

Erste Staatsprüfung für das Lehramt
an Grund- und Hauptschulen

Wissenschaftliche Hausarbeit

Thema:

Regelgeleiteter Rechtschreiberwerb:

Zeichensetzung im 3. Schuljahr.

Eine empirische Untersuchung

Prüfungsfach: Erziehungswissenschaftlicher Bereich

Vergabe des Themas: 15.07.08

vorgelegt von: Rebecca Frische
1397599

1. Prüferin: Prof. Dr. Christa Röber

2. Prüferin: Prof. Dr. Mechtild Fuchs

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
Teil I: Fachwissenschaftliche Grundlagen.....	8
1. Das System Sprache.....	8
1.1 Die Aufgabe der Grammatik.....	9
1.2 Modellierung der deutschen Syntax.....	11
1.2.1 Der Satz.....	11
1.2.2 Die Interpunktion	13
<i>1.2.2.1 Die paarige Zeichensetzung.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.2.2 Das einfache Trennungskomma.....</i>	<i>19</i>
1.2.3 Das Verb und seine Stellung im Satz.....	21
1.2.4 Komplexe Satzkonstruktionen.....	24
1.2.5 Verben als Kern erweiterbarer Nominalgruppen.....	28
1.3 Rechtschreibung.....	32
1.3.1 Literate und orate Sprache – die Funktion von Schrift.....	32
1.3.2 Zeichensetzung als Teil des Rechtschreibunterrichts.....	35
2. Kognitive Psychologie und Spracherwerb.....	39
2.1 Grundlagen der Kognitiven Psychologie.....	39
2.1.1 Der Entwicklungsbegriff.....	40
2.1.2 Zentrale Aspekte der Kognitiven Entwicklungspsychologie.....	42
<i>2.1.2.1 Kernfragen.....</i>	<i>43</i>
<i>2.1.2.2 Piagets Stufentheorie.....</i>	<i>49</i>
<i>2.1.2.3 Die Entwicklung elementarer kognitiver Fähigkeiten</i>	<i>55</i>

2.1.3 Ausgewählte Aspekte der kognitiven Entwicklung.....	58
2.1.3.1 <i>Das Gedächtnis</i>	58
2.1.3.2 <i>Das begriffliche Denken</i>	60
2.1.3.3 <i>Das schlussfolgernde Denken</i>	64
2.2 Spracherwerb.....	68
2.2.1 Spracherwerbstheorien.....	69
2.2.2 Grundlegende Aspekte des Spracherwerbs	73
2.2.2.1 <i>Ausgangspunkte des Spracherwerbs</i>	73
2.2.2.2 <i>Dimensionen des Spracherwerbs</i>	75
2.2.3 Der Syntaxerwerb.....	78
2.2.3.1 <i>Das Satzanalysesystem</i>	78
2.2.3.2 <i>Phasen des Syntaxerwerbs</i>	81
2.3 Schriftspracherwerb.....	86
2.3.1 Das Kind als „Forscher“ im Schriftspracherwerb.....	86
2.3.2 Die Kommaontogenese.....	88
2.3.2.1 <i>Die Kommaontogenese vom 2. bis zum 4. Schuljahr</i>	88
2.3.2.2 <i>Eigenregeln und Fremdregeln</i>	94
2.3.2.3 <i>Die Kommaontogenese bei bestimmten Satzkonstruktionen</i>	96
2.3.2.4 <i>Die drei Phasen der Kommaontogenese</i>	104
3. Methoden der Übung.....	105
3.1 Musikalisch unterstützte Sprachförderung.....	105
3.2 Übung durch Spiele.....	108
4. Zusammenfassende Thesen.....	112
Teil II: Empirischer Teil.....	115
5. „Grammatik in Liedern“.....	115

5.1 Konzept und Ziel der Arbeit.....	115
5.2 Bedingungen.....	118
5.3 Durchführung des Projekts.....	120
5.3.1 Erste Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Ganz egal“.....	121
5.3.1.1 <i>Forschermotto und Anfangsevaluation</i>	121
5.3.1.2 <i>Das Lied „Ganz egal“</i>	130
5.3.1.3 <i>„Graue und gelbe Sätze“</i>	133
5.3.1.4 <i>„Rote und grüne Wörter“</i>	144
5.3.1.5 <i>Übungsphasen: „Onkel Otto“ und Brettspiele</i>	148
5.3.2 Zweite Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Bei Oma und Opa“.....	152
5.3.2.1 <i>Textarbeit: Die „Grüne Geschichte“</i>	152
5.3.2.2 <i>Das Lied „Bei Oma und Opa“</i>	156
5.3.2.3 <i>Schwierigkeiten der Kinder</i>	159
5.3.2.4 <i>Exkurs: direkte vs. indirekte Rede</i>	161
5.3.3 Dritte Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Gemein“.....	165
5.3.3.1 <i>„Blaue Wörter und blaue Pfeile“</i>	165
5.3.3.2 <i>Unterschiede zwischen den Kindern</i>	168
5.3.3.3 <i>Das Lied „Gemein“</i>	170
5.3.3.4 <i>Konjunktion <dass> vs. Relativpronomen <das></i>	172
5.3.3.5 <i>Textarbeit: „Das verletzte V“</i>	177
5.4 Auswertung.....	180
5.4.1 Ergebnisse der Evaluationen.....	180
5.4.2 Auswertung der Aufsätze zu den Bildergeschichten.....	192
Schlusswort.....	210
Literaturverzeichnis.....	213

Anhang.....	217
A. Kinderzitate.....	218
B. Ergebnisse - Diagramme und Tabellen.....	271
C. Protokolle.....	278
D. Spielanleitung.....	319

Einleitung

„Regeln sind ein wichtiger Bestandteil unseres Wissens und erleichtern den Umgang mit der Rechtschreibung, der Mathematik oder anderen Alltagsbereichen ganz enorm. [...] Regeln entlasten also unser Gedächtnis.“¹ Diese Aussage bringt die Bedeutung von Regeln auf den Punkt: Der Sinn einer Regel ist zu erleichtern, zu entlasten und effizientes Denken zu ermöglichen.

Doch im Alltag, auch im schulischen, ist das Wort „Regel“ oft negativ belastet. Regeln sind das, woran man sich halten muss. Regeln sind das, was man auswendig lernt. Regeln bleiben oft unverstanden. Eine Haltung mit fataler Auswirkung, denn solange Regeln nicht verstanden sind, können sie nicht angewendet werden und bleiben daher nutzlos.² Noch verwirrender ist es, wenn zu dem ohnehin schon umfangreichen und womöglich mühsam auswendig gelernten Regelkatalog auf einmal Ausnahmeregelungen hinzukommen. Spätestens dann fällt die Orientierung schwer. Die Rechtschreibregeln des Dudens sind ein Beispiel für solch ein kasuistisch begründetes Regel-“System“.

Für Pädagogen stellen sich in diesem Zusammenhang folgende Fragen: Wie kann man Regeln unterrichten, so dass sie verstanden werden, und ihren oben beschriebenen Nutzen für unser Denken leisten können? Wie können Regeln wieder zu dem werden, was sie eigentlich sein sollten, Ent-lastung, nicht Be-lastung? Möglicherweise findet man die Lösung durch einen Blickwechsel. Die Aufmerksamkeit muss neu auf das gerichtet werden, was den Regeln zugrunde liegt. Denn die Regel ist nur das Endergebnis eines Prozesses zur Regelfindung, nur das obere Zehntel des Eisberges, das, was an der Oberfläche liegt. Darunter ist der eigentliche Kern verborgen, der da

1 Reimann-Höhn (2003), S. 124.

2 Reimann-Höhn (2003), S. 124.

heißt: Regularität. Erst die Entdeckung von Regularitäten führt zu Regeln. Ein kleiner Unterschied, der jedoch einen großen Unterschied im Lernprozess ausmachen kann, wenn man sich seiner bewusst ist. SchülerInnen muss die Möglichkeit geboten werden, Regularitäten selbstständig entdecken zu können, um infolge dessen zu verstandenen Regeln zu kommen, die ihnen nützen: „Entdecken statt Auswendiglernen.“ Dies ist gemeint, wenn im Titel der Arbeit von „regelgeleitetem Rechtschreiberwerb“ die Rede ist. Auch der Bildungsplan aus dem Jahre 2004 fordert einen solchen Unterricht:

Sie [die Kinder] entdecken Regelmäßigkeiten und lernen orthographische Konventionen zu berücksichtigen. [...] Die Entwicklung von Rechtschreibbewusstsein bedarf Lernsituationen, in denen orthografische Phänomene mit den Kindern entdeckt und untersucht werden. [...] Der Unterricht nutzt die kindliche Entdeckerfreude für das gezielte Untersuchen von Sprache, ihren Mustern und Strukturen. [...] Für die Ausbildung der Rechtschreibfähigkeit benötigen die Kinder viele Anregungen, Gespräche und Experimentiermöglichkeiten, damit sie Regeln ausbilden und Rechtschreibgespür entwickeln können. [...] Ein bloßes [...] Auswendiglernen von Regeln hilft dagegen wenig.³

Gemäß diesem Leitfaden, „Lernen durch Entdecken von Regularitäten“, ist die vorliegende Arbeit in zwei größere Abschnitte unterteilt.

Der erste Teil beschäftigt sich mit den *Regularitäten* und dem *Lernen*. Es soll zunächst gezeigt werden, dass Sprache ein System ist, das nach bestimmten grammatischen Regularitäten und Prinzipien aufgebaut ist, welche sich in verhältnismäßig wenigen Regeln zusammenfassen lassen. Welche dies hinsichtlich der Zeichensetzung sind, wird im ersten Kapitel *Das System Sprache* behandelt. Das zweite Kapitel *Kognitive Psychologie und Spracherwerb* beschäftigt sich mit dem *Lernen*. In diesem Kapitel soll die These untermauert werden, dass Menschen von Beginn ihres Lebens an darauf ausgerichtet sind, regelorientiert zu lernen, gerade auch was den Spracherwerb betrifft. Es soll gezeigt werden, dass Spracherwerb eine Denkleistung ist und dass im

³ Bildungsstandards Deutsch (2004). S. 46f.

Spracherwerb regelbildende Mechanismen, wie zum Beispiel schlussfolgerndes Denken oder Kategorisierung, eine tragende Rolle spielen. Außerdem sollen die Ergebnisse von SABINE AFFLERBACH aus ihren diesbezüglichen Studien einen Einblick geben, wie Grundschüler im Schriffterwerb, speziell in Bezug auf die Zeichensetzung, vorgehen. Abschließend sollen *Methoden der Übung* vorgestellt werden, die in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit zum Einsatz kamen.

Im zweiten Teil der Arbeit folgt dann die Darstellung der empirischen Untersuchung zur Zeichensetzung im 3. Schuljahr. Die Untersuchung versucht eine Antwort darauf zu geben, ob Kinder bei entsprechend systematischer Darbietung sprachlicher Regularitäten durch „Selberentdecken“ tatsächlich zu Ergebnissen kommen, die man bisher so nicht von ihnen erwartet hätte. Das Thema des zweiten Teils ist also das *Entdecken*. Die Thesen bezüglich des Lernens und Lehrens, die sich aus dem ersten Teil der Arbeit ergeben, sollen durch diese empirische Untersuchung überprüft werden. Abschließend sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung hinsichtlich der oben genannten Fragestellung ausgewertet und interpretiert werden.

Teil I: Fachwissenschaftliche Grundlagen

1. Das System Sprache

Sprache ist kein beliebiges „Sammelsurium“. Die Sprache ist ein „organisches System“⁴, das „mit Wörtern und Regeln“ arbeitet⁵. Diese Regularitäten, nach denen die Sprache aufgebaut ist, nach denen die Wörter also organisiert werden können, werden von Kindern im Spracherwerb selbstständig entdeckt. Im zweiten Teil der Arbeit soll dieser Zusammenhang genauer erläutert werden. Begonnen wird nun mit der Sprache selbst, genauer: der Untersuchung ihrer Regeln, der deutschen Syntax. Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf der Modellierung von UTZ MAAS sowie auf der Modellierung von HARALD WEINRICH. Die Entscheidung für diese grammatische Modellierung beruht auf der Eindeutigkeit ihrer Systematik. Sie ist nicht kasuistisch aufgebaut, sondern versucht eine systematische Darstellung, in der vergleichsweise wenig übergeordnete Regeln greifen. Dies ist der Art und Weise dienlich, wie Kinder denken und lernen: Sie suchen nach Regelmäßigkeiten und entwickeln ihr Wissen durch Entdecken und Verständnis dieser Regelmäßigkeiten in ihrer Umwelt, was auch für den Spracherwerb gilt.⁶ Eine systematische Modellierung der Syntax ist also didaktisch sinnvoller und zudem methodisch besser umsetzbar als ein kasuistisch begründetes Regelsystem. Deshalb liegen in einer systematischen Modellierung der deutschen Syntax besondere Chancen für den Sprachunterricht.

4 Pinker (2000), S. 27.

5 Pinker (2000), S. 26.

6 Vgl. 2. *Kognitive Psychologie und Spracherwerb*.

1.1 Die Aufgabe der Grammatik

Grammatik ist ein Thema, das vielen als ein sprödes und trockenes Feld erscheinen mag; dabei sind die Aufgaben der Grammatik sehr lebendiger Art. HARALD WEINRICH hebt in seiner *Textgrammatik der deutschen Sprache* den kommunikativen Aspekt der Grammatik hervor. Grammatik hat demnach die Aufgabe, dem Text und dem Dialog zu dienen. Das heißt, dass durch die Anwendung bestimmter grammatischer Prinzipien beispielsweise Aussagen anschaulicher gestaltet, pragmatische Aspekte (wie zum Beispiel Anweisungen) vermittelt oder etwa Texte sinnvoll und verständlich gestaltet werden können.⁷ Dies ist vor allem dann notwendig, wenn eine Äußerung unabhängig von ihrem situativen Kontext verstanden werden soll. Einwort-Äußerungen wie z.B. „Schrank“ können im Zusammenhang eines Dialogs, zum Beispiel als Antwort auf die Frage „Wo ist der Ball?“, richtig interpretiert werden.⁸ Wenn der situative Zusammenhang allerdings nicht gegeben ist, beispielsweise in schriftlicher Kommunikation, muss der Sinn der Äußerung auf andere Weise vermittelt werden, beispielsweise durch einen vollständigen Satz mit einer einheitlich festgelegten und somit für beide Kommunikationspartner verständlichen Grammatik. Hierin liegt die Bedeutung derselben.

ROSEMARIE TRACY beschreibt die unbegrenzten Möglichkeiten, die die Sprache (aufgrund ihres Grammatiksystems) bietet, wie folgt:

Mit der Sprache verhält es sich [...] wie mit dem Rechnen: Wenn Sie erst einmal die Regeln beherrschen, können Sie beliebige Zahlen multiplizieren, auch wenn es bei den meisten von uns ab einer bestimmten Größe der Zahlen nur noch mit

7 Vgl. Weinrich (2005), S. 17f.

8 Beispiel entnommen aus: Maas (2007), S. 27.

Papier und Bleistift geht.⁹

Sobald also die syntaktischen Regeln beherrscht werden, lassen sich potentiell unendlich viele Sätze bilden. Zum einen durch Einfügen neuer Wortgruppen, zum anderen durch Einfügen neuer Sätze in das bereits bestehende Satzgefüge. Je besser ein Mensch die Grammatik des deutschen Satzbaus verinnerlicht hat, desto genauer kann er sich ausdrücken. Dies bedeutet zugleich den Erwerb von Autonomie. Ein Kind, das dazu übergeht in vollständigen und ausdifferenzierten Sätzen zu sprechen, ist somit nicht mehr im selben Maße von der Interpretation seiner Umwelt abhängig wie zuvor. Kinder haben das „Bedürfnis, [...] an der Interaktion [mit ihren Mitmenschen] kompetent zu partizipieren.“¹⁰ Je besser ein Kind seine Wünsche, Bedürfnisse und Ansichten formulieren kann, desto besser kann es diesem Anspruch Geltung verschaffen.¹¹

Teilt man die Sichtweise von WEINRICH und TRACY und ist man sich des Potentials bewusst, das im syntaktischen System liegt, nach welchem die Sprache aufgebaut ist, so muss dies Konsequenzen für den Grammatikunterricht in der Schule haben. Grammatik muss als Mittel zum Zweck vermittelt werden, nicht zum Selbstzweck. Der Sinn des Auswendiglernens zahlreicher kasuistisch begründeter (möglicherweise unverständener) Regeln zur Zeichensetzung muss aus dieser Sicht in Frage gestellt werden. Vielmehr sollte das Bewusstsein der Lernenden dafür geschärft werden, dass derjenige, der die grammatischen Regeln verinnerlicht hat, die Sprache beherrscht und sich somit unbegrenzter Ausdrucksmöglichkeiten bedienen kann. Auf dieser Basis können Lernende einen praktischen Sinn im Grammatikunterricht entdecken.

9 Tracy (2007), S. 1.

10 Maas (2007), S. 30.

11 Vgl. Maas (2007), S. 30.

1.2 Modellierung der deutschen Syntax

1.2.1 Der Satz

In seinen Ausführungen zu *Orthographie und Schriftkultur* definiert UTZ MAAS den Satz von seiner Verwendung in Texten her als „kleinste selbstständige interpretierbare Äußerung“¹². PETER EISENBERG spricht in seinem *Grundriss der deutschen Grammatik* ebenfalls vom Satz als „kleinste, >kommunikativ selbstständige¹³ < Einheit“¹⁴.

MAAS differenziert seine Definition dann noch einmal in der Manuskriptversion von *Sprachen in der Migrationsgesellschaft*, indem er erklärt, was unter einer Äußerung zu verstehen ist. Hier trennt er die Äußerung von den Strukturen, durch die sie analysiert wird. Ein [hm:] beispielsweise kann in einem bestimmten Kontext durchaus eine Äußerung sein, ist aber noch kein Satz. Ein Satz hingegen ist „eine Grundeinheit der Sprachanalyse“¹⁵. Als Grundform des Satzes dient hierbei der Aussagesatz, bestehend aus Nomen und Verb:¹⁶

z.B. Klaus raucht.

„Inhalt des Satzes“ ist also die Äußerung. Diese stellt zunächst eine sprachliche Handlung dar, welche aus einer oder mehreren Propositionen (Satzaussagen) besteht:

z.B. Die Köchin kocht eine Suppe.

12 Maas (2003), S. 48.

13 Schreibweise <selbständig> statt <selbstständig> direkt von Eisenberg übernommen.

14 Eisenberg (1994), S. 28.

15 Maas (2007), S. 31.

16 Beispiel entnommen aus: Eisenberg (1994), S. 28.

Satzaussage ist in diesem Beispiel die Information, dass eine bestimmte Köchin eine Suppe kocht. Die Proposition des Satzes informiert also über einen Sachverhalt. Sie ist situativ verankert (Satzmodalität), das heißt, sie ist in eine bestimmte Situation hinein gesprochen und dadurch strukturell an „spezifische Grammatisierungen gebunden“¹⁷. Der Satz mit seinen strukturellen Gegebenheiten ist gleichermaßen „die Kleidung“¹⁸, die der Äußerung übergezogen wird.¹⁹ Ein Satz besteht also aus der Satzbasis (Proposition/Satzaussage) und der Satzmodalität (der Situierung mit den entsprechenden erforderlichen grammatischen Merkmalen). Die Satzbasis kann hierbei weiter unterteilt werden in das Prädikat (als Basiskonstituente des Szenarios; vgl. <kocht> im oben genannten Beispiel) und in Argumente (Rollen im Szenario; vgl. <die Köchin> und <eine Suppe> im oben genannten Beispiel).²⁰

Fragt man Kinder nach einer Definition für den Satz, so erhält man als Antwort jedoch häufig den Hinweis auf die Majuskel am Satzanfang und den Punkt am Satzende (vgl. entsprechende Kinderzitate im empirischen Teil der Arbeit). Der Satz wird also an seinen Zeichen identifiziert und seiner orthographischen Erscheinung nach definiert. Ob dies auch eine sinnvolle Definition sein kann und welche Beziehung zwischen einem Satz und seiner Interpunktion besteht, soll nun untersucht werden.

