ist somit auch für Kinder mit DaZ essenziell (vgl. ebd., S. 360). Auch die Grundsätze zum grammatischen Lernen sind in der DaZ-Didaktik ähnlich, denn auch hier soll, wie in den Kriterien nach Feilke & Tophinke (2016), möglichst durch Interaktionen und durch alltägliche Situationen gelernt werden, an welche dann die Grammatik anknüpft (vgl. Knapp & Oomen-Welke, 2020, S. 186). Zur Beantwortung der übergeordneten Fragestellung kann so an dieser Stelle festgehalten werden, dass grammatisches Lernen im Allgemeinen auch in sprachlich heterogenen Gruppen mit DaM- und DaZ-Lernenden möglich ist, da sich die Grundsätze und Vorgehensweisen in der Didaktik sehr ähnlich sind. Um zu bestimmen, ob sich auch die Genuszuweisung für den sprachlich heterogenen Grammatikunterricht eignet, muss zunächst gezeigt werden, ob sich die Genuszuweisung überhaupt für grammatische Lernprozesse eignet. Hierfür wird zunächst noch einmal auf die Funktionen und Zuweisungsmerkmale des Genus im Deutschen eingegangen.

Theorien zur Funktion des Genus konnten mehrere beschrieben werden, die zeigen, dass das Genus nicht nur eine eindeutige Funktion besitzt, sondern mehrere, die auch davon abhängig sind, in welcher konkreten grammatischen Struktur das Genus vorzufinden ist. Formal-grammatisch werden dem Genus Funktionen zugeschrieben, die das Verstehen erleichtern (vgl. Fischer, 2005, S. 52 nach Markus, 1987), bis hin zur Behauptung, dass das Genus den Satzbau erst ermögliche (vgl. ebd. nach Weisgerber, 1962, S. 382). Semantisch gesehen kann dem Genus gerade bei Personenbezeichnung die Funktion zugesprochen werden, das Sexus anzuzeigen. Dass auch alle anderen Substantive ein Genus besitzen, auch solche die gar kein Sexus besitzen, wird versucht historisch zu erklären, zum Beispiel durch die Animismustheorie, durch welche allem ein natürliches Geschlecht zugeordnet wurde (vgl. Fischer, 2005, S. 55). Die pragmatische Funktion beschreibt, dass das Genus beim Verstehen hilft, indem Gegenstände oder Personen genauer bezeichnet werden können (vgl. ebd. S. 79 nach Seiler, 1987). Allein diese Auswahl an Theorien zur Genusfunktion zeigt, dass das Thema sehr komplex und vielschichtig ist. Für den Grammatikunterricht lässt sich somit schlussfolgern, dass man den Kindern keine eindeutige Erklärung geben kann, welche Funktion das Genus hat. Man könnte allenfalls Beispiele aufzeigen, die die Kinder selbst mittels Sprachbetrachtung untersuchen und somit die Funktion des Genus in einem bestimmten Satz erschließen.

Die Genuszuweisung hat sich als mindestens genau so komplex herausgestellt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde für die Zuordnungskriterien hauptsächlich auf Köpke und Zubin (1984) eingegangen und schon allein hier haben sich unterschiedlichste Kriterien und Sortierungen ergeben, mit denen das Genus zugeordnet werden kann. So wurde herausgefunden, dass man Gruppen von Gegenständen (z.B. alkoholische und nichtalkoholische Getränke) so sortieren kann, dass sich für das Genus eine logische Zuweisung ergibt (vgl. ebd., S. 32). Auch konnte von verschiedenen morphologischen Eigenschaften auf das Genus geschlossen werden (vgl. ebd., S. 35). Weiterhin konnten Zusammenhänge von An- und Auslauten, sowie bei der Pluralbildung gefunden werden (vgl. ebd., S. 29 und Ruberg, 2013, S. 35). Da die Regeln sich immer nur auf bestimmte Substantive beziehen und es viele Ausnahmen gibt, diese also nicht allgemeingültig sind, wurde zunächst darauf geschlossen, dass die SchülerInnen die Genuszuweisung nicht durch einfaches Regellernen erwerben können und stattdessen andere Lernwege notwendig sind. Gerade für DaZ-Lernende wären solche Regeln allerdings praktisch, besonders dann, wenn sie einfach zu lernen sind. Wegera hat versucht, hierfür eine Lösung zu finden, indem er aus den Regeln von Köpke und Zubin versucht hat, Lernregeln zu entwickeln. Allerdings werden Lernregeln besonders in der DaM-Didaktik kritisch gesehen, da sie das Verhältnis von „Wissen“ und „Können“ umdrehen (vgl. Bredel, 2013, S. 98 nach Ryle, 1949, S. 35 ff.). Im Grammatikunterricht können die SchülerInnen in der Regel schon gut Deutsch sprechen, sodass bereits „Können“ vorliegt und so auf „Wissen“ geschlossen werden kann (vgl. ebd.). Werden Lernregeln eingesetzt, scheinen die Kinder durch ihr „Können“ schon kognitive Strukturen aufgebaut zu haben, da sie nicht übergeneralisieren (vgl. ebd.). Allerdings konnte sich für Fremdsprachenlernende zeigen, dass das Regellernen positivere Effekte hat als bei MuttersprachlerInnen (vgl. Bredel, 2013, S. 103).