17 Maas (2007), S. 31.

18 Maas (2007), S. 34.

19 Vgl. Maas (2007), S.31f.

20 Vgl. Maas (2003), S. 60.

1.2.2 Die Interpunktion

1.2.2.1 Die paarige Zeichensetzung

„Ein Satz wird vorne groß geschrieben und hat hinten einen Punkt.“

Dies ist eine kluge Beobachtung und eine Definition, die man als „Definition aus der Sichtweise eines Lesers“ bezeichnen könnte, denn an der Interpunktion erkennt der Leser in einem zusammenhängenden Text einzelne Sätze. Während die Interpretation oratorischer Texte von anderen Aspekten abhängig ist (zum Beispiel von der Intonation, der Gestik, der Mimik) gliedert die Interpunktion als orthographisches Prinzip literarische Texte und ermöglicht somit deren Interpretation.²¹ Hierauf wird unter *1.3.1 Literate und orate Sprache – die Funktion von Schrift* explizit eingegangen.

Den Satz durch die Interpunktion zu definieren, birgt jedoch die „Gefahr der Zirkularität“²². Spätestens beim Verfassen eines Textes oder eines vollständigen Satzes lautet die Frage vielmehr, wo Markierungen gesetzt werden müssen, um den Satz als solchen erkennbar und einen Text lesbar zu machen. Hierzu stellt UTZ MAAS in *Orthographie und Schriftkultur* syntaktische Regeln vor, an denen sich der Schreibende orientieren kann.

Die erste grundlegende Regel, die er nennt, lautet:

Elemente, die in syntaktisch erklärten differenzierten Relationen zueinander stehen, werden durch keine Satzzeichen getrennt.²³

21 Vgl. Maas (2003), S. 34f.

22 Maas (2003), S. 47.

23 Maas (2003), S. 38.

Wenn die syntaktischen Relationen zwischen den Elementen eines Text(abschnitt)es nicht differenziert sind, muß²⁴ eine Gliederung durch Interpunktionszeichen erfolgen.²⁵

Ein Satz ist folglich ein Gebilde, dessen Glieder durch syntaktische Relationen integriert sind und arbeitsteilig Funktionen erfüllen. Welche dies sind, hängt vom zugrunde liegenden grammatischen Modell ab.²⁶ Das Gebilde, das durch Interpunktionszeichen abgegrenzt werden muss, ist jedenfalls daran erkennbar, dass es eine in sich geschlossene „syntaktische Binnenstruktur“²⁷ besitzt, auch wenn dies eine relativ offen formulierte Definition ist.

Zwei weitere Interpunktionsregel lauten:

Texte werden durch paarige (Grenz-)Markierungen in Sätze gegliedert. [...]

Sätze erhalten als Textausgliederung:

- als Anfangszeichen eine Majuskel zu Beginn des ersten Wortes;
- als Schlußzeichen²⁸ einen Punkt im Aussagesatz, ein Fragezeichen im Fragesatz, ein Ausrufezeichen im Aufforderungssatz.²⁹

Im Deutschen gibt es also mehrere grundlegende Satztypen, die eine entsprechende paarige Markierung gemäß der oben genannten Regel erfordern. Die Unterscheidung dieser Sätze folgt grammatischen Kriterien, nicht intonatorischen.³⁰ Ein schriftlich formulierter Fragesatz erfordert zum Beispiel ein Fragezeichen am Satzende, ob die Stimme in der gesprochenen Umsetzung nun angehoben oder gesenkt wird (was beides je nach Kontext mögliche Umsetzungen sind). Deshalb kann es sein, dass eine

24 Scheibweise <muß> statt <muss> direkt von Maas übernommen.

25 Maas (2003), S. 39.

26 Vgl. Maas (2003), S. 39.

27 Maas (2003), S. 50.

28 Scheibweise <Schlußzeichen> statt <Schlusszeichen> direkt von Maas übernommen.

29 Maas (2003), S. 50.

30 Vgl. Maas (2003), S. 51.

ausschließlich intonatorisch orientierte Begründung manchmal zu Verwirrung bei der Zeichensetzung führt.

In folgendem Beispielsatz lässt sich die oben geforderte paarige Markierung problemlos anwenden:

Die Köchin kocht eine Suppe .

Ein Merkmal des Satzes ist aber seine Rekursivität. Dies bedeutet, dass ein syntaktisch vollständig integrierter Satz in einen bereits bestehenden Satz eingebaut werden kann.

Für diesen Fall gilt ebenfalls die Regelung der paarigen Markierung:

Wenn satzintern Sätze integriert werden, werden sie nach beiden Seiten durch paarige Kommata abgegrenzt.³¹

Sobald jedoch auf diese Weise komplexere Satzkonstruktionen gebildet werden sollen, beispielsweise durch die Verschachtelung zweier Sätze, ergeben sich Komplikationen durch das Aufeinandertreffen zweier Grenzmarkierungen. Deshalb gelten folgende Hierarchie-Regeln:³²

1. [Majuskel]xxxxxx , xxxxxx , . wird zu [Majuskel]xxxxxx , xxxxxx .
2. [Majuskel]xxxxxx , xxxxxx , ? wird zu [Majuskel]xxxxxx , xxxxxx ?
3. usw.

31 Maas (2003), S. 75.

32 Vgl. Maas (2003), S. 43.

1) Einschübe

Eine Möglichkeit, einen Satz auszubauen, bietet der Einschub. Einschübe müssen durch Interpunktionszeichen gekennzeichnet werden. Daher folgt an dieser Stelle die nächste Regel:

Einschübe, die die syntaktische Struktur unterbrechen, werden durch paarige Markierungen abgetrennt: Kommata, Klammern oder Parenthesen.³³

UTZ MAAS gibt hierfür folgendes Beispiel:³⁴

Hans liebt Emma.

Hans, dieser Filou, liebt Emma.

Der Satz <Hans liebt Emma> lässt zwischen <Hans> und <liebt> keine weitere satzintegrierte Variable zu, da sonst die Zweitstellung des finiten Verbes (vergleiche hierzu die diesbezüglichen Ausführungen unter *1.2.3 Das Verb und seine Stellung im Satz*) nicht mehr beibehalten werden könnte. Ein Einschub jedoch ermöglicht die Erweiterung des Satzes an eben genannter Stelle: Die paarige Grenzmarkierung, hier durch Kommas, macht deutlich, dass es sich um eine „Unterbrechung des syntaktischen Flusses“³⁵ handelt. Ein Merkmal solcher Einschübe ist also, dass sie „syntaktisch nicht [in den bestehenden Satz] integriert“³⁶ sind. Durch die Zeichensetzung kann der Satz aber weiterhin sinnvoll interpretiert werden, indem deutlich bleibt, welche Konstituenten des Satzes jeweils funktional integriert sind.³⁷

33 Maas (2003), S. 65.

34 Beispiel entnommen aus: Maas (2003), S. 67.

35 Maas (2003), S. 67.

36 Maas (2003), S. 65.

37 Vgl. Maas (2003), S. 66f.

2) Satzwertige Erweiterungen

Auf die gleiche Weise muss mit satzwertigen Erweiterungen umgegangen werden:

Nebensätzen, erweiterten Partizipien und erweiterten Infinitiven mit <zu>.³⁸

Die zugehörige Regel lautet:

Eine Satzkonstituente ist *satzwertig*, wenn sie in prädikativer Funktion

- ein finites Verb enthält,
- oder eine finite Verbform, deren Szenario nominal ausgebaut ist.³⁹

Satzwertige Konstituenten werden satzintern durch paarige Kommata abgetrennt.⁴⁰

Nebensätze sind Teilsätze, das heißt Domänen, die (im Gegensatz zum Einschub) selbst eine syntaktisch integrierte Struktur aufweisen.⁴¹

Als Hans das Buch aufschlug, fand er sofort Tippfehler.

Dieser Teilsatz kann aufgrund seiner Struktur verhältnismäßig einfach als Satz identifiziert werden. Der Grund für Kenntlichmachung des Teilsatzes durch Interpunktionszeichen liegt eben darin, dass auch der Teilsatz (<fand er sofort Tippfehler>) zum Matrixsatz (<Als Hans das Buch aufschlug>) parallele syntaktische Konstituenten besitzt. So gibt es sowohl im Matrix- als auch im Teilsatz ein Prädikat (<aufschlug>, <fand>) und die daran gebundenen Konstituenten (z.B. <Hans>, <er>). Genau wie beim Einschub ist hier eine entsprechende Kenntlichmachung erforderlich,

38 Vgl. Röber (2008), S. 39.

39 Maas (2003), S. 102.

40 Maas (2003), S. 97.

41 Beispiel entnommen aus: Maas (2003), S. 67.

an der sich der Leser bei der Interpretation orientieren kann.⁴²

UTZ MAAS äußert in diesem Zusammenhang Kritik an der Umgangsweise der Schulgrammatik⁴³ mit „Nebensätzen“:

Die Satzwertigkeit ist hier ein formales Kriterium, das unabhängig von der speziellen Funktion und den speziellen Eigenschaften dieser Konstituenten ist: Insofern ist es überflüssig (wie es in der Sachbuchkodifizierung in der Regel praktiziert wird), hier gesonderte Regularitäten für verschiedene „Nebensatzarten“ zu unterscheiden: Objektsätze, Subjektsätze, Adverbialsätze, Relativsätze [...].⁴⁴

Er reduziert die Masse an „Nebensatz-Regeln“ vielmehr auf einige wenige Grundlagen, die bis hierher erläutert wurden, und nennt als Alternative zu der großen Anzahl an „Nebensatz-Typen“:

Die Gemeinsamkeit der beiden Fälle [Einschübe und satzwertige Erweiterungen] für eine paarige Markierung besteht in den so abgegrenzten inhomogenen syntaktischen Feldern; die Markierung erlaubt dem Leser ein eindeutiges „Parsing“.^{45 46}

Ebenfalls auch als „satzwertig“ anzusehen und daher aus dem Matrixsatz auszugrenzen sind Konstruktionen, in denen ein erweitertes Verb nicht wie ein Nomen genutzt wird.⁴⁷ Zum Beispiel Satzkonstruktionen mit <um-zu-plus-Infinitiv>. Sie unterliegen genauso

42 Vgl. Maas (2003), S. 67.

43 Gemeint ist mit „Schulgrammatik“ die grammatische Modellierung des Dudens, an der sich die gängigen Schulbücher in der Regel orientieren.

44 Maas (2003), S. 68.

45 Parsing meint den Prozess der Satzanalyse (vgl. 2.2.3.1 *Das Satzanalyse-system*).

46 Maas (2003), S. 68.

47 Vgl. Röber (2008), S. 39.

den Regelungen zur paarigen Kommatierung.⁴⁸ Ein Beispiel:

Der Bürgermeister verlässt das Büro, um einen Mittagsschlaf zu machen.

Auf dieselbe Weise wird mit mit erweiterten Partizipien verfahren, zum Beispiel:

Ich drehte mich, ihn entdeckend, um.⁴⁹

Da in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit das paarige Komma im Zentrum des Interesses stand, soll das einfache Trennungskomma im Folgenden nur kurz thematisiert werden.

1.2.2.2 Das einfache Trennungskomma

Neben der paarigen Kommatierung beschreibt UTZ MAAS zudem das „einfache (Trennungs-) Komma bei parallelen Strukturen“:

Die Schnittstelle syntaktisch paralleler Konstituenten wird durch ein einfaches Komma markiert, wenn diese nicht durch ein lexikalisches Ausdrucksmittel (Konjunktionen wie *und*, *oder* u.dgl.) angeschlossen werden.⁵⁰

Zur Verdeutlichung führt er folgende beiden Sätze an:⁵¹

Hans geht spazieren und Emma sieht fern.

48 Vgl. Maas (2003), S. 94.

49 Beispiel entnommen aus: Röber (2008), S. 39.

50 Maas (2003), S. 71.

51 Beispiel entnommen aus: Maas (2003), S. 71.

oder Hans geht spazieren, Emma sieht fern.

Das einfache Komma dient als Verknüpfungszeichen und stellt keine Grenzmarkierung dar, ist also somit vom paarigen Komma zu unterscheiden.⁵²

Abschließend soll an dieser Stelle nun noch einmal mit den Worten von UTZ MAAS der Zusammenhang zwischen der Definition des Satzes und der Funktion der Interpunktion verdeutlicht und zusammengefasst werden:

Ein *Satz* ist eine syntaktische Domäne, innerhalb von der die Elemente einer Äußerung im Sinne der erklärten syntaktischen Relationen miteinander verknüpft sind und d.h. eine arbeitsteilige Funktion erfüllen, letztlich in Hinblick auf die Prädikation als Kern der Satzstruktur. Die Grenzmarkierungen des Satzes: Schlußzeichen und ggf. Anfangsmarkierungen, delimitieren diese Domäne: In einem Text [und/oder einem Satzgebilde] mit mehreren Satzdomänen können funktional die gleichen Konstituenten mehrfach vorkommen. Insofern sind die Grenzmarkierungen Orientierungshilfen für den Leser.⁵³

Die Interpunktionsregeln nach UTZ MAAS umfassen ein weiteres Problemfeld als die oben dargestellten Fälle. Für die empirische Untersuchung dieser Arbeit sind die weiteren Regelungen allerdings nicht explizit von Bedeutung, weshalb die oben dargestellte Auswahl an Regeln an dieser Stelle genügen soll.

Nachdem nun erläutert wurde, welche syntaktischen Konstruktionen der Interpunktion bedürfen, soll der Frage nachgegangen werden, wie die verschiedenen Domänen innerhalb dieser Satzgebilde gefunden werden können. Es sollen Merkmale identifiziert werden, an denen beispielsweise der Matrix- oder der Teilsatz erkannt werden kann,

52 Vgl. Maas (2003), S. 71f.

53 Maas (2003), S. 75.

Merkmale, nach denen sich also der Schreibende bei der Zeichensetzung richten kann. Insbesondere die Stellung des Verbs ist hierbei von Bedeutung, deshalb soll die Betrachtung der Verbstellung im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen.

1.2.3 Das Verb und seine Stellung im Satz

In der deutschen Sprache ist das Verb und seine Stellung von zentraler Bedeutung (Verbdominanz). So verlangt ein vollständiger deutscher Satz, wie zum Beispiel „*die Erde ist rund*“⁵⁴, das flektierte Verb <ist>, um eindeutig zu vermitteln, dass sich <rund> auf <Erde> bezieht. In anderen Sprachen kommen Sätze, die beispielsweise den Zusammenhang zwischen einem Nomen und einem Adjektiv vermitteln wollen, auch ohne Verb aus.⁵⁵ Doch nicht nur die Verwendung eines Verbs, sondern auch seine Positionierung im Satz ist zentral im deutschen Satzbau und stellt eine der Regularitäten dar, an denen sich Kinder im Syntaxerwerb orientieren (vgl. 2.2.3 *Der Syntaxerwerb*).

So steht das finite Verb in deutschen Sätzen immer an zweiter Stelle im Bauplan der Satzglieder.⁵⁶ Dies lässt sich am einfachsten verdeutlichen, indem an einfachen Aussagesätzen die Umstellprobe durchgeführt wird:

Ich gebe dir meine Hand.

Dir gebe ich meine Hand.

Meine Hand gebe ich dir.

54 Maas (2003), S. 49. Hervorhebungen durch Maas.

55 Vgl. Maas (2003), S. 49.

56 Die folgenden Ausführungen, sofern nicht anders angegeben, beziehen sich auf Maas (2007), S. 33ff.

Zugehöriges syntaktisches Muster:

[[*Ich*]_{TOPIK} + [*gebe*]_{VERB, FINIT} + [*dir meine Hand*]_{KOMPLEMENT}]_{SATZ}

Fragesatz, Aufforderungssatz und thetischer Satz bilden Ausnahmen, dort steht das finite Verb am Anfang des Satzes:

Gebe ich dir meine Hand? (Fragesatz)

Gib mir deine Hand! (Aufforderungssatz)

Gebe ich ihm neulich meine Hand, und... (thetischer Satz)

Zugehöriges syntaktisches Muster:

[[*Gebe*]_{VERB, FINIT} + [*ich dir meine Hand*]_{KOMPLEMENT}]_{SATZ}

Auch in komplexeren Sätzen, in denen das Prädikat einen Rahmen bildet, wird das Prinzip, dass das finite Verb an zweiter Position steht, beibehalten:

Ich will dir meine Hand geben.

Zugehöriges syntaktisches Muster:

[[*Ich*]_{TOPIK} + [*will*]_{VERB, FIN.} + [[*dir meine Hand*]_{KOMPLEM.} +
[*geben*]_{VERB, INFIN.}]_{PROPOS.}]_{SATZ}

Hierbei handelt es sich um eine Satzklammer⁵⁷. Das finite Verb steht nach wie vor an zweiter Stelle, während das infinite Verb am Satzende steht.

In HARALD WEINRICHS *Textgrammatik der deutschen Sprache* wird deutlich, dass im Deutschen häufig solche lexikalisch oder grammatisch zweiteiligen Verbformen

57 So die Bezeichnung nach Utz Maas. Harald Weinrich spricht von der Verbalklammer.

vorkommen. Hierbei wird, je nach der Art des Vorverbs (VV) und des Nachverbs (NV), zwischen unterschiedlichen Typen der Verbalklammer unterschieden. Folgende ausgewählte Beispiele sollen dies veranschaulichen.⁵⁸

Lexikalklammer (VV=Lexem, NV=unterschiedlicher Art):

z.B. nachdenken – Ich denke nach.

kennenlernen – Ich lerne dich kennen.

Grammatikalklammer (VV=Hilfs- oder Modalverb, NV=Verb mit temporaler Markierung)

z.B. Ich habe gekocht. (Tempusklammer)

Du bist zum Essen eingeladen. (Passivklammer)

Die Sängerin kann außergewöhnlich gut singen. (Modalklammer)

Die oben angeführten Beispiele beziehen sich auf einfache Satzkonstruktionen mit nur einer syntaktisch integrierten Domäne. Die Sprache besteht jedoch nicht nur aus Aneinanderreihungen von Aussagesätzen. So wurde bereits früher angemerkt, dass gerade ein Merkmal der Sprache darin besteht, dass sie zum Beispiel durch Verschachtelung von Sätzen ein unendliches Potential an unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten bietet. Außerdem wurde bereits dargestellt, dass Sätze durch Einschübe oder Teilsätze erweitert werden können. Im Folgenden soll nun erläutert werden, welche Merkmale solche Teilsätze kennzeichnen, woran also sie erkannt werden können.

⁵⁸ Im Folgenden vgl. Weinrich (2005), S. 33-49.

1.2.4 Komplexe Satzkonstruktionen

Der Nebensatz (NS) unterscheidet sich darin vom Hauptsatz (HS), dass das finite Verb des Nebensatzes am Ende desselben steht⁵⁹. An die Stelle der Verbalklammer treten andere Typen von Satzklammern, zum Beispiel:⁶⁰

Adjunktklammern (an die Stelle des VV tritt ein Junktor als
klammeröffnendes Element, an die Stelle des NV tritt das finite Verb)

z.B. [Ich nehme an], dass das Essen gut war.

In dieser Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion bildet der Hauptsatz <Ich nehme an> die Basis (in welcher das finite Verb an zweiter Stelle steht), auf die sich der Nebensatz bezieht: hier der Adjunkt <dass das Essen gut war>, in welchem das finite Verb am Ende steht und der durch eine Konjunktion eingeleitet wird.

In der empirischen Untersuchung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, sind folgende Nebensatztypen von Bedeutung:

- Nebensätze, die durch Konjunktionen eingeleitet werden:

z.B. Weil du lächelst, geht's mir gut.

Opa fragt, ob ich Wackelpudding will.

Ich find's gemein, dass du größer bist (als ich).

59 Auch wenn die Bezeichnungen „Nebensatz“ und „Hauptsatz“ nicht der Terminologie von Maas und Weinrich entsprechen, werden der Anschaulichkeit halber und der Terminologie im empirischen Teil wegen diese Begriffe im Folgenden parallel zu Teilsatz und Matrixsatz verwendet.

60 Im Folgenden vgl. Weinrich (2005), S. 56f und 719f.

- Nebensätze, die durch Relativpronomen eingeleitet werden (Relativpronomen zählen ebenfalls zu den Junktoren und stellen eine Unterklasse der Relativ-Junktoren dar.⁶¹):

z.B. Ich mag Eis, das nach Himbeere schmeckt.

Die Satzstruktur dieser Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen lässt sich in folgendem Schema zusammenfassen.⁶²

HS	Der Frosch	<i>will</i> [finit]	die Prinzessin nur	<i>küssen</i> [infinitiv],	
NS		<i>weil</i> [Konjunktion]	es keine Alternative	<i>gibt</i> [finit].	
	VORFELD	Vorverb/Junktor	MITTELFELD	Nachverb	NACHFELD
		↑		↑	
		SATZKLAMMER (Verbalklammer/Adjunktklammer)			

Dem ist hinzuzufügen, dass es bei Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen drei Möglichkeiten der satzinternen Abfolge gibt. Dies soll anhand des Beispiels eines Konjunktionalsatzes deutlich werden.⁶³

- 1) Abfolge HS-NS (Basis-Adjunkt; finale Position des NS):

Ich weiß, dass ich nichts weiß.

↔ Abgrenzung des NS durch Interpunktion: Komma...Punkt

61 Vgl. Weinrich (2005), S. 769.

62 Vgl. Tracy (2007), S. 39.

63 Im Folgenden vgl. Weinrich (2005), S. 721f. (Beispielsätze direkt von Weinrich übernommen)

2) Abfolge NS-HS (Adjunkt-Basis; initiale Position des NS):

Dass ich nichts weiß, weiß ich selber am besten.

↔ Abgrenzung des NS durch Interpunktion: Majuskel...Komma

3) Einschub des NS in den HS (mediale Position des NS):

Ich kann, wenn ich schon nichts weiß, mein Unwissen erkennen.

↔ Abgrenzung des NS durch Interpunktion: Komma...Komma

In der empirischen Untersuchung zur Zeichensetzung kamen vorwiegend folgende Junktoren zum Einsatz:

- a) <dass> als „häufigste Konjunktion der deutschen Sprache“⁶⁴ und als Ergänzung des finiten Verbs im Hauptsatz⁶⁵/ <dass> im Kontrast zum Relativpronomen <das> (welche häufig verwechselt werden)
- b) <weil>, eine kausale Konjunktion (semantisches Merkmal für: Grund)⁶⁶
- c) <obwohl>, eine konzessive Konjunktion (Sonderfall der Begründung: Negation)⁶⁷
- d) <bevor> und <nachdem>, temporale Konjunktionen, die das Frühere bzw. das Spätere kennzeichnen⁶⁸

64 Weinrich (2005), S. 725.

65 Vgl. Eisenberg (1994), S. 78f.

66 Vgl. Weinrich (2005), S. 756.

67 Vgl. Weinrich (2005), S. 761.

68 Vgl. Weinrich (2005), S. 745.

- e) die Relativpronomen <der>, <die>, <das>, <dem>, <den>⁶⁹ „in ihrer Eigenschaft als Referenz-Pronomen mit dem Nomen der Basis“⁷⁰
- f) <ob> im indirekten Fragesatz als Ergänzung des finiten Verbs im Hauptsatz⁷¹
- g) <wenn>, eine konditionale Konjunktion⁷²

Die verschiedenen Satzdomänen sind also an der Stellung des Verbs, beziehungsweise gegebenenfalls am Auftauchen eines Junktors zu erkennen. Es ergeben sich folgende Regeln:

- 1) Hauptsätze: Das finite Verb steht an zweiter Position. Dies gilt auch für komplexere zweiteilige Verben, die unter Umständen innerhalb des Hauptsatzes eine Satzklammer bilden.
- 2) Nebensätze: Das finite Verb steht am Ende des Nebensatzes, eingeleitet wird dieser durch einen Junktor, der mit dem finiten Verb eine Satzklammer bildet.
- 3) Satzzeichen (Majuskel, Komma, Punkt) müssen gemäß der unter *1.2.2 Die Interpunktion* erläuterten Regeln gesetzt werden. Hierbei spielt ebenfalls eine Rolle, an welcher Position (initial, medial, final) eine Erweiterung, zum Beispiel ein Teilsatz, in den Matrixsatz eingebaut wird.

69 Genannt sind hier die in der empirischen Untersuchung am häufigsten verwendeten Relativpronomen.

70 Weinrich (2005), S. 769.

71 Vgl. Eisenberg (1994), S. 79.

72 Vgl. Weinrich (2005), S. 738.

1.2.5 Verben als Kern erweiterbarer Nominalgruppen

Ein Problem, das sich den SchülerInnen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit stellte, war die Unterscheidung von Verben, die nominal verwendet werden und Verben, die nicht-nominal verwendet werden. Dieses „Paradox, dass ein Wort ein Verb **und** Nomen sein kann, wird im Duden bekanntlich 'Substantivierung' genannt.“⁷³

CHRISTA RÖBER kritisiert die Regeln, die der Duden hierzu aufstellt, in ihrer Arbeit *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung* und spricht im Zusammenhang mit dem Regelwerk des Dudens und vor allen Dingen den Regelüberarbeitungen bis Ende der 90er Jahre von „chaotische[m] Regelfetischismus“⁷⁴. Tatsächlich führen die zahlreichen Regeln des Dudens zur Großschreibung letztlich doch nur zu einer zirkulären Definition dessen, was ein Substantiv ist, nämlich das, was groß geschrieben wird.⁷⁵ Sie schlägt vor, die Großschreibung im Sinne von UTZ MAAS nicht an der Wortart, sondern an der „syntaktischen Funktion“⁷⁶ der Wörter festzumachen. So spricht MAAS im Zusammenhang mit der Großschreibung nicht von substantivierten Verben oder Substantiven, sondern von Nominalgruppen. Er formuliert hierzu folgende Regeln:

Eine satzmediale Majuskel bedeutet, dass das großgeschriebene Wort als *Kern* einer nominalen Gruppe fungiert.⁷⁷ [oder auch:]

*Der Kern jeder nominalen Gruppe im Satz wird mit einem initialen Großbuchstaben markiert.*⁷⁸

Diese Definition hat, wie bereits angemerkt, den Vorteil, dass sie eben nicht

73 Röber-Siekmeyer (1999), S. 38. Hervorhebung durch Röber.

74 Röber-Siekmeyer (1999), S. 40.

75 Vgl. Röber-Siekmeyer (1999), S. 40.

76 Röber-Siekmeyer (1999), S. 61.

77 Maas (1992), S. 156. Hervorhebungen durch Maas.

78 Maas (1992), S. 161. Hervorhebungen durch Maas.

wortartspezifisch ist. Nicht die Wortart Substantiv wird groß geschrieben, sondern Wörter, die als „Substantiv“ fungieren.⁷⁹ Dies können auch Verben sein.

Für den Schreibenden stellen sich durch diese Regel laut RÖBER folgende Fragen:

Was ist eine „Nominalgruppe“?

Wie lässt sich ein Wort als [...] „letztes Wort“, als „Kern“ erkennen?⁸⁰

Um die erste Frage zu beantworten: Nominalgruppen lassen sich anhand der *Umstellprobe* isolieren.⁸¹ Ein Beispiel:

Der fleißige Schüler hat viel Freude beim Schreiben des Aufsatzes.

/Der fleißige Schüler/ hat/ viel Freude/ beim Schreiben des Aufsatzes./

/Beim Schreiben des Aufsatzes/ hat/ der fleißige Schüler/ viel Freude./

/Viel Freude/ hat/ der fleißige Schüler/ beim Schreiben des Aufsatzes./

/Viel Freude/ hat/ beim Schreiben des Aufsatzes/ der fleißige Schüler./

(Die letzte Variante des Satzes ist allerdings eher ungebräuchlich.)

Die hier durch die Umstellprobe direkt isolierbaren Nominalgruppen sind <viel Freude> und <der fleißige Schüler>.

Durch die *Ersetzungsprobe*⁸² lässt sich dann die Nominalgruppe <beim Schreiben> eindeutig aus dem Satzglied <beim Schreiben des Aufsatzes> isolieren. So kann <des Aufsatzes> beispielsweise durch <des Briefes> oder <des Buches> ersetzt werden.

79 Vgl. Maas (1992), S. 156ff.

80 Röber-Siekmeyer (1999), S. 60.

81 Röber-Siekmeyer (1999), S. 61.

82 Vgl. Röber-Siekmeyer (1999), S. 61f.

Diese Möglichkeit der Ersetzung zeigt an, dass <beim Schreiben> eine selbstständige Nominalgruppe ist.

Welches Wort nun das letzte Wort der Nominalgruppe ist, lässt sich durch die folgende Regel zur *Erweiterbarkeit* überprüfen:⁸³

Ein Wort ist [...] dann großzuschreiben, wenn es durch (flektierte) vorgestellte Attribute erweiterbar ist und wenn es das rechte Ende einer Nominalgruppe darstellt:

der *Junge*
der *nette Junge*
der *recht nette Junge*
der *zwanzigjährige recht nette Junge*
der bereits zwanzigjährige recht nette Junge

Diese Probe lässt sich auch am oben angeführten Beispiel nachvollziehen:

der *Schüler*
der *fleißige Schüler*
der *beliebte fleißige Schüler*
der *große beliebte fleißige Schüler*
der sehr große beliebte fleißige Schüler

beim *Schreiben*
beim kontinuierlichen Schreiben

Viele Kinder sehen als Indikator für die Großschreibung jedoch den vorangehenden Artikel. Die Problematik, die die Artikelprobe mit sich bringt, wird durch folgende

⁸³ Im Folgenden: Röber-Siekmeyer (1999), S. 70. Hervorhebungen durch Röber.

Beispiele, die CHRISTA RÖBER in ihrer oben genannten Arbeit anführt, deutlich:

So schreiben sie [die Kinder] Attribute groß, weil diese dem Artikel folgen („die Braune Hose“) und weil sie bei der Probe feststellen, dass das Adjektiv durchaus einen Begleiter haben kann („die Braune“). Oder sie schreiben Wörter, die nicht „Kern eines nominalen Satzgliedes“ sind, entsprechend der aus dem Satz herausgelösten Artikelprobe groß („Die Kinder von dem Mann Verkaufen alle Kuchen“, „Verkaufen“ wegen „das Verkaufen“). Oder sie schreiben Kerne eines nominalen Satzgliedes klein, weil kein „der, die das“ vor ihm steht („ein gewitter“, „viele äpfel“, „in verkleidung“).⁸⁴

Beispiele wie „Abends war es am schönsten“/“Sie hielt sich am Schönsten fest“⁸⁵ stellen die Orientierung am Artikel (der hier fehlt) oder an Signalwörtern (hier: <am>) ebenfalls in Frage.

Der Vorteil der Modellierung der Großschreibung nach UTZ MAAS liegt darin, dass sie zu keinem kasuistischen Regelkatalog führt, wie es zum Beispiel die Orientierung am Artikel tut. Vielmehr gibt sie Kindern, die beim Lernen regelorientiert vorgehen (wie innerhalb dieser Arbeit noch gezeigt werden soll) praktische „Hilfswerkzeuge“ in Form von Proben an die Hand, die jederzeit angewendet werden können.

84 Röber-Siekmeyer (1999), S. 67.

85 Beispiele direkt entnommen aus: Röber-Siekmeyer (1999), S. 69.

1.3 Rechtschreibung

1.3.1 Literate und orate Sprache – die Funktion von Schrift

In der deutschen Sprache wird unterschieden zwischen literater und orater Sprache. Dies ist nicht für alle Sprachen und Kulturen selbstverständlich, wie URSULA BREDEL in *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht* hervorhebt:

Wir sprechen von *literaten* Kulturen im Gegensatz zu *oraten* Kulturen. *Literate Kulturen* sind Kulturen mit einer Schriftsprache, *orate Kulturen* Kulturen ohne Schriftsprache.⁸⁶

Aus diesem Grund sind metasprachliche Begriffe wie Wort oder Satz, beziehungsweise die Entwicklung von schriftsprachlichen Kategorien an sich kulturspezifisch.⁸⁷ Der Grund dafür, dass manche Kulturen im Gegensatz zu anderen ein Schriftsystem entwickelt haben, muss also ganz bestimmte praktische Gründe haben. Die Schrift muss einen bestimmten Nutzen haben für die Kultur, die sie verwendet. Die folgende Gegenüberstellung von gesprochener und geschriebener Sprache soll nun die Unterschiede zwischen den beiden verdeutlichen.

Der zentrale Unterschied zwischen gesprochener und schriftlicher Sprache ist die Situation, in der der jeweilige Text entsteht. Während gesprochene Sprache in der Regel in einen Dialog eingebettet ist, in dem sich Sprecher und Hörer direkt gegenüber stehen, entfällt diese gemeinsame Situation bei einer schriftlichen Kommunikation. Sie wird deshalb als zerdehnt angesehen: Der Empfänger oder Adressat liest den Text, den der Sender geschrieben hat, zeitversetzt und meist an einem anderen Ort. Schriftliche

⁸⁶ Bredel (2007), S. 38.

⁸⁷ Vgl. Bredel (2007), S. 38.

Kommunikation ist somit durch fünf Merkmale gekennzeichnet:

Erstens müssen Informationen, die in der gesprochenen Sprache durch „Gestik, Mimik, Intonation, Rhythmus, Sprechgeschwindigkeit und Akzent“⁸⁸ vermittelt werden, anders ausgedrückt werden. Zweitens muss der Rahmen, in den die Mitteilung eingebettet ist, erst beschrieben werden. Drittens muss der Schreibende so formulieren, dass der Leser, der keine Möglichkeit zur direkten Nachfrage hat, das Anliegen des Schreibenden ohne Missverständnisse erkennen kann. Viertens geht Schreiben langsamer vonstatten als Sprechen. Der Schreibende steht also vor der Anforderung, seine Gedanken so lange im Kopf zu behalten, bis er sie seinem Scheibtempo gemäß zu Papier gebracht hat. Der Leser hingegen muss die Formulierungen des Schreibers nachvollziehen können, wobei ihm die graphische Gliederung des Textes, zum Beispiel durch Kommas oder andere Satzzeichen hilft. Der fünfte und letztes Aspekt der schriftlichen Kommunikation liegt darin, dass Sprechen oftmals leichter fällt, als einen Text zu verfassen, gerade wenn es sich um einen längeren Text handelt. Einen Text zu schreiben bedeutet oftmals „Arbeit“ und findet meist bewusster statt als Sprechen.⁸⁹ Aus diesen Merkmalen ergeben sich Konsequenzen für die Struktur von geschriebener Sprache.

Utz Maas weist darauf hin, dass insbesondere die Bezeichnung „literat nicht mit schriftlich gleichgesetzt werden darf.“⁹⁰ Er führt dies auf eine ausführliche idealtypische Charakteristik von *orat* und *literat* zurück. So charakterisiert er literate Strukturen durch folgende Merkmale:

Literate Strukturen sind dezentriert gegenüber einer kommunikativen Situation, gewissermaßen an ein universales Publikum gerichtet, das keine spezifischen Interpretationsannahmen macht. [...] Literate Strukturen [...] [dienen]

88 Augst/Dehn (2002), S. 19.

89 Vgl. Augst/Dehn (2002), S. 18ff.

90 Maas (2003), S. 14.

gewissermaßen als „externer Speicher“ [...]. In Umsetzung der maximalen Explizitheit literater Strukturen sind [...] die grammatischen Artikulationen maximiert: [...]. [...] bei literaten Strukturen [setzt] der normative Filter der „sprachpflegerisch“ definierten Hochsprache an, [...]. [...] literate Texte [sind] maximal gereinigt von den Spuren ihrer verbalen Planung: Sie sind das Ergebnis mehrerer Editionsaktionen, die einen maximal homogenisierten Text zu produzieren erlauben.⁹¹

MAAS betont also die Orientierung literater Strukturen an grammatischen Konventionen. Zudem unterscheidet er, wie bereits angemerkt, zwischen der Kategorie und ihrer Erscheinungsform. In der Schrift kommt für MAAS die „materiale Seite“⁹² der strukturalen Kategorie *litterat* zum Ausdruck. Der mündlichen Sprache entspricht dementsprechend die strukturalen Kategorie *orator*. Diese Unterscheidung ist wichtig, da auch gesprochene Sprache (zum Beispiel ein wissenschaftlicher Vortrag) literate Strukturelemente aufweisen kann. Ebenso kann geschriebene Sprache oratorischen Strukturen folgen (MAAS nennt als Beispiel das Chatten im Internet).⁹³

Trotzdem geht auch MAAS davon aus, dass die Schrift, als prototypischer Träger literater Strukturen, eine spezifische Funktion erfüllt, die im Vergleich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bereits angedeutet wurde:

Die schriftliche Fixierung zielt in der Regel darauf, ohne den Kontext der Situation interpretierbar zu sein: sie ist tendenziell eine dezentrierte sprachliche Artikulation, die auch von anderen [...] interpretierbar ist.⁹⁴

Schrift erfüllt also genau wie gesprochene Sprache eine kommunikative Funktion, unterliegt aber anderen Bedingungen und folgt (in der Regel) anderen Strukturen. Aus

91 Maas (2003), S. 13.

92 Maas (2007), S. 46.

93 Vgl. Maas (2007), S. 47f.

94 Maas (2003), S. 11.

diesen Bedingungen ergibt sich die Notwendigkeit der Rechtschreibung.

1.3.2 Zeichensetzung als Teil des Rechtschreibunterrichts

„Recht zu schreiben“ dient nicht etwa nur der Erfüllung schriftsprachlicher Konvention und Traditionen zum Selbstzweck, sondern hat den Sinn, dass Schreiber und Leser auf der Basis eines gemeinsamen Regelsystems ohne Verständnishindernisse miteinander kommunizieren können. GERHARD AUGST und MECHTHILD DEHN schlussfolgern in ihrem Buch *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht*:

Rechtschreibung „übersetzt“ also nicht das Formuliere in Buchstaben, sondern sie ist Teil der schriftlichen Kommunikation. [...] Auch sie muss dazu beitragen, dass der Leser klar, deutlich und rasch den zu übermittelnden Sinn entnehmen kann.⁹⁵

Dies den SchülerInnen zu vermitteln, muss Ziel des Rechtschreibunterrichts sein. Richtig zu schreiben ist ein wichtiges Mittel, sich verständlich auszudrücken. Der Bildungsplan des Ministeriums für Kultus und Sport aus dem Jahre 2004 formuliert dieses Ziel relativ offen:

Die Kinder erfahren, dass Rechtschreibung der Leserin und dem Leser und damit auch der Autorin und dem Autor nützt.⁹⁶

Die Zeichensetzung dient in diesem Zusammenhang der Gliederung von Texten. Sie kennzeichnet Satzanfang (Majuskel), Satzende (Punkt), Aufbau des Satzes (Kommas) und speziellere Text- oder Satzteile wie zum Beispiel wörtliche Rede (Anführungszeichen).⁹⁷ Diese Zusammenhänge wurde bereits beschrieben.

⁹⁵ Augst/Dehn (2002), S. 22.

⁹⁶ Bildungsstandards Deutsch (2004), S. 46.

⁹⁷ Vgl. Augst/Dehn (2002), S. 174f.

In der Grundschule werden in der Regel gemäß dem Bildungsplan (2004) folgende Teilaspekte der Textproduktion und der Zeichensetzung behandelt:

Zielkompetenzen am Ende der zweiten Klasse:⁹⁸

→ Schreiben

Texte schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können [unter anderem⁹⁹]

- selbstständig [...] kurze Texte schreiben;
- mit Schrift gestalten und unterschiedliche Schreibwerkzeuge, Schrifträger und Schriftzeichen erproben.