Wegera legt für seine Lernregeln fest, dass diese allgemeingültig, einfach und ergiebig sein sollten und sich zudem auf den Grundwortschatz beziehen, den Lernende haben (vgl. Wegera, 1997, S. 65-66). Auf Grundlage der gefundenen Systematiken zur Genuszuweisung ergeben sich somit nur wenige Regeln, die tatsächlich alle von Wegera gegebenen Kriterien erfüllen. Als Lernregel infrage kommt so besonders die Bestimmung des Genus über die Suffixe. Aber auch hier werden nicht alle Substantive einbezogen. Betrachten wir beispielsweise das Wort „Maus“, findet sich in der von Wegera generierten Tabelle keine passende Endung, da das Wort nur eine Silbe besitzt. Hierüber hätte Nikolaus somit nicht gezeigt werden können, welches Genus das Wort besitzt. Generell scheint es gerade für GrundschülerInnen fraglich, ob diese die richtigen Suffixe isolieren können, zudem noch in recht kurzer Zeit, damit die Regeln effizient bleiben. Bei DaZ-Lernenden in der Grundschule sollte die Isolierung des Suffixes eine noch größere Herausforderung darstellen. Auch die semantischen Regeln sind für die Grundschule weniger geeignet, da sie nur einen kleinen Teil von dem

Wortschatz abdecken, der für GrundschülerInnen relevant sind. Die Lernregeln scheinen sich somit hauptsächlich für DaF-Lernende zu eigenen, für welche Wegera die Regeln auch entwickelt hat, oder für ältere DaZ-Lernende, die womöglich auch schon in ihrer Muttersprache Grammatikunterricht erfahren konnten und somit ein grundlegendes Wissen über grammatische Strukturen mitbringen, die sie dann auf das Deutsche übertragen können.

Eine in der Grundschule verwendete Lernmethode für die Genuszuweisung ist die Arbeit mit Bildkarten und entsprechenden farbigen Punkten, die das Genus des Substantivs vorgeben (vgl. Ruberg, 2013, S. 346). Dieses Vorgehen kann in bestimmten Punkten mit dem Regellernen verglichen werden, da auch hier das Substantiv isoliert betrachtet wird, um dann das Genus zu bestimmen und sich im besten Fall die Zuweisung zu merken, um sie beim nächsten Mal nicht noch einmal nachschlagen zu müssen beziehungsweise neu bestimmen zu müssen. Statt Regellernen plädiert Ruberg zu impliziten Lernmethoden, was er damit begründet, dass DaZ-Lernende beim Genuserwerb die gleichen Entwicklungsstufen durchlaufen, wie muttersprachliche Lernende und somit keine weitere explizite Förderung mehr notwendig ist (vgl. ebd., S. 349), denn auch bei MuttersprachlerInnen findet in der Regel keine spezielle Förderung statt und der Genuserwerb ist bis zum Eintritt in die Grundschule abgeschlossen (vgl. ebd., S. 79). Nach Ruberg soll der Lernstand der SchülerInnen in Bezug auf das Genus in eine Entwicklungsphase eingeordnet werden und die Förderung soll dann entsprechend zur nächsten Stufe führen (vgl. ebd., S. 349). Ohne explizite Förderung lernen Kinder durch Kommunikation, indem sie sich dort das herausgreifen, was sie zum Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ benötigen (vgl. ebd.). Für die Förderung sollen somit natürliche Gesprächssituationen genutzt werden, in welchen die grammatischen Phänomene besonders häufig benutzt werden, die das Kind gerade für die nächste Entwicklung gebrauchen könnte (vgl. ebd.). Bei Genusfehlern soll der entsprechende Satz wiederholt werden und das richtige Genus ersetzt werden (vgl. ebd., S. 351). Hierin sind Parallelen zu Merklings Konzept, als auch zum grammatischen Lernen nach Bredel zu erkennen. Im Transkript wurde, basierend auf den Korrekturanweisungen von Merklinger, auch der entsprechende Satz wiederholt und es wurde die richtige grammatische Form eingesetzt. Bei Bredel hat sich gezeigt, dass besonders operatives Prozesswissen, welches hier durch Eigen- oder Fremdkorrekturen vorliegt, einen großen Lerneffekt hat (vgl. Bredel, 2013, S. 111). Somit deckt sich Rubergs Meinung zum Genuserwerb bei DaZ-Lernenden auch mit den aktuellen didaktischen Ansätzen zum grammatischen Lernen und könnte auch mit Merklings „Schreiben lernen durch Diktieren“ verknüpft werden.