Rechtschreiben

Die Schülerinnen und Schüler können [unter anderem]

- eigene Texte unter zunehmender Beachtung von Rechtschreibmustern schreiben;
- orthografische Regelmäßigkeiten entdecken und sich in der Schreibung danach richten (wie Großschreibung am Satzanfang, Satzschlusszeichen, Großschreibung von Nomen);

→ Sprachbewusstsein entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler können [unter anderem]

- zunehmend über Sprache, insbesondere die Schriftsprache, nachdenken;
- Regelmäßigkeiten in der Sprache entdecken;
- In Texten Sätze und Wörter abgrenzen, Satzschlusszeichen setzen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- erste Fachbegriffe: [...] Satz, [...] Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Komma.

98 Im Folgenden: Bildungsstandards Deutsch (2004), S. 48f.

99 Es sind nicht alle im Bildungsplan genannten Gesichtspunkte aufgeführt.

Zielkompetenzen am Ende der vierten Klasse:¹⁰⁰

→ Schreiben

Texte schreiben

Die Schülerinnen und Schüler können [unter anderem]

- selbstständig Texte verfassen;
- Texte zunehmend selbstständig überarbeiten;

Rechtschreiben

Die Schülerinnen und Schüler kennen

- [...] den richtigen Gebrauch von Satzschlusszeichen.

→ Sprachbewusstsein entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler können

- zur Formulierung sprachlicher Regelmäßigkeiten Verfahren anwenden (wie Sätze erweitern, kürzen und Satzteile ergänzen, weglassen, austauschen und umstellen);
- zwischen wörtlicher Rede und Redebegleitsatz unterscheiden und die Redezeiten richtig einsetzen;

Die Zeichen, deren Thematisierung der Bildungsplan für die Grundschule also explizit fordert, sind Satzanfangs- und Satzschlussmarkierungen, sowie Anführungszeichen bei wörtlicher Rede. Kommas sollen von den SchülerInnen zwar „gekant“ werden, die geleitete Aneignung der richtigen Verwendung wird allerdings nicht explizit gefordert. Wie die Ausführungen zum Schriftspracherwerb zeigen werden, beginnen Kinder jedoch schon früh, ihre Texte zu gliedern und konstruieren sich hierzu eigene Regeln. So setzen Kinder etwa ab dem dritten Schuljahr aus eigenem Antrieb und gemäß ihrer Eigenregeln Kommas.¹⁰¹ Es stellt sich die Frage, ob es diesem Bedürfnis der SchülerInnen, ihre Texte zu gliedern, entgegenkäme, die Zeichensetzung (inklusive Kommas) bereits ab dem dritten Schuljahr zu unterrichten. Auch der Bildungsplan sieht es vor, Kinder Regelmäßigkeiten entdecken zu lassen, an denen sie sich beim Schreiben

¹⁰⁰ Im Folgenden: Bildungsstandards Deutsch (2004), S. 51f.

¹⁰¹ Vgl. die Ausführungen unter 2.3.2 *Die Kommaontogenese*.

orientieren können. Allerdings bleibt er auf der Ebene der orthographischen, nicht der syntaktischen Regelmäßigkeiten. Wenn es aber nur dabei bleibt, das, was man zum Beispiel als großgeschrieben entdeckt, in der Folge wieder groß zu schreiben, kommt man nicht über eine zirkuläre Definition der Großschreibung hinaus und endet wieder in einem kasuistisch begründeten Regelwerk. Es stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, den SchülerInnen syntaktische Regelmäßigkeiten anzubieten, an denen sie sich beim Schreiben orientieren können.

Der Entscheidung, welche Methode hierbei sinnvoll ist, muss eine Untersuchung des kindlichen Spracherwerbs vorangehen. Nur wenn Lehrende Kenntnisse darüber haben, wie Kinder Sprache lernen, können sie eine geeignete didaktische und methodische Auswahl treffen. Daher beschäftigen sich die folgenden Ausführungen ausführlich damit, wie Kinder denken und wie diese Prozesse mit Spracherwerbsprozessen in Verbindung stehen.

2. Kognitive Psychologie und Spracherwerb

2.1 Grundlagen der Kognitiven Psychologie

Spracherwerb wird in dieser Arbeit als kognitive und somit als Denkleistung gesehen. Dies erklärt sich aus der Annahme, dass die Herausforderung des Spracherwerbs wie folgt bewältigt wird: Zum einen muss „das (unbewusste) sprachliche Wissen installiert und [zum anderen müssen] die psychischen und motorischen Routinen zu seiner Verwendung beim Sprechen und Verstehen verfügbar“¹⁰² gemacht werden. Die Prozesse, die hierbei eine Rolle spielen, sind also unter anderem solche der Wahrnehmung und solche des Lernens.¹⁰³ Hierbei handelt es sich um Gedächtnisleistungen und somit um Vorgänge, die in der Kognitiven Psychologie untersucht und veranschaulicht werden.

UTZ MAAS teilt diese Einschätzung, wenn er den Spracherwerb als „Lernen komplexer kognitiver Operationen“¹⁰⁴ definiert. Er nennt zwei Dimensionen dieser Entwicklung, „auf der kommunikativen Achse die Erweiterung der kommunikativen Ressourcen [und] auf der kognitiven Achse die Erweiterung der symbolischen Schematisierungen (der kognitiven Durchdringung / Strukturierung der Welt).“¹⁰⁵ Das was den Menschen in dieser Hinsicht vom Tier unterscheidet, ist die Art und Weise, wie er kommuniziert: auf der Grundlage von kognitiv verfügbaren Repräsentationen, die innerhalb der Sprachentwicklung verfügbar gemacht werden.¹⁰⁶

102 Dietrich (2002), S. 57.

103 Vgl. Dietrich (2002), S. 57.

104 Maas (2007), S. 2.

105 Maas (2007), S. 5.

106 Vgl. Maas (2007), S. 5.

In diesem Kapitel der Arbeit liegt der Schwerpunkt auf eben dieser kognitiven Achse, also auf dem Zusammenhang zwischen dem Denken und der Sprachentwicklung. Dieser wird im Folgenden ausführlich erläutert.

Es soll nun zunächst der den Überlegungen zugrunde liegende Entwicklungsbegriff geklärt werden, um dann grundlegende Aspekte der kognitiven Entwicklungspsychologie vorzustellen. Im Anschluss daran wird noch einmal auf Aspekte eingegangen, die den Spracherwerb insbesondere betreffen. Der Bogen soll absichtlich verhältnismäßig weit gespannt werden, um einen grundlegenden Einblick in die Denkentwicklung von Kindern zu geben. Die Aufmerksamkeit soll auch darauf gelenkt werden, dass Kinder bereits in frühem Alter zu komplexen kognitiven Leistungen in der Lage sind. Für die Ausführungen in diesem Teil der Arbeit gilt jedoch trotzdem, dass sie, sofern dies für das Verständnis des Gedankengangs nicht notwendig ist, keine Vollständigkeit hinsichtlich der tangierten fachwissenschaftlichen Inhaltsbereiche beanspruchen. Vielmehr soll auf die Erläuterungen zum Spracherwerbsprozess hingelenkt und sollen die für die Analyse und Auswertung des empirischen Teils der Arbeit relevanten theoretischen Gesichtspunkte zugänglich gemacht werden.

2.1.1 Der Entwicklungsbegriff

Mit Entwicklung ist zunächst ganz allgemein eine Veränderung bestimmter Strukturen über einen gewissen Zeitraum gemeint. Innerhalb der Psychologie wird der Begriff dann genauer als

[...] Prozess der Differenzierung und Integration von einem Zustand relativer

Globalität und einem Mangel an Differenzierung, auf zunehmende Differenzierung, Artikulation und (hierarchische) Integration hin [...] ¹⁰⁷

verstanden. In der kognitiven Psychologie wird der Begriff der Entwicklung weiter ausdifferenziert:

Entwicklung wird [...] als aktiver Prozeß ¹⁰⁸ eines mit Erkenntnisfunktionen ausgestatteten Subjekts verstanden, in dessen Verlauf das Individuum durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt fortschreitend Erkenntnis aufbaut. Zwischen Umweltereignissen und Verhalten treten als Vermittlungsglieder fortschreitend aufgebaute kognitive Repräsentationen der Außenwelt. ¹⁰⁹

Ein wesentlicher Gesichtspunkt ist demnach die Annahme, dass Entwicklung nicht nur passiv vonstatten geht. Das heißt, dass sich das Kind nicht allein aufgrund seiner genetischen Anlage entwickelt. Vielmehr trägt gerade die Begegnung und aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt dazu bei, dass Entwicklungsprozesse überhaupt erst in Gang gesetzt werden. ¹¹⁰ Diese Auseinandersetzung ermöglicht den Aufbau von Wissen (in Form von kognitiven Repräsentationen) und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

Die Sichtweise, dass der Entwicklung eine aktive Komponente seitens des sich entwickelnden Individuums zukommt, wird nicht in allen entwicklungspsychologischen Theorien vertreten. In *endogenistischen* Theorien wird beispielsweise davon ausgegangen, dass allein erblich bedingte Faktoren die Entwicklung des Kindes veranlassen und steuern. Der Prozess, der hierbei stattfindet, wird *Reifung* genannt. Dem gegenüber steht der *exogenistische* Entwicklungsprozess, in welchem ausschließlich Umwelteinflüsse die Entwicklung des Kindes verursachen. Während in

107 Hackfort (2003), S. 12.

108 Schreibweise <Prozeß> statt <Prozess> direkt von Hackfort übernommen.

109 Hackfort (2003), S. 74.

110 Vgl. Hackfort (2003), S. 12.

konstruktivistischen Positionen die Annahme vertreten wird, dass das sich entwickelnde Individuum allein seine Entwicklung beeinflusst und die Umwelt keinerlei Effekte auf diese hat, wird im *interaktionistischen* Modell davon ausgegangen, dass sowohl das Kind als auch seine Umwelt aktiv am Entwicklungsprozess beteiligt sind.¹¹¹ Im Kapitel zum Spracherwerb wird dies noch einmal aufgegriffen, wenn dort drei diesbezüglich verschiedene Spracherwerbstheorien vorgestellt werden.

Dieser Arbeit dient die Annahme, dass beide, endogene und exogene Faktoren eine Rolle in der Entwicklung spielen, als Grundlage. So sagt auch UTZ MAAS in seinen Ausführungen zur kognitiven Modellierung der Sprachentwicklung, dass sich „Sprachentwicklung als immer wieder neu austariertes Spannungsfeld von Innen- gegenüber Außensteuerung“¹¹² verstehen lässt.

Es muss also untersucht werden, welche Prozesse durch diese „Innensteuerung“ veranlasst werden und welche Art von „Außensteuerung“ diese Prozesse am besten zu unterstützen vermag.

2.1.2 Zentrale Aspekte der Kognitiven Entwicklungspsychologie

Innerhalb der Psychologie findet sich die kognitive Entwicklungspsychologie im Teilgebiet der Differentiellen Psychologie wieder.¹¹³ Ihre beiden zentralen Fragen sind zum einen die Frage nach den (kognitiven) Strukturen, die sich entwickeln, also der Substanz und dem Inhalt der Entwicklung, zum anderen die Frage nach dem Grund und dem Verlauf der Entwicklung.¹¹⁴ In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen,

111 Vgl. Hackfort (2003), S. 23ff.

112 Maas (2007), S. 21.

113 Vgl. Hackfort (2003), S. 19.

114 Vgl. Goswami (2001), S. 16.

dass Entwicklung ein Prozess ist, der das ganze Leben lang andauert.¹¹⁵

2.1.2.1 Kernfragen

USHA GOSWAMI stellt in ihrem Buch *So denken Kinder* grundlegende Möglichkeiten der Anschauung bezüglich der kognitiven Entwicklung des Kindes anhand folgender Gegensatzpaare vor:

Erstens ist zu untersuchen, in welchem Verhältnis *Anlage und Umwelt* bei der Entwicklung kognitiver Strukturen stehen. Wie soeben beschrieben, wird die Höhe des Anteils, den genetisch bedingte Faktoren oder Umwelteinflüsse auf die Entwicklung des Kindes haben, in unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Denkrichtungen verschieden hoch eingeschätzt.

In der Kognitiven Psychologie wird beiden, sowohl Anlage als auch Umwelt, Bedeutung zugemessen. So zeigen bereits Säuglinge in empirischen Untersuchungen zu ihren in der Entwicklung befindlichen Denkstrukturen ein erstaunliches Können. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass bestimmte Fähigkeiten in den Genen als „fertiges Produkt“ vorliegen. Es bedeutet lediglich, dass die Ursache für bestimmte Fähigkeiten bereits in einem sehr frühen Entwicklungsstadium des Kindes gesucht werden muss. So scheint zum Beispiel die für den Lernprozess und somit für die Entwicklung wichtige Neigung, nach kausalen, das heißt Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, zu suchen, angeboren zu sein.¹¹⁶ Trotzdem wirkt sich auch diese Neigung nur im Zusammenspiel mit der Umwelt aus, so wie andere Fähigkeiten ebenfalls erst durch diese Interaktion realisiert werden. Beobachtungen hierzu, die an

¹¹⁵ Vgl. Hackfort (2003), S. 20.

¹¹⁶ Vgl. Goswami (2001), S. 375.

dieser Stelle nicht alle beschrieben werden können, bestätigen die Annahme, dass sich die Entwicklung von Kindern somit weder gesondert anhand der genetischen Anlage noch separat durch Umwelteinflüsse, sondern erst durch die Interaktion von Innen (Anlage) und Außen (Umwelt) vollzieht.¹¹⁷

Einsicht in diese Prozesse zu gewinnen, kann wichtige Erkenntnisse für den Bereich des Lernens und des Lehrens liefern, da Lehren in diesem Zusammenhang als eine gelenkte Darbietung der Umwelt verstanden werden kann. UTZ MAAS weist darauf hin, dass gerade der Schule eine hohe Verantwortung auch im Spracherwerb zukommt. Er warnt davor, den Spracherwerb lediglich als innengesteuerte Entwicklung zu sehen und betont, dass diese Vorstellung von einer ausschließlich inneren Steuerung die Gefahr der Vernachlässigung der Kinder und der Herabwertung der Bedeutung des Unterrichts für die Sprachentwicklung der Kinder mit sich bringen kann.¹¹⁸

Die Neigung, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu verstehen und in das eigene Denken zu integrieren, der so genannte *kausale Bias*, ist ein wesentlicher Grund dafür, dass es überhaupt erst zur Interaktion zwischen Anlage und Umwelt und somit zur Entwicklung kommen kann. Daher soll er an dieser Stelle noch einmal explizit erläutert werden. Er ermöglicht dem Kind, Gedächtnisstrukturen auf der Grundlage kausaler Informationen aufzubauen. Diese Strukturen stellen das Gerüst innerhalb des Denkens dar, das als Grundlage für das Verstehen der Umwelt und als Basis für die Entwicklung kognitiver Prozesse (zum Beispiel des Lernens) dient. Dass das Konzept des kausalen Bias haltbar ist, wurde durch experimentelle Forschung nachgewiesen und wird jedem bekannt vorkommen, der ein Kind im umgangssprachlich so genannten „Warum-Alter“, in dem das Kind permanent nach Ursachen fragt, erlebt hat.¹¹⁹

117 Vgl. Goswami (2001), S. 20.

118 Vgl. Maas (2007), S. 27.

119 Vgl. Goswami (2001), S. 373.

UTZ MAAS nennt den kindlichen Ambitus, seine biologische Anlage zu nutzen, indem es mit seiner Umwelt in Kontakt tritt, „Vitalität“¹²⁰. Er sieht darin ein „Betätigungsbedürfnis“¹²¹, von dem auch er annimmt, dass es angeboren ist.

Kinder wollen die Welt verstehen.¹²² Sie beobachten ihre Umwelt folglich sehr genau und ziehen ihre Schlüsse daraus. Es scheint, als zeige sich in ihrem Verhalten, ihrer kindlichen Neugierde, bereits ein unbedingter Wille zu lernen.

Zweitens werden in der kognitiven Psychologie *bereichsübergreifende und bereichsspezifische Aspekte* der Entwicklung unterschieden. In beiden Vorstellungen spielen kognitive Domänen, das heißt verschiedene Bereiche im Denken, in denen bestimmte Kenntnisse gespeichert werden, eine Rolle¹²³.

Im bereichsübergreifenden Ansatz wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass die Fähigkeit zum deduktiven Schlussfolgern essentiell für das Erlangen von Erkenntnissen in allen anderen Bereichen ist. Dies bedeutet auch, dass bestimmte Fähigkeiten erst infolge der Entwicklung der Fähigkeit des logischen Denkens zur Entfaltung gelangen. PIAGETS Stufentheorie, die später beschrieben werden wird, zählt beispielsweise zu den bereichsübergreifenden Ansätzen.

Im Gegensatz dazu gibt es in der bereichsspezifischen Vorstellung eine lineare Zuordnung von bestimmten Fähigkeiten zu bestimmten Wissensinhalten. Eine gegenseitige Beeinflussung von kognitiven Domänen findet im bereichsspezifischen Ansatz nicht statt. So kann das Kind innerhalb einer Domäne zu logischen Schlussfolgerungen fähig sein, während es in einem anderen Bereich mit anderen

120 Maas (2007), S. 13. Hervorhebung durch Maas.

121 Maas (2007), S. 13.

122 Vgl. Goswami (2001), S. 374.

123 Vgl. Goswami (2001), S. 16f.

Wissensinhalten noch nicht dazu in der Lage ist. Da das Kind beispielsweise zu einem relativ frühen Zeitpunkt Einsicht in physikalische Zusammenhänge gewinnt, nicht aber in psychologische, ist es auch im Bereich der physikalischen Phänomene früher zu schlussfolgerndem Denken fähig. In der bereichsspezifischen Vorstellung von der kognitiven Entwicklung ist also das Wissen, das das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt erwirbt, von Bedeutung für die Realisierung kognitiver Fähigkeiten. Diese „Wissensbasis“¹²⁴ eignet sich das Kind durch Anreize aus seiner Umwelt an, beispielsweise aus der Lernumgebung, die ihm in der Schule geboten wird. Kognitive Prozesse ermöglichen die Aufnahme von neuem Wissen, das, integriert in die dadurch veränderte Wissensbasis, wiederum die Entwicklung neuer kognitiver Fähigkeiten ermöglicht.¹²⁵

Aufgrund aktueller Forschung liegt es nahe, dass beide Aspekte, sowohl bereichsübergreifende als auch bereichsspezifische, in der kognitiven Entwicklung eine Rolle spielen: So kann es zum Beispiel sein, dass Kinder die Fähigkeit zur logischen Schlussfolgerung zwar bereichsübergreifend entwickeln, trotzdem aber in Teilbereichen erst nach dem Erwerb spezifischen Wissens das schlussfolgernde Denken anwenden können.¹²⁶ In der Entwicklung des begrifflichen Denkens oder auch im Parsing-Prozess, der der Satzanalyse dient (mehr dazu an anderer Stelle), sind beispielsweise bereichsspezifische Aspekte verstärkt von Bedeutung. Allgemein spielen jedoch auch innerhalb des Spracherwerbs sowohl bereichsübergreifende als auch bereichsspezifische Prozesse eine Rolle.¹²⁷

Eine dritte Unterscheidung, anhand derer die Prozesse der kognitiven Entwicklung

124 Goswami (2001), S. 17.

125 Vgl. Goswami (2001), S. 17.

126 Vgl. Goswami (2001), S. 17.

127 Vgl. Goswami (2001), S. 16f/364f.

erklärt werden, ist die Unterscheidung von *qualitativen und quantitativen Veränderungen* der Denkstrukturen. Qualitative Änderungen sind Ergebnisse von Prozessen, durch die bereits bestehende kognitive Strukturen grundsätzlich verändert und aktualisiert werden (vergleiche die Äquilibration in der Stadientheorie von PIAGET). Neuerungen treten also eher plötzlich und geballt auf. In einem quantitativen Entwicklungsprozess hingegen werden Fähigkeiten und Wissen stückweise erworben. Genau wie bei den beiden anderen Gegensatzpaaren muss jedoch auch hier davon ausgegangen werden, dass in der Entwicklung des Denkens sowohl qualitative als auch quantitative Änderungsprozesse von Bedeutung sind und meistens sogar nur schwerlich eindeutig unterschieden werden können.¹²⁸

Diese Kernfragen, die USHA GOSWAMI ihrer Darstellung der kognitiven Entwicklung voranstellt, sind zugleich wichtige Fragen hinsichtlich des Spracherwerbs, denn sie führen zu folgenden Überlegungen:

Sowohl die genetische Anlage als auch Einflüsse aus der Umwelt bestimmen die kognitive Entwicklung eines Kindes, also auch seinen Spracherwerb. Allein sich auf die Entfaltung der genetischen Erbanlage zu verlassen und dem Kind keinerlei Anregung aus seiner Umwelt zu bieten, würde die Entwicklung des Kindes massiv einschränken.

UTZ MAAS formuliert den Grund hierfür wie folgt:

Sprache ist [...] definiert in einem Feld mit den Polen der (genetisch angelegten) kognitiven Grundausstattung auf der einen Seite, die [...] als *Sprachfähigkeit* anzusprechen ist, und der ausgebauten Sprache als universalem Medium kognitiver Operationen auf der anderen Seite. Dieses Feld muss von jedem Menschen in seiner Entwicklung durchschritten werden – in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, die ihn vor Aufgaben stellt, mit deren Lösung er die entsprechende

128 Vgl. Goswami (2001), S. 20.

Situation entwickelt [...] und evtl. habitualisiert.¹²⁹

Im Spracherwerb sieht sich das Kind also laut UTZ MAAS immer wieder vor Aufgaben gestellt, die es anhand problemlösender Denkprozesse bewältigt. Gerade im Sprachunterricht bietet sich die Chance, Kinder gezielt vor solche Aufgaben zu stellen, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Die Überlegungen hinsichtlich bereichsübergreifender beziehungsweise bereichsspezifischer Entwicklungsaspekte zeigen, dass Kinder zudem Wissen über Sprache benötigen, damit gewisse kognitive Fähigkeiten bezüglich des Sprechens entfaltet werden können. Dies führt zur Annahme, dass der Erfolg im Spracherwerb davon abhängig ist, ob Kindern eine geeignete Lernumgebung und somit das zum nächsten Lernfortschritt benötigte Wissen systematisch zur Verfügung gestellt wird – sei es in der Schule oder im familiären Bereich.

Auch wenn die Forschung gezeigt hat, dass sowohl qualitative als auch quantitative Faktoren in der Entwicklung eine Rolle spielen, können die Überlegungen PIAGETS zur qualitativen Entwicklung zu einer positiven Haltung gegenüber dem Sprachverhalten von Kindern führen. LEV VYGOTSKIJ formuliert dies folgendermaßen:

Früher interessierte man sich dafür, *was das Kind* im Vergleich zum Erwachsenen *nicht hat*, und definierte die Besonderheit des kindlichen Denkens als Unfähigkeit zur Abstraktion, zur Begriffsbildung, zur Verbindung von Urteilen, zum Schlussfolgern usw. In den neuen Untersuchungen wurde ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, *was das Kind hat*, welche spezifischen Besonderheiten und Eigenschaften sein Denken auszeichnen.¹³⁰

Nicht nur, aber gerade Pädagogen sollten Kindern mit dieser aufmerksamen Grundhaltung entgegen treten, um sie in dem, was sie bereits können, optimal zu

129 Maas (2007), S. 4.

130 Vygotskij (2002), S. 58.

unterstützen und ihnen das, wonach sie gerade suchen, zur „Entdeckung“ zur Verfügung zu stellen. Von zentraler Bedeutung ist hierbei der Wille des Kindes, zu lernen. Setzen Kinder sich ein eigenes Ziel, so verfolgen sie dieses anhand von Problemlöseprozessen konsequent.¹³¹ Dies ist das Kapital, aus dem Lehrende (nicht nur im Sprachunterricht) schöpfen sollten.

Nachdem nun zentrale Gesichtspunkte der Kognitiven Entwicklungspsychologie dargestellt wurden, stellt sich die Frage, wie die Entwicklung verläuft. Einer der Vorreiter in der diesbezüglichen Forschung war JEAN PIAGET.

2.1.2.2 Piagets Stufentheorie

JEAN PIAGET (1896-1980) hat die kognitivistische Sichtweise von der Entwicklung des kindlichen Denkens entscheidend geprägt. Er entwickelte erstmals eine durchgehende Theorie darüber, wie sich kognitive Strukturen im Laufe der Entwicklung vom Säugling bis zum Jugendlichen verändern.¹³² In seiner Stufentheorie geht er davon aus, dass ein Kind vier qualitativ voneinander abgrenzbare Entwicklungsstadien durchläuft. Die Ergebnisse seiner Untersuchungen machte er dabei stets an beobachtbaren Handlungen fest. Außerdem ging er davon aus, dass der Grund für Veränderungen kognitiver Strukturen die dem Kind innewohnende Neigung ist, seine Erwartungen an die Umwelt mit den tatsächlichen Erfahrungen, die es mit der Umwelt macht, zu vergleichen und somit seine Sichtweise von der Welt immer wieder zu überarbeiten. Dieser Prozess der *Äquilibration* wird unterteilt in *Akkomodation* und *Assimilation*. Assimilation bedeutet, Erfahrungen in bereits bestehende Denkstrukturen einzuordnen. Im

¹³¹ Vgl. Röber-Siekmeyer (1997), S. 43.

¹³² Vgl. Goswami (2001), S. 337.

Akkommodationsprozess werden Strukturen, die sich aufgrund neuer Erfahrung als überholt erwiesen haben, entsprechend neuer Erkenntnis angepasst.¹³³

Die vier Stufen der kognitiven Entwicklung grenzt PIAGET wie folgt ab¹³⁴:

1) Das sensomotorische Stadium (Geburt bis ca. 2. Lebensjahr)

Die wichtigsten Merkmale des sensomotorischen Stadiums sind: Erkenntnis über Objekteigenschaften (z.B. Objektpermanenz), Organisation der kognitiven Strukturen, intentionales (beabsichtigtes) Verhalten sowie die Erkenntnis des Kindes, ein „Objekt in einer Welt von Objekten“¹³⁵ zu sein. Bereits im sensomotorischen Stadium zeigt sich die Neigung des Kindes, nach Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zu suchen.

2) Das präoperative Stadium (ca. 2. bis 7. Lebensjahr)

In diesem Stadium beginnt laut PIAGET das „repräsentative Denken“¹³⁶, das in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb steht. Das Kind ist in der Lage, Objekte anhand von Zeichen mental abzubilden. Für ein Kind im präoperativen Stadium ist Denken und Sprechen dasselbe. Es hat zudem noch nicht verstanden, dass sprachliche Begriffe weitestgehend arbiträr zugeordnet werden, sondern es denkt, dass die Bezeichnung eines Objekts dem Objekt selbst von jeher innewohnt. Ein weiteres Merkmal des präoperativen Stadiums ist der Egozentrismus des Kindes, der sich darin äußert, dass das Kind nicht in der Lage ist, eine andere Sichtweise auf die Welt einzunehmen, als seine eigene. Es erklärt sich die Dinge in der Welt und die Welt selbst über

133 Vgl. Hackfort (2003), S. 71.

134 Im Folgenden vgl. Hackfort (2003), S. 74-93.

135 Hackfort (2003), S. 81.

136 Hackfort (2003), S. 82.

menschliches oder göttliches Handeln (Artifizialismus) und es glaubt, dass die Existenz der Dinge durch ihren Zweck bedingt ist (Finalismus). Außerdem stellt sich das Kind vor, dass die Objekte in seiner Umwelt beseelt sind (Animismus). Dies äußert sich zum Beispiel in Schuldzuweisungen an den Ofen, wenn der Kuchen verbrannt ist.

Im präoperativen Stadium interpretiert das Kind Objekte und Gegebenheiten nach ihren hervorstechenden Merkmalen. Häufig kommt es deshalb auch zu unpassenden Generalisierungen. Der Umschüttversuch zum Mengenkonzept ist ein Beispiel dafür: Zeigt man einem Kind zwei der Form nach gleiche Gefäße mit gleich viel Wasserinhalt und schüttet dann vor den Augen des Kindes das Wasser aus einem Gefäß in ein schmaleres höheres Gefäß, so meint das Kind, dass im letztgenannten Gefäß mehr Wasser sei als im erstgenannten Gefäß. Das Kind kommt zu dieser Einschätzung, da es sich nur auf die Höhe des Wasserstandes, nicht aber auf Wasserstand und Gefäßform konzentriert hat. Ein weiterer Grund dafür, dass das Kind zur oben dargestellten Vorstellung kommt, ist, dass es noch nicht in der Lage ist, sich Operationen umgekehrt vorzustellen (Reversibilität von Operationen). Es kann sich geistig nicht vom aktuellen Zustand des Versuchsaufbaus lösen.

Kurz bevor das Kind die nächste Stufe erreicht, entwickelt es Verständnis für funktionale Relationen und für das Prinzip der Regulierung (keine Zentrierung auf herausragende Merkmale mehr). Außerdem befreit es sich von der Vorstellung, dass die inneren Merkmale einer Person oder eines Objekts durch äußere Merkmale determiniert sind. Es begreift, dass diese gewechselt werden können, ohne dass etwas oder jemand seine Identität verliert.

3) Das konkret-operative Stadium (ca. 7. bis 11. Lebensjahr)

Ein Kind im konkret-operativen Stadium ist in der Lage, den oben beschriebenen

Versuch zur Mengeninvarianz richtig zu interpretieren. Dies liegt daran, dass Handlungen gedanklich umgekehrt werden können (Reversibilität von Operationen). Die Interpretation findet gelöst von einer unmittelbaren Sichtweise statt.

Was die Begriffsbildung betrifft, so ist ein Kind in diesem Stadium laut PIAGET nur bedingt in der Lage, übergeordnete und untergeordnete Kategorien in einen korrekten Zusammenhang zu bringen. Das Kind beginnt jedoch schon damit, einfache logische Zusammenhänge nachzuvollziehen.

4) Das formal-operative Stadium (ab dem 11. Lebensjahr)

Im formal-operativen Stadium wird das Kind zu wissenschaftlichem Denken fähig. Das heißt, dass es Hypothesen aufstellen und Operationen nur im Geiste vollziehen kann, also auf keinen konkret einsehbaren Handlungszusammenhang mehr angewiesen ist.

Nun könnte man meinen, dass dies doch fast alles relativ allgemeine Errungenschaften sind, die mit Sprach- oder gar Syntaxerwerb nicht viel zu tun haben.

UTZ MAAS zieht zwischen den allgemeinen Errungenschaften der kognitiven Entwicklung und der Sprachentwicklung (hier am Beispiel der Fähigkeiten eines Neugeborenen) jedoch folgende Bezüge:

[...] die Ausdifferenzierung der Musteridentifizierung, die in den sensomotorischen Aktivitäten des Neugeborenen erfolgt [...] [schafft die Voraussetzungen um] die komplexen und feindifferenzierten Muster zu erkennen, die sprachlich genutzt werden; dazu gehört das Filtern der Wahrnehmung durch ihre Fokussierung, die die Voraussetzung dafür ist, im Fokussierten Muster zu suchen; dazu gehören konzeptuelle Strukturen, insbes. auch die Ausbildung eines zeitinvarianten Gegenstandsbegriff[s] als Voraussetzungen für referenziell[e] Bezüge [...], Verknüpfungen im Sinne von Kausalitätsschemata, die eine solche Objektkonstanz

in einem zeitlichen Prozeß setzen, und anderes mehr.¹³⁷

Allgemeine kognitive Fähigkeiten bilden also die Grundlage für sprachspezifische Fähigkeiten. In Ausdifferenzierungen zu PIAGETS Stufentheorie hinsichtlich der Sprache dienen die Erkenntnisse über Objekte zum einen als Grundlage für die Begriffsbildung, zum anderen gehen manche Wissenschaftler davon aus, dass aus den funktionalen Zusammenhängen zwischen Objekten und anderen Objekten, beziehungsweise aus Objekt-Handlungs-Zusammenhängen erste Erkenntnisse über syntaktische Fügungen gewonnen werden. Erste kindliche Äußerungen, Ein-Wort-Äußerungen bis hin zu Mehr-Wort-Äußerungen mit syntaktischer Dimension, drücken aus dieser Perspektive auf sprachlicher Ebene die Erkenntnisse der sensomotorischen Intelligenz aus.¹³⁸ „Der Einstieg in die Grammatik [wird also in diesen Ausdifferenzierungen zu PIAGETS Forschung] semantisch begründet.“¹³⁹

Fest steht: JEAN PIAGET hat mit seiner Stufentheorie viele wichtige Erkenntnisse über die geistige Entwicklung des Kindes geliefert. Trotzdem blieb seine Anschauung nicht ohne Kritik. Einige ausgewählte Kritikpunkte, die USHA GOSWAMI in ihrem Buch *So denken Kinder* zusammengefasst hat, sollen an dieser Stelle genannt werden.

So wurde zum Beispiel in Frage gestellt, ob Kinder tatsächlich erst am Ende der sensomotorischen Phase zu kognitiven Repräsentationen in der Lage sind. Neuere Untersuchungen haben nämlich gezeigt, dass bereits Säuglinge diesbezüglich über Fähigkeiten verfügen, die in PIAGETS Stufentheorie erst ab dem zweiten Lebensjahr auftreten. Auch was die Fähigkeit zur Begriffsbildung und Kategorisierung betrifft, scheint PIAGETS Einschätzung eher zu pessimistisch und auch Kausalzusammenhänge

137 Maas (2007), S. 26. Anmerkung: Die Tippfehler entstammen dem Originaltext.

138 Vgl. Klann-Delius (1999), S. 113-116.

139 Klann-Delius (1999), S. 116.

können bereits früher erkannt werden, als PIAGET vermutet hatte. Zudem muss das Verständnis für Objektpermanenz sowie die Fähigkeit, logische Zusammenhänge zu verstehen und anzuwenden, zu einem früheren Zeitpunkt angesiedelt werden, als in PIAGETS Stufentheorie.¹⁴⁰ Dass PIAGET zu pessimistischeren Ergebnissen kam, wird unter anderem damit erklärt, dass seine Untersuchungsaufgaben inhaltlich (nicht unbedingt von ihrem Komplexitätsgrad her) nicht kindgerecht waren. Das heißt, die Themen der Aufgaben waren nicht aus dem Lebensumfeld des Kindes entnommen, weshalb dem Kind oftmals das Wissen (nicht die kognitive Fähigkeit) fehlte, um die Aufgabe zu bewältigen.¹⁴¹ Auch diese Erkenntnis führt zu der Frage, ob Kinder nicht davon profitieren könnten, wenn man ihnen früher mehr Wissen zur Verfügung stellen würde.

Es sei also an dieser Stelle die These formuliert, dass Kinder bereits früher als von PIAGET vermutet im Besitz zentraler kognitiver Fähigkeiten sind. Die Erkenntnisse, die die neuere Forschung diesbezüglich liefert, werden im Folgenden dargestellt.

140 Vgl. Goswami (2001), S.345-359.

141 Vgl. Neubauer/Stern (2007), S. 44.

2.1.2.3 Die Entwicklung elementarer kognitiver Fähigkeiten

Im kognitivistischen Verständnis vom Spracherwerb wird die Intelligenz als wesentliche Voraussetzung der Sprachentwicklung gesehen. Der Spracherwerb vollzieht sich in ähnlichen Strukturen wie der Erwerb der Denkfähigkeit und ist in eben diesen eingebettet. Die Art und Weise, wie Denken und Sprachentwicklung zusammenhängen, ist im Laufe der Forschung jedoch immer weiter ausdifferenziert worden.¹⁴² Es scheint keine einfache Antwort darauf zu geben, ob „Henne oder Ei zuerst da war“, sprich, in welcher konkreten Art und Weise Denkentwicklung und Sprachentwicklung nun zusammenhängen. LEV VYGOTSKIJ ist sich dieser Problematik sehr bewusst, wenn er bezüglich der Denk- und der Sprachentwicklung folgende Worte findet:

Ihre Entwicklungslinien bewegen sich vielfach aufeinander zu und voneinander weg, überschneiden sich, gleichen sich in einzelnen Perioden an und laufen parallel, fallen sogar in einzelnen Abschnitten und verzweigen sich dann wieder.¹⁴³

Dieses Zitat macht die Schwierigkeit deutlich, den Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und allgemeiner kognitiver Entwicklung linear darzustellen. Es bestätigt jedoch zugleich, dass zweifelsohne ein Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken besteht. Ziel der folgenden Ausführungen ist nicht weniger als zu zeigen, dass Spracherwerb eine kognitive Leistung ist. Es sollen also genau jene Punkte in den Mittelpunkt gerückt werden, an denen sich die beiden Entwicklungslinien (um in VYGOTSKIJ'S Worten zu sprechen) aufeinander zu bewegen, sich überschneiden, sich angleichen, parallel verlaufen und sich verzweigen. Hierzu ist es zunächst wichtig zu verstehen, was Kognitionen überhaupt sind und wann sich welche kognitiven Fähigkeiten entwickeln.

142 Vgl. Dietrich (2002), S. 95f.

143 Vygotskij (2002), S. 136.

USHA GOSWAMI definiert *Kognitionen* als „Prozesse, die uns befähigen, Informationen über unsere Umgebung zu gewinnen – Prozesse wie Lernen, Einprägen und Erinnern, Schlussfolgern und Problemlösen.“¹⁴⁴ Die Entwicklung solcher Prozesse befähigt den Menschen also, kausale Zusammenhänge und damit die Vorgänge in seiner Umwelt zu verstehen. Nur wer seine Umwelt versteht, kann sich auch in ihr zurecht finden.¹⁴⁵ Dies scheint also der Antrieb zu sein, der einem Kind, das am Anfang seiner Entwicklung steht, innewohnt: die Welt, in der es lebt, kognitiv zu durchdringen.

Das Denken beginnt nicht erst mit der Geburt. Studien haben erwiesen, dass Kinder schon im Mutterleib dazu in der Lage sind, Geräusche wahrzunehmen und sich nach der Geburt daran zu erinnern. Ein solcher Reiz ist beispielsweise die Stimme der Mutter, die bereits Neugeborene von anderen Stimmen unterscheiden können. Es muss also bereits im Mutterleib eine Art „Lernen“ oder Memorieren stattgefunden haben. Ein weiteres Ergebnis solcher Untersuchungen besteht darin, dass bereits drei bis sechs Monate alte Säuglinge Kausalzusammenhänge nachvollziehen und speichern können. Folglich verfügen Kinder schon pränatal, spätestens aber nach den ersten Lebensmonaten über grundlegende Fähigkeiten bezüglich der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit und über das Verständnis für kausale Relationen.

Habituationsstudien, in denen das Kind an einen Reiz gewöhnt wird und infolgedessen bei einer erneuter Präsentation dieses Reizes neben einem neuen Reiz seine Aufmerksamkeit verstärkt auf den neuen Reiz lenkt, lassen den Schluss zu, dass Kinder schon ab dem ersten Lebensmonat in der Lage sind, Unterscheidungen zwischen Objekten zu treffen. Es finden folglich zwar noch nicht voll ausgebildete, aber doch kategorisierende Prozesse im Denken des Kindes statt. Das Kind scheint in der Lage zu

144 Goswami (2001), S. 25.

145 Vgl. Goswami (2001), S. 25.

sein, seine Umwelt kognitiv zu repräsentieren, indem es Prototypen bestimmter Objekte ausbildet.¹⁴⁶ USHA GOSWAMI schlussfolgert aus all diesen Ergebnissen, „dass die elementaren Komponenten kognitiver Prozesse bereits bei der Geburt vorhanden sind.“¹⁴⁷ Diese sind, um es noch einmal zusammenzufassen: Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Sensibilität für Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und die Fähigkeit zur rudimentären Kategorisierung.