Schlussendlich soll nun noch beurteilt werden, ob die Genuszuweisung eine gute und sinnvolle Möglichkeit für grammatische Lernprozesse für alle Kinder in der Grundschule ist. Da eine Schulklasse auf vielen Ebenen heterogen ist, wurde sich im Rahmen der Arbeit auf eine Form der Heterogenität konzentriert,

und zwar auf die sprachliche Heterogenität, wobei zwischen MuttersprachlerInnen und DaZ-Lernenden unterschieden wurde. Wichtig ist zu betonen, dass auch in den einzelnen Gruppen der MuttersprachlerInnen und der DaZ-Lernenden Heterogenität vorherrscht. So muss die im Folgenden formulierte Aussage für die Praxis immer in Bezug zu einer Klasse betrachtet werden, da jede Schulklasse und jedes einzelne Kind eine unterschiedliche Lernbiografie haben, die jeweils verschiedene Maßnahmen und Förderungen erfordert. Es kann festgehalten werden, dass sich grammatisches Lernen und gemeinsamer Grammatikunterricht auch für eine sprachlich heterogene Schulklasse eignen, da sich die didaktischen Grundsätze sehr ähnlich sind und viele Aspekte vom muttersprachlichen Unterricht auch auf den DaZ-Unterricht übertragen werden können. Für das grammatische Lernen sind insbesondere Situationen geeignet, die spontan entstehen, sodass mit Fehlern oder Zusammenhängen aus natürlichen Kommunikationssituationen weitergearbeitet werden kann, um daraus grammatische Lernprozesse entstehen zu lassen. Gerade diese natürlichen Gesprächssituationen sind für DaM- und DaZ-Lernenden wichtig, um sich Grammatik und auch die Genuszuweisung selbstständig aneignen zu können. Da MuttersprachlerInnen die Genuszuweisung bis zum Schulbeginn schon beherrschen und DaZ-Lernende besonders dann, wenn sie früh mit dem Deutschen in Kontakt kommen, kaum mehr Unterstützung brauchen als MuttersprachlerInnen, stellt sich zunächst die Frage, warum die Genuszuweisung in der Schule überhaupt behandelt werden sollte. Da nicht von allen DaZ-Lernenden erwartet werden kann, dass sie die Genuszuweisung beherrschen und die Schule sie beim Lernen dieser unterstützen sollte, da die richtige Genuszuweisung besonders bei dem genauen Verstehen, zum Beispiel von Sachaufgaben im Mathematikunterricht, eine wichtige Rolle spielt, sollte die Genuszuweisung in der Schule behandelt werden. Ob die Genuszuweisung eine sinnvolle grammatische Lernsituation ist, hängt ganz vom Ziel ab. Um grammatische Strukturen zu erkennen, ist die Genuszuweisung nicht geeignet, da sie selbst recht unstrukturiert ist und es statt festen Regeln, verschiedenste Theorien zur Funktion und Zuweisung gibt, die so ausführlich nicht im Unterricht behandelt werden sollten. Die Genuszuweisung ist somit keine exemplarische Lernsituation, an welcher die Kinder eine Struktur lernen können, die sie allgemeingültig verwenden können. Was die Kinder aber durch Sprachbetrachtung entdecken könnten, ist, dass es für die Genuszuweisung kaum Strukturen gibt. Und auch das ist ein grammatischer Lernprozess. Sinnvoll ist die Genuszuweisung als grammatische Lernsituation besonders bei terminologischen Festlegungen, denn für die Kommunikation über Sprache ist es wichtig, die einzelnen Phänomene bezeichnen zu können. Trotz der unübersichtlichen Zuweisungsregeln ist es DaZ-Lernenden trotzdem möglich, sich die Genuszuweisung anzueignen, besonders in impliziten grammatischen Lernsituationen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Genuszuweisung für grammatische Lernsituationen für alle Kinder geeignet ist, allerdings kommt es hier auf das Ziel an, denn grammatische Systematiken lassen sich durch die Genuszuweisung schwer erkennen. Für implizite, aus dem Alltag heraus entstehende grammatische Lernsituationen eignet sich das Genus allerdings gut, gerade dann, wenn die SchülerInnen gemeinsam Phänomene entdecken und sich somit Kinder mit unterschiedlichen Lernständen untereinander austauschen und unterstützen. Die Genuszuweisung kann folglich eine gute und sinnvolle grammatische Lernsituation sein, allerdings nur, wenn die hier genannten Grundsätze berücksichtigt werden.