Diese grundlegenden kognitiven Fähigkeiten entwickeln sich nun zu höheren kognitiven Fähigkeiten. Dies sind zum einen die Prozesse, die dazu führen, dass Wissen gespeichert werden kann, zum anderen die Entwicklung jener kognitiver Strukturen, die dazu beitragen, Probleme lösen und Schlüsse ziehen zu können (vgl. 2.1.3 *Ausgewählte Aspekte der kognitiven Entwicklung*). Denn diese beiden Fähigkeiten dienen dem Kind dazu, sich in seiner Umwelt zurecht zu finden und sind wesentliche Grundlagen des Spracherwerbs. Gerade an den Vorgängen der Wissensspeicherung lässt sich der Zusammenhang der Sprach- und der Denkentwicklung gut nachvollziehen, weswegen ihr im Folgenden ein längeres Unterkapitel gewidmet werden wird.

Um eine zeitliche Einordnung zu geben, ist an dieser Stelle mit den Worten USHA GOSWAMIS zu sagen, „dass sowohl die elementaren als auch die höheren kognitiven Prozesse zum Ende des ersten Lebensjahres ihren festen Platz im Denken des Kindes haben.“¹⁴⁸ Die oben aufgestellte Hypothese, dass PIAGETS Einschätzung bezüglich des zeitlichen Auftretens der kognitiven Fähigkeiten von Kindern zu pessimistisch sei, scheint also durch neuere Forschung verifizierbar zu sein.

146 Vgl. Goswami (2001), S. 51f.

147 Goswami (2001), S. 52.

148 Goswami (2001), S. 113.

2.1.3 Ausgewählte Aspekte der kognitiven Entwicklung

Hinsichtlich des Spracherwerbs gilt es nun, wie bereits angedeutet, einige ausgewählte Aspekte insbesondere in den Blick zu nehmen: das Gedächtnis, das begriffliche Denken und das schlussfolgernde Denken. Bei den beiden letzteren handelt es sich um besagte höhere kognitive Prozesse, von denen der erste der Wissensspeicherung und der zweite dem Lösen von Problemen und Aufgaben dient.

2.1.3.1 Das Gedächtnis

Spricht man über das Gedächtnis, so ist es natürlich falsch, sich dieses im luftleeren Raum vorzustellen. Das Gedächtnis beruht auf der neuronalen Substanz des Gehirns, des wohl komplexesten Organs des menschlichen Körpers. Durch technologische Errungenschaften lässt sich neuerdings nicht mehr nur die tote Gehirnmasse untersuchen, sondern auch wie das lebendige Gehirn arbeitet. In der kognitiven Neurowissenschaft wird genau dies untersucht.¹⁴⁹ An dieser Stelle wird nun ein kurzer Überblick über die Bereiche des Gehirns gegeben, die für die Sprache von Bedeutung sind.

Unterteilen lässt sich das Gehirn zunächst in eine rechte und eine linke Hemisphäre. Bei Rechtshändern findet sich die Sprache, speziell die Grammatik, in der Regel in der linken Hälfte des Gehirns. Hier befindet sich die *Sylvische Furche* mit dem *Broca-Zentrum* und dem *Wernicke-Zentrum*. Letzteres ist für Verständnis von Wörtern zuständig, das heißt für die Verknüpfung von Lautung und Bedeutung, während Grammatik und Sprachplanung im Broca-Zentrum lokalisiert sind. Entstehen durch Verletzungen des Gehirns beispielsweise im Broca-Zentrum Schäden, so kann es zum

¹⁴⁹ Vgl. Pinker (2000), S. 321f.

Symptom des *Aggramatismus* kommen. Betroffene Patienten haben häufig Schwierigkeiten, syntaktisch korrekte Sätze zu bilden und zu verstehen, während ihr lexikalisches Gedächtnis meist funktioniert. Die Regeln, nach denen Sätze und Phrasen gebildet werden, scheinen ihnen verloren gegangen zu sein.¹⁵⁰ Es sei jedoch mit den treffenden Worten Steven Pinkers darauf hingewiesen, dass das Gehirn „kein Organ [ist], bei dem eine bestimmte Funktion von einem Gewebestück mit einer erkennbaren Gestalt zu erfüllen ist.“¹⁵¹ Es handelt sich vielmehr um Bereiche, in denen bestimmte Informationen vermehrt fließen, nicht um „abgegrenzte Denkabteile“.¹⁵² Vereinfachte Modelle dienen allerdings der besseren Vorstellung komplexer Zusammenhänge, so auch der Vorstellung vom Gedächtnis:

Die Entwicklung des Gedächtnisses steht in engem Zusammenhang zur weiter oben erwähnten Ausbildung von Wissensrepräsentationen. In der kognitiven Psychologie besteht die Vorstellung, dass dieses Wissen in verschiedenen Gedächtnisbereichen, sogenannten *Modulen* gespeichert wird.¹⁵³ Das Gedächtnis ist in diesem Modell also unterteilt in „das semantische Gedächtnis, das Wiedererkennungsgedächtnis, das Arbeitsgedächtnis, das implizite Gedächtnis, das episodische Gedächtnis und das prozedurale Gedächtnis.“¹⁵⁴ Besonders das *semantische Gedächtnis* ist für die weiteren Ausführungen von Bedeutung, da hier das begriffliche Denken stattfindet. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang vor allen Dingen, dass sich das Gedächtnis unter anderem durch sprachliche Kodierung entwickelt. Sprachliche Zeichen sind eine sehr effektive Möglichkeit, wahrgenommene Inhalte zu chiffrieren

150 Vgl. Pinker (2000), S. 326-331.

151 Pinker (2000), S. 322.

152 Vgl. Pinker (2000), S. 321-325.

153 Vgl. Goswami (2001), S. 220.

154 Goswami (2001), S. 220.

und somit dem Gedächtnis zur Speicherung verfügbar zu machen.¹⁵⁵ Die Wörter einer Sprache werden so im *mentalen Lexikon* abgespeichert, welches sowohl phonologische, semantische als auch orthographische Informationen einschließt.¹⁵⁶

Während manche Teile des Gedächtnisses sich über Jahre hinweg weiterentwickeln, sind andere schon recht früh in den wesentlichen Punkten fertig ausgebildet. Das semantische Gedächtnis zählt zu den Modulen, die sich im Laufe des Lebens entsprechend dem gebotenen Input stark verändern.¹⁵⁷

2.1.3.2 Das begriffliche Denken

Wie nun schon mehrmals angedeutet, stehen Sprache und Wissensspeicherung in engem Zusammenhang. Die folgende Darstellung wird zeigen, welchen Dienst die Sprache der Wissensspeicherung zu leisten vermag und weshalb sie daher einen so bedeutungsvollen Platz im Denken einnimmt.

In der Entwicklung des begrifflichen Denkens sind drei Aspekte von zentraler Bedeutung.

Erstens stellen die aus der Umwelt wahrgenommenen Informationen das „Rohmaterial“ dar, welches durch begriffsbildende Prozesse kategorisiert und in mentale Strukturen eingeordnet wird. Auf diese Art und Weise wird ein kognitives Abbild der Umwelt erstellt, worin auch das Ziel des begrifflichen Denkens liegt. Perzeptuelle Fähigkeiten (vgl. unten) sind also ein grundlegender Baustein innerhalb des begrifflichen Denkens. Ein zweiter Aspekt, der dazu führt, dass Kinder ein inneres Abbild von der Welt

155 Vgl. Goswami (2001), S. 223f.

156 Vgl. Vater (2002), S. 207.

157 Vgl. Goswami (2001), S. 262.

konstruieren, ist der bis zu diesem Zeitpunkt bereits öfter erwähnte kausale Bias. Er ermöglicht ihnen, Kausalzusammenhänge zwischen Objekten und Ereignissen zu erkennen, und diesen somit adäquate Begriffe und „strukturelle oder funktionale Kernmerkmale“¹⁵⁸, wie zum Beispiel <tot> oder <lebendig> zuzuordnen. Das dritte Mittel, das in der Begriffsbildung eine Rolle spielt, ist wiederum sprachlicher Art. Die Sprache ermöglicht Kindern, „Begriffshierarchien“¹⁵⁹ auszubilden und somit die Relationen zwischen Begriffen zu erkennen und zu speichern.¹⁶⁰ So wie es einen kausalen Bias gibt, scheint also auch ein *linguistischer Bias* zu existieren. Dieser dient der Organisation der Begriffe, die das Kind Objekten und Ereignissen zuordnet. So erkennt das Kind hierarchische Zusammenhänge in der Sprache und kann seine Begriffe dementsprechend zueinander in Verbindung setzen, was ein tieferes Verständnis und eine tiefere Bedeutung der Begriffe einschließt. Beispielsweise sehen Kinder Substantive als übergeordnete Elemente der Sprache an, während Adjektive eher als untergeordnet interpretiert werden. Das Kind scheint also schon früh auch grammatikalische Aspekte der Sprache zu verinnerlichen.¹⁶¹

Begriffsbildung ist Kategorisierung. Kategorisierung wiederum bedeutet, allen Objekten, die eine hinreichende Ähnlichkeit besitzen, eine gemeinsame Bezeichnung zu geben.¹⁶² Der Grund dafür, dass es auf diese Weise zur kognitiven Erfassung der Umwelt kommt, ist ein ökonomischer. Bestünde der menschliche Wissensspeicher aus einer Anhäufung lauter einzeln wahrgenommener Details, so wäre er schlichtweg überlastet. Deshalb sucht das Kind nach Regelmäßigem in seiner Umwelt, nach

158 Goswami (2001), S. 164.

159 Goswami (2001), S. 164.

160 Vgl. Goswami (2001), S. 164.

161 Vgl. Goswami (2001), S. 128.

162 Vgl. Goswami (2001), S. 113f.

Gemeinsamkeiten zwischen Objekten und Ereignissen, um diese in sinnvollen Zusammenhängen und in Sparten, die an eben diesen Gemeinsamkeiten orientiert sind, abzuspeichern. Diese Gemeinsamkeiten, *Korrelationen* genannt, führen zur Ausbildung *perzeptueller Prototypen*, die als Basis innerhalb der Begriffsbildung dienen¹⁶³:

Kinder nehmen ihre Umwelt also zuerst anhand ihrer äußeren Wesensart wahr. Dies betrifft sowohl äußerlich wahrnehmbare Dinge als auch Geschehnisse innerhalb ihrer Umwelt. Das so entstandene Wissen ist perzeptueller Art. Es ist an der Oberflächenstruktur der wahrgenommenen Inhalte orientiert und reich an Details.¹⁶⁴

Ein zweiter Schritt besteht nun darin, die Prototypen repräsentativer zu machen, indem sie auf ihre wichtigsten Merkmale reduziert werden. Die dabei entstehenden Wissensrepräsentationen sind *konzeptueller* Art und die neu definierten Prototypen somit *konzeptuelle Prototypen*.¹⁶⁵ Konzeptuelle Prototypen sind „Wissensrepräsentationen auf der Grundlage von Bedeutungen“¹⁶⁶. Sie lassen sich definieren als

[...] Repräsentationen, die nur die signifikanten Aspekte eines Ereignisses enthalten und keine unwichtigen perzeptuellen Einzelheiten [...]. Ein *propositionales* Format repräsentiert die Bedeutung eines Satzes oder eines Bildes anhand seiner zentralen Relationen und Nomen. [...] Bei *Schemata* handelt es sich um komplexe Wissenseinheiten, in denen Informationen repräsentiert sind, die normalerweise für eine bestimmte *Kategorie* gelten, zum Beispiel für *Vögel* [...] oder auch für ein *Ereignis*, [...]. Schemata, die sich auf Ereignisse beziehen, werden auch als *Skripts* bezeichnet.¹⁶⁷

163 Vgl. Goswami (2001), S. 53-57.

164 Goswami (2001), S. 109f.

165 Vgl. Goswami (2001), S. 109f.

166 Goswami (2001), S. 88.

167 Goswami (2001), S. 88. Hervorhebungen durch Goswami.

Untersuchungen zu den kognitiven Fähigkeiten von Kleinkindern lassen den Schluss zu, dass Kinder bereits sehr früh zur Ausbildung solcher bedeutungsbasierter Wissensrepräsentationen fähig sind.¹⁶⁸ Somit liegt die Vermutung nahe, dass die sinnliche Wahrnehmung zwar eine wichtige Rolle innerhalb der Begriffsbildung spielt, dass Kinder zudem jedoch durchaus in der Lage sind, die tieferliegende Bedeutung eines Begriffs, eines Objekts oder eines Sachverhalts davon abzuleiten und zu verstehen.¹⁶⁹

Die Begriffe, die aufgrund perzeptueller und struktureller Eigenschaften gebildet werden, sind im *semantischen Gedächtnis* als kategoriales Wissen gespeichert und dies schon ab dem ersten Lebensjahr.¹⁷⁰ Sie können im Verlauf des Lebens verändert und ausdifferenziert sowie mit anderen Begriffen in Verbindung gesetzt werden. Das semantische Gedächtnis ist also, wie bereits erwähnt, kein starrer Speicher, sondern ein flexibles System.¹⁷¹

Die Ausbildung (sprachlich-)begrifflicher Konzepte leistet der Denkentwicklung also einen großen Dienst, indem sie die Mittel zur Verfügung stellt, die Umwelt symbolisch abzubilden. Das Denken findet somit strukturiert statt und geht über bloße sensorische Wahrnehmung hinaus, indem die wahrgenommenen Dinge einen Namen bekommen. Der Aufbau von Wissensrepräsentationen ist somit essentiell für das Denken an sich. UTZ MAAS nimmt in seinen Ausführungen zur Sprachentwicklung an, dass das „Bewusstsein sprachlich verankert ist [und dass] sprachliche Kategorien in solchen der Wahrnehmung fundiert“¹⁷² sind. Wahrnehmung, Bewusstsein und Sprache sind also auf

168 Vgl. Goswami (2001), S. 89.

169 Vgl. Goswami (2001), S. 165.

170 Vgl. Goswami (2001), S. 149.

171 Vgl. Goswami (2001), S. 160ff.

172 Maas (2007), S. 23.

diese Weise eng miteinander verknüpft.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle hinsichtlich des Themas dieser Arbeit insbesondere die Suche des Kindes nach Regelmäßigkeiten und Kausalzusammenhängen in seiner Umwelt. Die Aufmerksamkeit des Kindes scheint darauf kalibriert zu sein, Regeln im weitesten Sinne zu entdecken und davon abgeleitet seine Umwelt kognitiv abzubilden. Es ist offensichtlich, dass in dieser Art zu denken ein großes Potential für den Aufbau von Wissen, auch von sprachlichem Wissen, liegt.

Die oben beschriebene Begriffsbildung beschäftigt sich laut UTZ MAAS allerdings nur mit „*nominalen* Formen (Substantiven).“¹⁷³ Es ist also zu untersuchen, wie sich strukturelle Formen, die in der Satzstruktur zum Ausdruck kommen, entwickeln, wie sich also sprachliches Wissen auf der Ebene der Syntax entwickelt. Dies wird in Kapitel 2.2.3 *Der Syntaxerwerb* untersucht werden.

2.1.3.3 Das schlussfolgernde Denken

Nun soll auf zwei wichtige höhere kognitive Prozesse, das schlussfolgernde Denken und das Lernen eingegangen werden. Schlussfolgern ist eine Denkstrategie, die in Lernprozessen zum Einsatz kommt. Auf globaler Ebene kann Lernen definiert werden als „Modifikation von Verhalten durch Erfahrung“¹⁷⁴. MECHTILD FUCHS und CHRISTA RÖBER definieren Lernen als „Reduktion des komplexen Ganzen“¹⁷⁵, als Analyseprozess, der darin besteht, „Gleiches zu entdecken, es in die verschiedenen Zusammenhänge, in

173 Maas (2007), S. 12.

174 Goswami (2001), S. 97.

175 Fuchs/Röber (2005), S. 2.

denen es vorkommt, einzuordnen und es von Anderem abzutrennen.“¹⁷⁶ In Bezug auf das Thema dieser Arbeit geht es hierbei auch um sprachspezifisches Verhalten, konkreter um (Lern-)Strategien, die beim Sprachlernen angewendet werden:

Kinder suchen nach Regeln, die fixieren, worin bestimmte sprachliche Phänomene sich gleichen und sich von anderen unterscheiden und wann sie vorkommen, d.h. welche Funktion sie im Gesamten des Gesprochenen haben. Diese Phänomene werden als Strukturen bezeichnet.¹⁷⁷

Die kognitive Psychologie geht zudem davon aus, dass Lernprozesse messbare Spuren im Denken hinterlassen.¹⁷⁸ Wenn im Spracherwerb also schlussfolgerndes Denken zum Einsatz kommt, besteht ein Ziel darin, solche Sprachstrukturen im Denken aufzubauen, anhand derer ein kompetenter Umgang mit dem komplexen System Sprache erfolgen kann.

Es gibt zwei Arten des Schlussfolgerns:

Beim induktiven Denken werden aus bestehendem Wissen allgemeine Gesetzmäßigkeiten abgeleitet, während beim deduktiven Denken aus allgemeineren Aussagen nicht zugängliches Wissen über den Einzelfall abgeleitet wird.¹⁷⁹

Beim deduktiven Denken wird also neues Wissen von bestehendem Wissen abgeleitet.

NEUBAUER und STERN führen hierfür folgendes Beispiel an:¹⁸⁰

176 Fuchs/Röber (2005), S. 2.

177 Fuchs/Röber (2005), S. 2.

178 Vgl. Goswami (2001), S. 98.

179 Neubauer/Stern (2007), S. 40.

180 Neubauer/Stern (2007), S. 40.

- (1) Alle Katzen bellen. (1. Prämisse)
- (2) Rex ist eine Katze. (2. Prämisse)
- (3) Rex bellt. (Konklusion)

Dass Kinder diese eher lineare Strategie des Schlussfolgerns beherrschen, kann bereits ab dem Vorschulalter nachgewiesen werden. Ob sie es anwenden, hängt damit zusammen, ob sie über das entsprechende Wissen, das für die Konklusion benötigt wird, verfügen.¹⁸¹ Für den Spracherwerb von zentraler Bedeutung ist allerdings das induktive Denken:

Induktives Schlussfolgern bedeutet Denken in Analogien.¹⁸² Es handelt sich hierbei nicht um lineares Schlussfolgern auf der Basis von konkreten Prämissen, sondern um vergleichendes Denken. Denken in Analogie bezieht sich also zunächst auf „Informationen, die auf der *Struktur* – und nicht auf dem *Inhalt* – des organisierten Gedächtnisses beruhen[...].“¹⁸³ Dabei soll anhand kognitiver, nicht automatisierter Prozesse ein bestimmter Zielzustand erreicht werden.¹⁸⁴ Hierbei spielt ebenfalls das bestehende Wissen eine wichtige Rolle: So dient strukturelles Wissen über vergleichbare Problemfälle als Grundlage für die Lösung eines aktuell bestehenden Problems. Zunächst wird das Problem oder die Aufgabe, vor der sich der Lernende befindet, mit einem ähnlichen Problem oder einer ähnlichen Aufgabe verglichen. Im Anschluss daran findet ein kognitiver Informationsaustausch statt, in dem Wissen über den ähnlichen Fall auf das aktuell bestehende Problem übertragen wird. Auf diese Art und Weise wird systematisch nach einer Lösung gesucht. Durch diese Strategie können nicht nur Probleme gelöst, sondern auch bestehende Wissensrepräsentationen (beispielsweise

181 Vgl. Neubauer/Stern (2007), S. 42ff.

182 Vgl. Neubauer/Stern (2007), S. 44.

183 Goswami (2001), S. 92. Hervorhebungen durch Goswami.

184 Vgl. Goswami (2001), S. 92.

sprachlicher Art) neu definiert und somit an aktuellere Einsichten angepasst werden.¹⁸⁵

NEUBAUER und STERN gehen davon aus, dass auch diese Art des Schlussfolgerns schon von Vierjährigen beherrscht wird. Sie nennen zur Verdeutlichung folgendes Beispiel:¹⁸⁶

$$A:B = C:D$$

Hund zu Hundehütte verhält sich wie *Vogel zu Nest*.

Lernen durch problemlösendes Denken hat einen entscheidenden Vorteil: Informationen, in diesem Fall Lösungen für Probleme jeglicher (auch sprachlicher) Art, müssen nicht einzeln abgespeichert werden, sondern es können lediglich Strategien auf der Basis prototypischer Strukturen memoriert werden, die auf ähnliche Situationen angewendet werden können. Dies erlaubt ein „effektiveres Denken“.

Gerade auch was die Syntax und die Zeichensetzung der deutschen Sprache betrifft, bietet sich eine Unterrichtsmethode an, die auf Analogielernen basiert. So können Kinder, wenn man sie grundlegendes syntaktisches Regelwissen selbstständig entdecken lässt, den Satzbau und die Zeichensetzung in eigenen Texten kompetent von so erworbenem Wissen über syntaktische Strukturen ableiten. Genau an diesem Gedanken knüpft die Methode zum Erwerb der Zeichensetzung an, die im empirischen Teil der Arbeit vorgestellt werden wird.

185 Vgl. Goswami (2001), S. 101.

186 Beispiel entnommen aus: Neubauer/Stern (2007), 44f. Hervorhebungen durch Neubauer und Stern.

2.2 Spracherwerb

Der Spracherwerb ist Gegenstand der Untersuchungen der Psycholinguistik, einem interdisziplinären Bereich zwischen Psychologie und Sprachwissenschaft. Die Fragestellung orientiert sich zum einen an der Theorie der Sprache, zum anderen an den kognitiven Prozessen, die dem Spracherwerb zugrunde liegen (Erwerb von Sprachkenntnis, Anwendung von Sprachkenntnis).¹⁸⁷ Es handelt sich deshalb um den *Erwerb* einer Sprache, da das Kind vor der Aufgabe steht, sich die „Sprache der anderen“ anzueignen.¹⁸⁸

Es gibt verschiedene Arten des Spracherwerbs: den monolingualen Erstspracherwerb (ESE), den bilingualen ESE, den Zweitspracherwerb (ZSE) des Kindes und den ZSE des Erwachsenen. Von monolingualen ESE wird gesprochen, wenn das Kind (im Alter von einem bis drei Jahren) seine Muttersprache ungesteuert und unbewusst erlernt. Im bilingualen ESE geschieht dasselbe, nur werden zwei Sprachen gleichzeitig erlernt (beispielsweise wenn die Eltern des Kindes zwei unterschiedliche Sprachen sprechen). Unter ZSE des Kindes versteht man den ungesteuerten Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem der Erwerb der ersten Sprache abgeschlossen ist (beispielsweise bei Immigrantenkinder). Der ZSE des Erwachsenen hingegen ist gesteuert (beispielsweise der Zweitspracherwerb in der Schule).¹⁸⁹

Diese Arbeit beschäftigt sich zunächst mit den Vorgängen des monolingualen Erstspracherwerbs, das heißt mit den ungesteuerten unbewussten Prozessen, die beim Erwerb der Muttersprache stattfinden, aber auch (im weiteren Verlauf) mit der Frage,

¹⁸⁷ Vgl. Vater (2002), S. 197.

¹⁸⁸ Maas (2007), S. 13.

¹⁸⁹ Vgl. Vater (2002), S. 235f.

wie der Erwerb der Schrift (im Speziellen der Erwerb der Zeichensetzung) in der Schule auf der Basis dieses Wissens bezüglich des Spracherwerbs des Kindes sinnvoll gesteuert und gefördert werden kann. Denn „Schrifterwerb ist ein neuer Spracherwerb“¹⁹⁰.

Im Folgenden wird nun näher auf den Spracherwerb eingegangen. Zunächst sollen drei Spracherwerbstheorien vorgestellt werden, um einen Überblick über unterschiedliche Anschauungsweisen zu erhalten.

2.2.1 Spracherwerbstheorien

1) *Nativismus*

In der nativistischen Vorstellung vom Spracherwerb wird davon ausgegangen, dass der Spracherwerb allein durch die Entfaltung der spezifisch menschlichen Erbanlage zustande kommt. NOAM CHOMSKY war derjenige, der dieses Modell vom Spracherwerb entwickelte. Es handelt sich um einen endogenistischen Ansatz, in dem die äußeren Faktoren (beispielsweise der Einfluss der Eltern) keine Rolle spielen. CHOMSKYS Theorie besagt, dass es einen angeborenen Spracherwerbs-Mechanismus, den sogenannten *language-acquisition-device* (LAD), sowie eine *Universalgrammatik* gibt, die allen Sprachen gleichermaßen zugrunde liegt und auf deren Strukturen die jeweilige Muttersprache aufgebaut wird.¹⁹¹

In die gleiche Denkrichtung geht die Vorstellung vom sogenannten *Sprachorgan*, mit welchem ein „genetisch verankertes und neurophysiologisch repräsentiertes Informationssystem“¹⁹² gemeint ist, in dem alles zur Sprachfähigkeit erforderliche Wissen unbewusst gespeichert wird. Das Kind ist also von Geburt an mit sprachlichem

190 Fuchs/Röber (2005), S. 3.

191 Vgl. Vater (2002), S. 227.

192 Dietrich (2002), S. 91.

Wissen ausgestattet. Dieses System wird als eigenständig angesehen, seine Entwicklung ist nicht in die Entwicklung des Denkens eingebettet, sondern tritt vielmehr mit dem Denken in Interaktion. Alle für den Spracherwerb wichtigen Prozesse finden also innerhalb des Kindes statt, der Spracherwerb bleibt von der Umwelt unbeeinflusst. Eines von mehreren Argumenten, das Zweifel an dieser Denkweise aufkommen lässt, ist die Tatsache, dass im Gehirn bisher kein im nativistischen Sinne separater Bereich gefunden wurde, den man als Sprachorgan identifizieren könnte.¹⁹³ Mittlerweile wird die nativistische Perspektive als zu einseitig angesehen.¹⁹⁴

2) *Kognitivismus*

Im kognitivistischen Ansatz wird die Entwicklung der Denkfähigkeit des Menschen der Entwicklung der Sprachfähigkeit vorausgesetzt. Die Entwicklung von Sprache ist also eine kognitive Leistung. Ist das Kind zu bestimmten Denkleistungen in der Lage, im Speziellen zum begrifflichen und logischen Denken, so kann es entsprechende Sprachfertigkeiten entwickeln. Dass Kinder bereits vor ihrem ersten gesprochenen Wort zu solchen Leistungen imstande sind, sollten die Ausführungen zur kognitiven Psychologie deutlich gemacht haben.

Laut JEAN PIAGET, über den an anderer Stelle bereits ausführlicher geschrieben wurde, hat die Sprache drei mit dem Denken in Zusammenhang stehende Funktionen: die Repräsentationsfunktion, die begrifflich-semantische Funktion und die sozial-kommunikative Funktion. So besteht der Dienst, den die Sprache dem Denken leistet, darin, dass sie Informationen aus der Umwelt kodiert und diese so im Denken systematisch repräsentiert werden können.¹⁹⁵ Die Besonderheit der

193 Vgl. Dietrich (2002), S. 90f.

194 Vgl. Klann-Delius (1999), S. 96.

195 Vgl. Dietrich (2002), S. 95.

Repräsentationsfunktion der Sprache liegt darin, dass die Sprache (zum Beispiel im Gegensatz zu Kinderzeichnungen) „in sozial-konventioneller Weise repräsentiert“¹⁹⁶. Zudem hilft Sprache dem Denken, sich in begrifflich konkreten Strukturen zu organisieren (begrifflich-semantic Funktion). Außerdem ist Sprache „nicht nur ein Medium des Ausdrucks, sondern auch [ein Medium] der sozialen Kommunikation des Denkens“¹⁹⁷.

Die Intelligenz steht in PIAGETS Vorstellung in enger Verbindung mit dem Handeln, beziehungsweise wird die Intelligenz selbst als Form des Handelns gesehen. Die Sprache, die auf der Intelligenz beruht, ermöglicht ein Handeln, das unabhängig vom Unmittelbaren, von konkreten Objekten stattfindet. Sie ermöglicht somit ein schnelleres, effizienteres Handeln. Der Spracherwerb vollzieht sich laut PIAGET durch aktive Konstruktionsprozesse des Kindes (vergleiche die Ausführungen zur Akkomodation und Assimilation), nicht durch die Entfaltung genetisch prädestinierter Strukturen. Ebenso wenig ist die Interaktion mit der Umwelt alleine für den Spracherwerb verantwortlich. Er sieht die für den Spracherwerb ausschlaggebende Komponente vielmehr in eben diesen Konstruktionsprozessen des Kindes. Daher wird seine Perspektive konstruktivistisch genannt.¹⁹⁸

3) Interaktionismus

Die Grundannahme im interaktionistischen Ansatz besteht darin, dass das Kind von Geburt an die Neigung hat, mit seiner Umwelt in Kontakt zu treten. Kommunikation steht also im Zentrum des interaktionistischen Ansatzes und ist Ziel des Spracherwerbs. Hervorzuheben ist, dass das Kind die Sprache entsprechend seinen „sozialen

196 Klann-Delius (1999), S. 94.

197 Klann-Delius (1999), S. 94.

198 Vgl. Klann-Delius (1999), S. 12ff.

Voraussetzungen¹⁹⁹ erwirbt. Die Qualität der erworbenen sprachlichen Kompetenzen ist also direkt von der Qualität der sozialen Voraussetzungen abhängig. Wichtig zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die grundsätzliche „Lernbereitschaft und Lernfähigkeit“²⁰⁰ des Kindes.²⁰¹

Allerdings ist der Interaktionismus im Gegensatz zu anderen Erklärungsmodellen kein relativ geschlossenes Konzept. Dies liegt mitunter daran, dass viele verschiedene Wissenschaften einen Beitrag zu interaktionistischen Konzepten leisten. Außerdem wird die Gewichtung, die der Kommunikation innerhalb interaktionistischer Erklärungsmodelle zukommt, unterschiedlich schwer bemessen. Einig ist man sich wenigstens hinsichtlich einiger Grundsätze: Erstens hinsichtlich der Annahme, dass „kindliche Entwicklungsprozesse durch den Austausch mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt vermittelt werden“²⁰². Zweitens hinsichtlich der Annahme, dass „Entwicklungsprozesse bidirektional sind“²⁰³. Dies bedeutet, dass nicht nur die Lernumgebung das Kind, sondern auch das Kind die Lernumgebung und die darin befindlichen Personen (Kommunikationspartner) beeinflusst. Es wird also von einem „Kind-Umwelt-System“²⁰⁴ gesprochen, in welchem sich die Entwicklung vollzieht.

GISELA KLANN-DELIUS formuliert den Grundsatz des interaktionistischen Modells wie folgt:

Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung und des Spracherwerbs sind soziale, motivationale und kognitive Voreinstellungen und frühe Kompetenzen, die durch entsprechende Responsetendenzen der Betreuungspersonen beantwortet und im interaktiven Zusammenspiel ausdifferenziert und integriert werden. Spracherwerb

199 Dietrich (2002), S. 99f.

200 Dietrich (2002), S. 100.

201 Vgl. Dietrich (2002), S. 99f.

202 Klann-Delius (1999), S. 136.

203 Klann-Delius (1999), S. 136.

204 Klann-Delius (1999), S. 137.

ist in diesen Modellen konzipiert als ein Moment des humanspezifischen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses.²⁰⁵

LEV VYGOTSKIJ sieht in den Erfahrungen des Kindes mit Betreuungspersonen (nicht wie in PIAGETS Theorie: mit Dingen) die ausschlaggebende Komponente auch zur Sprachentwicklung. Diese Vorstellung, dass Sprache durch Interaktion erworben wird, mit dem Ziel, soziale Bedürfnisse zu erfüllen, ist allen interaktionistischen Denkrichtungen gemein.²⁰⁶

Innerhalb dieser Arbeit wird die kognitivistische Perspektive vertreten, wobei ebenso Aspekte des interaktionistischen Modells berücksichtigt werden. Im Wesentlichen wird davon ausgegangen, dass das Kind einen großen eigenaktiven Anteil an seiner sprachlichen Entwicklung hat, jedoch auch von außen unterstützt werden muss, um in seiner Sprachentwicklung zur vollen Entfaltung zu gelangen.

2.2.2 Grundlegende Aspekte des Spracherwerbs

2.2.2.1 Ausgangspunkte des Spracherwerbs

„Sprache ist eine Form der Gestaltung des Lebens [...]“²⁰⁷ und wird als „soziale Praxis“²⁰⁸ erlernt. Sie dient also zum einen der Kommunikation, zum anderen der Abbildung der Umwelt durch die Entwicklung sprachlicher Konzepte.²⁰⁹ Mit dieser

205 Klann-Delius (1999), S. 137.

206 Vgl. Klann-Delius (1999), S. 136ff.

207 Maas (2007), S. 4.

208 Maas (2007), S. 4.

209 Vgl. Maas (2007), S. 5.

Teildefinition berücksichtigt U_{TZ} M_{AAS} sowohl interaktionistisches als auch kognitivistisches Gedankengut.

Kommunikation beginnt nicht erst, wenn das Kind zu sprechen anfängt. Bereits zuvor tritt es mit seiner Umwelt durch nonverbale Zeichen wie Gesten oder Gesichtsausdruck in Kontakt. Es erwirbt also schon vor der eigentlichen sprachlichen Betätigung „sozial-kommunikative Strukturmuster“²¹⁰, die eine Grundlage für den späteren adäquaten Sprachgebrauch bilden.

Der Spracherwerb selbst erfolgt, wie ganz zu Beginn der Ausführungen zur kognitiven Psychologie bereits gesagt wurde, indem „sprachliches Wissen installiert und die psychischen und motorischen Routinen zu seiner Verwendung beim Sprechen und Verstehen verfügbar gemacht“²¹¹ werden. Die Anforderung an das Kind besteht also zum einen in der Analyse und der Interpretation der wahrgenommenen Laute sowie der Integration dieser sprachlichen Kenntnis in das bestehende Wissen, zum anderen in der Konstruktion eigener lautsprachlicher Zeichen mit Bedeutungsgehalt. Spracherwerb beginnt folglich auch nicht erst mit dem Artikulieren erster Worte (was eine motorische Leistung ist), sondern schon mit dem Verstehen und der Integration von Worten in die eigenen Denkstrukturen.²¹²

Dem Spracherwerb liegen drei Ausgangspunkte zugrunde, die im vorangegangenen Teil der Arbeit bereits erläutert wurden. Sie sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst werden:

210 Maas (2007), S. 15.

211 Dietrich (2002), S. 57.

212 Vgl. Dietrich (2002), S. 57-60.

- 1) Die erste Bedingung, ohne die Spracherwerb nicht möglich wäre, ist die genetisch bedingte körperliche Ausstattung des Menschen mit dem Sprachapparat (den Atemorganen, dem Artikulationstrakt, dem Hörorgan) sowie dem Gehirn.
- 2) Zweite Grundlage für den Spracherwerb ist die Fähigkeit zu kognitiven Leistungen. Insbesondere die Entwicklung der Wahrnehmung und des Gedächtnisses (mit der Fähigkeit zur Kategorisierung und Begriffsbildung) sowie das schlussfolgernde Denken sind hierbei wesentlich.
- 3) Letztlich würde sich die Sprache jedoch nicht alleine aus den beiden oben genannten Voraussetzungen entwickeln. Spracherwerb kann nur erfolgen, wenn dem Kind sprachliches Wissen zur Verfügung gestellt wird. Dies geschieht in der Auseinandersetzung mit der Umwelt, beispielsweise in der Kommunikation mit den Eltern oder durch systematische sprachliche Darbietung in der Schule.²¹³

2.2.2.2 Dimensionen des Spracherwerbs

Es stellt sich nun die Frage, welche Prozesse dazu führen, dass ein Kind das komplexe sprachliche System, das seine Muttersprache darstellt, in der Regel bereits mit drei Jahren beherrscht. Dieser Prozess der Sprachentwicklung hat im Wesentlichen drei Dimensionen:

²¹³ Vgl. Dietrich (2002), S. 70ff.

1) Wahrnehmung

Wie im zweiten Teil der Arbeit bereits beschrieben, ist das Kind schon sehr früh zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen imstande. Schon bevor es selber spricht, saugt es sprachliches Wissen, das ihm von seiner Umwelt (Sprache der Eltern, zufällig dargebotener Input) geboten wird, in sich auf und bildet die weiter oben beschriebenden begrifflichen Kategorien. Es verfügt also schon sehr früh über sprachliches Wissen – die Basis für eigenes Sprachhandeln.²¹⁴

Der Übergang von der sinnlichen Wahrnehmung von Lauten bis hin zum Verstehen und zur Speicherung vollzieht sich in mehreren Stufen: Zu Beginn unterscheidet das Kind lediglich zwischen sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen. Bald schon ist es jedoch dazu in der Lage, prosodische Merkmale eines Lautsegments zu erkennen, Silben zu differenzieren, um diesen schließlich Bedeutung zuzuordnen (inferentielles Verstehen).²¹⁵ Dem Verstehen und der Bildung von Begriffen liegt also ein komplexer Analyseprozess zugrunde:

2) Analyse und Speicherung

Die gesprochene Sprache besteht nicht aus Einzellauten, einzelnen Silben oder Wörtern, die etwa von Pausen getrennt wären. Eine sprachliche Äußerung ist ein „Schallereignis“²¹⁶ mit bestimmten Eigenschaften wie Tonhöhe, Stimmklang, Rhythmus oder Geschwindigkeit. Dieses Schallereignis hat nur einen Anfang und ein Ende.²¹⁷ Es gilt also zunächst, dem Schallstrom lautliche, positionale und lexikalische

214 Vgl. Dietrich (2002), S. 72ff.

215 Vgl. Dietrich (2002), S. 187f.

216 Dietrich (2002), S. 189.

217 Vgl. Dietrich (2002), S. 189.

Informationen zu entnehmen.²¹⁸

Auf diese Art und Weise wird nicht nur lautliches und infolge dessen lexikalisches Wissen vom Kind analysiert und gespeichert, sondern auch grammatische Regularitäten der Sprache. Dies geschieht, indem das Kind den gewonnenen sprachlichen Input analysiert und sprachliche Regeln abstrahiert.²¹⁹

3) Sprachliche Äußerung (Perzeption)

Erst jetzt kommt es zur sprachlichen Äußerung des Kindes. Das Kind weiß zu diesem Zeitpunkt bereits mehr über Sprache, als es aufgrund artikulatorischer Fähigkeiten selbst äußern kann. Wie die Worte, die im Gedächtnis des Kindes bereits existieren, motorisch gebildet werden, wird zu diesem Zeitpunkt erst erlernt.²²⁰

„Spracherwerb vollzieht sich als ein Prozeß²²¹ der Bildung und Repräsentation von sprachlichen Teilsystemen und deren Beziehungen untereinander.“²²² Die Bildung dieser Teilbereiche umfasst die Entwicklung von Lauten, die Entwicklung des Wortschatzes und die Entwicklung von Morphologie und Syntax.

Für diese Arbeit besonders relevant ist die Frage, wie das Kind dazu übergeht, anstelle von einzelnen Wörtern ganze Phrasen oder Sätze zu formulieren. Da Lauterkennung und Wortbildung nicht primäres Thema dieser Arbeit sind, wird im Folgenden lediglich die Entwicklung der Syntax beschrieben.