Um die Frage weitergehend zu untersuchen, könnten weitere Aspekte von Heterogenität, wie beispielsweise kognitive Beeinträchtigungen einbezogen werden oder es könnten die unterschiedlichen Muttersprachen der DaZ-Lernenden betrachtet werden, um Unterschiede im Genuserwerb des Deutschen feststellen zu können.

6. Literaturverzeichnis

- Afflerbach, S. (1997). Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Lang.
- Bereiter, C. und Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum.
- Bickes, H. und Pauli, U. (2009). Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bittner, D. (2000). Gender classification and the inflectional system of German nouns. In: Unterbeck, B., Rissanen, M. Nevalainen, T. und Saari, M. (Hrsg.) (2000). Gender in Grammar and Cognition. Berlin und New York: De Gruyter Mouton.
- Boettcher, W. und Sitta, H. (1978). Der andere Grammatikunterricht. Veränderung des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bredel, U. (2008). Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Steuerung des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, U. (2013). Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn, München, Wien und Zürich: Schöningh.
- Clahsen, H. (1988). Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Amsterdam: John Benjamins.
- Clahsen, H. (1984). Der Erwerb der Genusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. Linguistische Berichte. 89.
- Corbett, G. G. (1991). Gender. Cambridge: University Press.
- Coseriu, E. (1981). Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen. Narr.
- Dehn, M., Merklinger, D. und Schüler, L. (2011). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Dürscheid, C. (2012). Syntax. Grundlagen und Theorien. Göttingen und Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eberle, T. S. (1997). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, R. und Honer, A. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich.
- Ehlich K. (1994). Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H. und Ludwig, O. (Hrsg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. 1. Halbband. Berlin und New York: de Gruyter.
- Eichler, W. (1976). Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, A. (Hrsg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf: Schwann.
- Eisenberg, P. und Menzel, W. (1995). Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch 129.
- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, H., Fandrych, C., Hufeisen, B. und Riemer, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und

- Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin, München, Wien, Zürich und New York: Langenscheidt.
- Feilke, H. und Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. 256.
- Fischer, R.-J. (2005). Genuszuordnung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Funke, R. (2005). Sprachliches Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülern und Schülerinnen. Flensburg.
- Garfinkel, H. (1967). Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Gnutzmann, C. (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-H., Christ, H. und Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel: Francke.
- Grimm, J. (1967). Deutsche Grammatik. Band III. Nachdruck der Ausgabe von 1890. Göttingen: Dieterich.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache. Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. München: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e.V.
- Harr, A.-K., Liedke, M. und Riehl, C. M. (2018). Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Hickey, R. (2000). On the phonology of gender in Modern German. In: Unterbeck, B., Rissanen, M. Nevalainen, T. und Saari, M. (Hrsg.) (2000). Gender in Grammar and Cognition. Berlin und New York: De Gruyter Mouton.
- Hoberg, U. (2004). Das Genus des Substantivs. Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Hoffmann, L., Kameyama, S., Riedel, M., Sahiner, P. und Wulff, N. (Hrsg.) (2017). Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt.
- Ingendahl, W. (1999). Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer.
- Kaltenbach, E., Klages, H. und Pagonis, G. (2009). Projekt Deutsch für den Schulstart. Arbeitsbericht April 2009. Unveröffentlichtes Manuskript. Verfügbar unter: www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf.
- Kaltenbacher, E. und Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart. Zielsetzung und Aufbau des Förderprogramms. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach.
- Kluczniok, K., Große, C. und Roßbach, H.-G. (2014). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: Einsiedler, W., Margarete, G., Hartinger, A., Heinzl, F., Kahlert, J. und Sandfuchs, U. (Hrsg.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. ergänzte und aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Knapp, W. und Oomen-Welke, I. (2020). Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. und Oomen-Welke, I. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache.

- Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Köller, W. (1983). Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Köpke, K.-M. (1982). Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Max Niemeyer.
- Köpke, K.-M. und Zubin, D. A. (1984). Sechs Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. Linguistische Berichte. 93.
- Köpke, K.-M. und Zubin, D. A. (1996). Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: Lang, E. und Zifonun, G. (Hrsg.). Deutsch typologisch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1995. Berlin: De Gruyter.
- Köpke, K.-M. und Zubin, D. A. (2009). Genus. In: Hentschel, E. und Vogel, P. M. (Hrsg.). Deutsche Morphologie. Berlin: De Gruyter.
- Krummheuer, G. (2011). Die Interaktionsanalyse. In: Online Fallarchiv Universität Kassel. Verfügbar unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf.
- Krummheuer, G. und Fetzer, M. (2005). Der Alltag im Mathematikunterricht. Beobachten, Verstehen, Gestalten. München, Elsevier: Spektrum.
- Markus, M. (1987). Das deutsche Genus – kontrastiv betrachtet (englisch-deutsch). In: Kienpointer, M. und Schmeja, H. (Hrsg.). Sprache, Sprachen. Sprechen. Festschrift für Hermann M. Ölberg zum 65. Geburtstag am 14. Oktober 1987. Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe. 34.
- Merklinger, D. (2010). Schreiben lernen durch Diktieren: Zum Verhältnis von Können, Lehren und Lernen. In: Jantzen, D. und Merklinger, D. (Hrsg.). Lesen und Schreiben. Schreibperspektiven und Könnenserfahrungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merklinger, D. (2011). Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Merklinger, D. (2012). Schreiben lernen durch Diktieren. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Berlin: Cornelsen.
- Mills, A. E. (1986). The acquisition of gender. Berlin: Springer.
- Montanari, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus. Münster: Waxmann.
- Montanari, E. (2014). Zwischen Frosch und Kaulquappe: Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder in der Sprachdidaktik. In: Bredel, U., Ezhova-Heer, I. und Schlickau, S. (Hrsg.). Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Göttingen: Universitätsverlag.
- Müller, C. (2003). Schulgrammatik und schulgrammatische Terminologie. In Bredel, B., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. und Siebert-Ott, G. (Hrsg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Band. Paderborn: Schöningh.

- Naumann, B. (1986). Grammatik der deutschen Sprache zwischen 1781 und 1856. Die Kategorien der deutschen Grammatik in der Tradition von Johann Werner Meiner und Johann Christoph Adelung. In: Zeitschrift für deutsche Philologie, 108.
- Naumann, C.-L. (1995). Interpunktions-Fehler: Welchen Regeln folgen die Schreibenden bei der Kommasetzung? In: E. Sommerfeld (Hrsg.). Beiträge zur Schriftlinguistik. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuland, E. (2002). Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 3.
- Ruberg, T. (2013). Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. Hamburg: Dr. Kovac.
- Ruberg, T. und Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ryle, G. (1949). Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Sacks, H. (1998): Lectures on conversation. Malden: Blackwell.
- Scheffler, A. und Donaldson, J. (2002). Der Gröffelo. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement. Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. Analyzing discourse: Text and Talk. D. Tannen. Washington, DC, Georgetown University Press.
- Seiler, H. (1987). Genus und Pragmatizität. In: Cahiers Ferdinand de Saussure. 41. Genève: Librairie Droz.
- Stetter, C. (1997). Schrift und Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Szagan, G., Stumper, B. Sonntag, N. und Franik, M. (2007). The acquisition of gender marking by young German-speaking children. Evidence from learning guided by phonological regularities. Journal of Child Language. 34.
- Ten Have, P. (1999). Doing conversation analysis. London: Sage.
- Tracey, R. (1991). Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. Linguistics. 24.
- Wegener, H. (1993). Der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Küper, C. (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache (Arbeitspapiere zur Linguistik 29). Berlin: Institut für Linguistik.
- Wegener, H. (1995). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, B. (Hrsg.). Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr.
- Wegener, H. (1995). Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, H. (1999). German gender in children's second language acquisition. In: Unterbeck, B. und Rissanen, M. (Hrsg.). Gender in grammar and cognition. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Wegera, K.-P. (1997). Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts. München: ludicum.
- Weisgerber, L. (1962). Die sprachliche Gestaltung der Welt. Von den Kräften der deutschen Sprache. Band II. Düsseldorf: Schwann.
- Wernet, A. (2021). Einladung zur objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.

ISBN 978-3-7376-1136-7



9 783737 611367 >