218 Vgl. Dietrich (2002), S. 74.

219 Vgl. Dietrich (2002), S. 72ff.

220 Vgl. Dietrich (2002), S. 72ff.

221 Schreibweise <Prozeß> statt <Prozess> direkt von Klann-Delius übernommen.

222 Klann-Delius (1999), S. 118.

2.2.3 Der Syntaxerwerb

2.2.3.1 *Das Satzanalysesystem*

Das menschliche Satzanalysesystem, auch menschlicher Parser (engl.: human parser) genannt, erarbeitet aus der durch die Worterkennung aktivierten syntaktischen Information, Teilen der prosodischen Information und der Reihenfolge der Wörter im Satz dessen syntaktische Struktur.²²³

So lautet eine Definition für *Parsing*. Ein Prozess, der zunächst selbstverständlich und vermeintlich simpel klingt. Doch das Sprachsystem, das ein Kind erlernen muss, ist hochkomplex, besteht es doch aus zahlreichen lexikalischen und syntaktischen Kombinationsmöglichkeiten. Das Kind steht also vor der Aufgabe, ein System zu entschlüsseln, in welchem zahlreiche Querverbindungen existieren. Es muss diese Relationen erkennen und so die Struktur des Satzes durchdringen, wenn es zum inhaltlichen Verständnis und infolge dessen zu einer eigenen Äußerung kommen möchte, denn die syntaktischen Bezüge innerhalb eines Satzes sind Ausdruck seines inhaltlichen Zusammenhangs.

Innerhalb dieses Analyseprozesses kommt es zu Problemen, die gelöst werden müssen: Ein Problem stellt die lokale Mehrdeutigkeit eines Wortes dar. So ist zum Beispiel nicht von vornherein klar, in welchem Kasus ein Wort wie <Tochter> steht. Zur Lösung dieses Problems bleibt dem Parser allerdings nicht viel Zeit, da er seine Aufmerksamkeit auch auf alle nachfolgenden Wörter richten muss, wenn ihm nichts von der sprachlichen Äußerung entgehen soll. Mehrdeutigkeit kann sich auch in ganzen Sätzen äußern, was die Analyse noch weiter erschwert. Häufig muss zum Verständnis eines Satzes deshalb neben lexikalischem Wissen, Satzprosodie, Wortpositionen sowie

²²³ Dietrich (2002), S. 207.

syntaktischen Informationen auch außersyntaktisches Wissen herangezogen werden.²²⁴

Wie im Parsingprozess auf verschiedene Informationen zurückgegriffen wird, soll nun erläutert werden:

Der Parsingprozess ist ein domänen-, das heißt bereichsspezifischer Prozess.²²⁵ Dies bedeutet, dass der Parsingprozess für nichts anderes als Syntaxverarbeitung zuständig ist. Zum Einsatz kommt hierbei Bedeutungswissen (bezüglich der Lexik und der Semantik), syntaktisches Wissen, morphologisches Wissen, phonologisches Wissen und Wissen über die Bezüge der genannten Bereiche untereinander.

In der Satzanalyse wird zum Beispiel Wissen über die Konstituentenstruktur eines Satzes angewandt. Dies schließt sowohl Wissen über lineare Beziehungen der Wörter eines Satzes (Präzedenzbeziehungen), als auch Wissen über hierarchische Beziehungen (Dominanzbeziehungen) mit ein. Das hierbei zum Tragen kommende Lokalisierungsprinzip „besagt ganz allgemein, dass die Bestandteile (Konstituenten) einer Phrase benachbart sind.“²²⁶ Die Regelmäßigkeiten der Relationen von Wörtern im Satz werden also erkannt und verinnerlicht. Wissen über die Konstituentenstruktur des Satzes ist somit Regelwissen.²²⁷

Zum Wissen über die Konstituentenstruktur des Satzes kommt außerdem Wissen über syntaktische Funktionen hinzu. „Eine syntaktische Funktion ist eine spezifische komplexe Konfiguration innerhalb der Konstituentenstruktur des Satzes.“²²⁸ Syntaktische Funktionen sind beispielsweise die Subjektfunktion oder die

224 Vgl. Dietrich (2002), S. 207-211.

225 Vergleiche die Ausführungen in Unterpunkt 2.1.2.1 *Kernfragen*.

226 Dietrich (2002), S. 213.

227 Vgl. Dietrich (2002), S. 212-216.

228 Dietrich (2002), S. 217.

Objektfunktion einer Phrase. Eine Nominalphrase nimmt zum Beispiel die Subjektfunktion ein, wenn sie „der obersten Verzweigung ihres Satzes hierarchisch am nächsten steht.“²²⁹

Von noch wichtigerer Bedeutung für die Satzanalyse sind allerdings allgemeine grammatische *Prinzipien*. Einige dieser Prinzipien sind innerhalb dieser Arbeit in der Darstellung zur Grammatischen Modellierung nach UTZ MAAS und HARALD WEINRICH bereits vorgestellt worden. Die Bedeutung des Wissens über syntaktische Prinzipien liegt auf der Hand:

Käme innerhalb der Satzanalyse lediglich Wissen über die einzelnen Fälle möglicher syntaktischer Relationen zum Einsatz, dann würde der Spracherwerb aufgrund der hohen Anzahl möglicher syntaktischer Relationen viel länger dauern, als es die Regel ist, da sich mehrere tausend solcher Relationen finden lassen. Die Satzanalyse funktioniert jedoch nicht nur über Rückgreifen auf syntaktisches „Fall-Wissen“, sondern vielmehr durch den Erwerb und die Anwendung grammatischer Prinzipien. Dies ermöglicht ein besonders effizientes Parsing, denn wie in der Modellierung der syntaktischen Regularitäten der Syntax bereits deutlich geworden sein sollte, unterliegt der Satzaufbau im Deutschen verhältnismäßig wenigen grammatischen Prinzipien.²³⁰ Diese in ihrer Anzahl beschränkten Regeln ermöglichen einen schnellen Syntaxerwerb. Syntaxerwerb bedeutet also nicht (nur), Fall für Fall syntaktische Relationen zu erlernen, sondern es bedeutet in der Hauptsache, Regelwissen (Wissen über grammatische Prinzipien) zu erwerben, um dieses anzuwenden.

229 Dietrich (2002), S. 217.

230 Vgl. Dietrich (2002), S. 219f.

2.2.3.2 Phasen des Syntaxerwerbs

Blieben die vorangegangenen Ausführungen auf der Ebene des Verstehens, auf welcher sich die Kinder sprachliches Wissen, auch Kompetenz genannt, aneignen, so stellt sich nun die Frage, wann und wie Kinder syntaktisches Wissen in ihren eigenen sprachlichen Äußerungen anwenden. Es stellt sich die Frage nach der Performanz²³¹.

Bereits der Wortschatzerwerb, lässt sich in eine *vorsyntaktische* und eine *syntaktische Phase* untergliedern.

Die vorsyntaktische Phase findet in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres statt. In dieser Phase, die ein halbes Jahr dauert, erwirbt das Kind etwa 30 bis 50 neue Wörter, meist verwendet als Ausdruck für einen Wunsch oder eine Feststellung. Typisch für den Umgang mit lexikalischen Einheiten sind zu diesem Zeitpunkt hinsichtlich der Semantik Unterdehnung und Überdehnung (eine Form von Übergeneralisierung). So nutzt das Kind beispielsweise das Wort <heiß> gleichermaßen, wenn es Feuer, Herd oder Verbot meint.

In der *Ein-Wort-Phase*, der Phase, in der kindliche Äußerungen aus einem einzigen Wort bestehen, trägt ein Wort die Bedeutung, die sonst ein ganzer Satz tragen würde. Ob Kinder bereits in dieser Phase über syntaktisches Wissen verfügen, lässt sich anhand ihrer Ein-Wort-Äußerungen nicht eindeutig feststellen, was nachvollziehbar sein sollte. Trotzdem liegt die Vermutung nahe, dass Kinder bereits in der Ein-Wort-Phase über syntaktisches Verständnis verfügen. Dies zeigt sich darin, dass Kinder syntaktisch unterschiedliche Sätze entsprechend ihrer Funktionswörter erkennen können. So unterscheiden Kinder, was sich an ihren Reaktionen beobachten lässt, schon früh zwischen Haupt- und Nebensätzen. Besonders sensibel scheinen Kinder in diesem

231 Vgl. Tracy (2007), S. 19.

Zusammenhang für die Konjunktion <dass> zu sein, obgleich Kinder diese Konjunktion selbst erst ab dem dritten oder vierten Lebensjahr aktiv verwenden. Diese Beobachtungen bestätigen, dass syntaktische Komponenten der Sprache passiv schon weitaus früher verstanden und verinnerlicht sein können, als sie aktiv verwendet werden. Auch was Nomen und Verben betrifft, so wird in manchen Theorien davon ausgegangen, dass Kinder bereits in der Ein-Wort-Phase Verständnis für deren lexikalische Unterscheidung haben.²³²

Mit eineinhalb Lebensjahren beginnt für Kinder mit der *Zwei-Wort-Phase* die syntaktische Phase des Wortschatzerwerbs. „*Syntassein* [griech.] heißt 'verbinden'; zu einer Verbindung gehören immer zwei Elemente.“²³³ In dieser Phase bilden die Kinder also „Sätze“, die aus zwei Wörtern bestehen. Diese sind dabei nicht immer wohlgeformt, sondern entstehen durch die „Zusammenfügung von zwei lexikalischen Einheiten zu einer intonatorischen Gruppe und Bedeutungseinheit wie *Jan Bett*.“²³⁴

Durch Zwei-Wort-Kombinationen wie „*Brezel essen, Vogel aufziehn* oder auch [...] *Brille ab*“²³⁵ lässt das Kind jedoch erkennen, dass es schon jetzt einen elementaren Aspekt des Satzbaus im Deutschen erkannt hat: infinite Verben oder Partikel stehen am Satzende.²³⁶

In der *Zwei-Wort-Phase* tritt zudem der sogenannte *Wortschatzspurt* auf, das heißt: Kinder erwerben enorm viele neue Wörter, so dass sie am Ende der *Zwei-Wort-Phase* (nach einem halben Jahr) über einen etwa viermal so großen Wortschatz verfügen wie zu Beginn der Phase. Das Kind wendet hierbei die Methode des *fast mapping* an, bei der

232 Vgl. Dietrich (2002), S. 80ff.

233 Vater (2002), S. 231.

234 Dietrich (2002), S. 83.

235 Tracy (2007), S. 77.

236 Vgl. Tracy (2007), S. 77.

es hauptsächlich durch Vergleich des Wortes mit bereits verstandenen Wörtern und begrifflichen Konzepten sowie durch Schlussfolgern zu neuen Wörtern und Wortbedeutungen kommt. Die enorme Aufnahmefähigkeit des Gedächtnisses ist hierbei natürlich eine wichtige Voraussetzung.²³⁷

Spätestens jedoch mit der *Drei- oder Mehr-Wort-Phase* beginnt die eigentliche Entwicklung von Morphologie und Syntax. Der Sinn dieses Unterfangens liegt für das Kind darin, adäquatere Mittel zu erwerben, um sich seiner Umwelt mitzuteilen. RAINER DIETRICH betont in seinem Buch *Psycholinguistik*, dass der „Erwerb von Flexion und Syntax [...] Erwerb von Ausdrucksmitteln“²³⁸ ist. Äußerungen, in denen mehr als zwei Wörter zum Einsatz kommen und die von der Umwelt verstanden werden sollen, bedürfen einer Struktur. Das Kind muss also syntaktisches Regelwissen auf die Wörter und Sätze anwenden, die es äußern möchte.²³⁹

Eine wichtige Errungenschaft, die das Kind in dieser Phase auf der Ebene der Syntax erreicht, ist zum Beispiel das Bilden von Sätzen, in denen das finite Verb an zweiter Position im Satz steht.²⁴⁰

ich bau ein turm mit ein uhr
da geht Julia Puppenwagen rein
Da falln jetzt i blätter runter

Nicht-finite Verben stehen weiterhin mit bemerkenswerter Konsequenz am Satzende.

237 Vgl. Dietrich (2002), S. 83f.

238 Dietrich (2002), S. 84.

239 Vgl. Dietrich (2002), S. 84f.

240 Beispiele entnommen aus: Tracy (2007), S. 78. Hervorhebungen durch R. Frische. Groß-/Kleinschreibung von Tracy.

Erreicht ein Kind das Alter von etwa 30 Monaten, lässt sich eine zunehmende Verwendung von Nebensätzen mit Konjunktionen und der Verwendung des finiten, flektierten Verbes am Satzende beobachten. ROSMARIE TRACY führt in ihrem Buch *Wie Kinder Sprache lernen* hierzu folgende Beispiele auf.²⁴¹

wenn die Julia futter reintut dann fressen die vögelⁿ alles auf
ich muss mal versuchen ob das abgeht

Die kindlichen Leistungen im Syntaxerwerb lassen sich also wie folgt zusammenfassen²⁴²:

Bereits in der Zwei-Wort-Phase (im Alter von etwa eineinhalb Jahren) verwenden Kinder Verben in der unveränderten Form und Verbpartikel korrekt am Satzende, zum Beispiel.²⁴³

tür auf
bus fahren

Sobald Kinder Sätze bilden, in denen mehr als zwei Wörter vorkommen (im Alter von etwa zwei Jahren), beginnen sie damit, Verben zu flektieren und die finiten Verben an zweiter Stelle im Satz zu positionieren, um schließlich dazu überzugehen, syntaktisch korrekte Haupt- und Nebensätze zu bilden (den Einbau von Konjunktionen und

241 Beispiele entnommen aus: Tracy (2007), S. 79. Hervorhebungen durch R. Frische. Groß-/Kleinschreibung von Tracy.

242 Im Folgenden vgl. Tracy (2007), S. 80-83.

243 Beispiele entnommen aus: Tracy (2007), S. 81. Hervorhebungen durch R. Frische. Groß-/Kleinschreibung von Tracy.

Relativpronomen und das Verschieben des finiten Verbes im Nebensatz an das Satzende
inbegriffen).²⁴⁴

jetzt geh ich hoch

da kommt ball rein

Valle hat (pro-)biert ob das pfeift

Kinder zeigen also schon in simpel erscheinenden Äußerungen wie in den oben genannten Beispielen, dass sie grundlegende Aspekte der deutschen Syntax verstanden haben und konsequent anwenden. ROSEMARIE TRACY folgert daraus sehr treffend, „dass wir auch bei der Sprachförderung keine Bedenken dagegen haben müssen, Kinder mit Haupt- und Nebensätzen zu konfrontieren.“²⁴⁵

244 Beispiele entnommen aus: Tracy (2007), S. 81. Hervorhebungen durch R. Frische. Groß-
/Kleinschreibung von Tracy.

245 Tracy (2007), S. 83.

2.3 Schriftspracherwerb

2.3.1 Das Kind als „Forscher“ im Schriftspracherwerb

In der Darstellung zur Entwicklung des kindlichen Denkens wurde gezeigt, dass Kinder bereits sehr früh zu vielfältigen kognitiven Leistungen imstande sind. Es wurde gezeigt, wie sich diese Fähigkeiten entwickeln und welche Faktoren innerhalb dieser Entwicklung von Bedeutung sind: sowohl die innere Neigung des Kindes, seine Umwelt zu verstehen und zu lernen, als auch das Wissen, das die Umwelt dem Kind zur Verfügung stellt. Viele grundlegende kognitive Strategien und Kenntnisse erwirbt das Kind hierbei ungesteuert, dazu zählt auch der Erwerb seiner Muttersprache, was im vorangegangenen Kapitel hinsichtlich des Syntaxerwerbs ausführlich dargestellt worden ist. Sobald das Kind jedoch mit Schrift konfrontiert wird, steht es vor einer neuen Aufgabe: dem Erwerb eines neuen Sprachkonzepts, welcher in der Regel in Institutionen wie der Schule stattfindet.²⁴⁶ Die Ausführungen zu oraler und literater Sprache sollten deutlich gemacht haben, dass Orthographie nicht einfach die Übersetzung von mündlicher Sprache in geschriebene Sprache ist, sondern ein neues Konzept darstellt und auch als solches von Kindern erlernt wird. Gesprochene und geschriebene Sprache stehen nichtsdestotrotz in Zusammenhang. So beschreibt CHRISTA RÖBER die wesentliche Erkenntnis, die das Kind gewinnen muss, um infolge dessen selbstständig Lesen und Schreiben zu erlernen, wie folgt:

In dem Moment, in dem ein Kind entdeckt hat, dass ein Wort nicht allein an dem „Bild“ an seinem Anfang, dem Anfangsbuchstaben, erkannt werden kann, sondern dass das nächste „Bild“, der nächste Buchstabe, vielleicht auch andere „Bilder“ und auch die Wortlänge hinzugenommen werden können und müssen, um die Bedeutung zu erschließen („Toilette“ - „Taxi“), hat es elementare Kenntnisse der Buchstabenschrift erworben; es hat erkannt, dass irgendeine fixierte Beziehung

²⁴⁶ Vgl. Maas (2003), S. 7.

zwischen Laut und „Bild“ bestehen muss und dass lautliche Qualität und Komplexität sich in der Wortlänge wieder- finden.²⁴⁷

Die Aufgabe des Kindes besteht also darin, den Zusammenhang zwischen Laut und orthographischem Abbild zu erkennen. Es stellt sich die Frage, wie dies am besten realisiert werden kann. Folgende These gibt eine mögliche Antwort auf diese Frage:

Kinder können dann selbstständig lesen und schreiben lernen, wenn sie sich ihr Ziel selbst setzen dürfen und auf dem Weg dorthin problemlösende Denkstrategien einsetzen, zu denen sie, wie weiter oben beschrieben, bereits im Vorschulalter in der Lage sind. Die kognitiven Prozesse, aus denen solch ein Lernprozess besteht, vergleicht CHRISTA RÖBER in ihrem Buch *Die Schriftsprache entdecken als*

„Forscherarbeit, in der geistige Handlungen, Operationen, durchgeführt werden: Beobachtungen, Hypothesenbildungen, Experimente, Bestätigung oder Verwerfung der Hypothesen bis hin zu vermeintlichen oder wirklichen Sicherheiten.“²⁴⁸

Innerhalb dieser Forscherarbeit ist die Suche nach Regelhaftigkeiten von zentraler Bedeutung.²⁴⁹ Da der Erstspracherwerb durch einen „regelbildenden Mechanismus“²⁵⁰ erfolgt, ist anzunehmen, dass es sich im Schriftspracherwerb ähnlich verhält.

UTZ MAAS bestätigt diesen Zugang zum Schriftspracherwerb. Er geht von einem raschen Lernerfolg hinsichtlich der Orthographie aus, wenn man den Lernenden ermöglicht, Strukturen der Schrift zu entdecken. Denn viele Kinder „suchen von Anfang an einen analytischen Zugang, versuchen, die Muster zu finden, nach denen die Formen [der Schriftsprache] aufgebaut sind und diese Muster in Strukturen ihrer gesprochenen

247 Röber-Siekmeyer (1997), S. 43.

248 Röber-Siekmeyer (1997), S. 43.

249 Vgl. Röber-Siekmeyer (1997), S. 43.

250 Pinker (2000), S. 19.

Sprache zu fundieren.²⁵¹

Lehrende stehen somit vor der Aufgabe, dem Kind genau dieses selbstständige Lernen zu ermöglichen. Die Herausforderung besteht darin, eine anregende motivierende Lernumgebung für das Kind zu schaffen. Diese muss so strukturiert sein, dass das Kind Regelmäßigkeiten der Schriftsprache selbst entdecken und nachvollziehen kann. Die Lernmethode muss also an der Struktur und den Regelmäßigkeiten des jeweils zu lernenden Inhalts orientiert sein, so dass eigenständiges Entdecken gewährleistet werden kann.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Kinder auf soeben erläuterte Art und Weise die Zeichensetzung (als Bestandteil der Rechtschreibung der deutschen Sprache) erlernen. Im Folgenden sollen nun einige Ergebnisse von SABINE AFFLERBACH, die sich ausführlich mit der Kommaontogenese von Kindern und Jugendlichen beschäftigt hat, vorgestellt werden.

2.3.2 Die Kommaontogenese

2.3.2.1 Die Kommaontogenese vom 2. bis zum 4. Schuljahr

SABINE AFFLERBACH untersucht in ihrer Arbeit *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr* die Entwicklung der Zeichensetzung, speziell hinsichtlich der Frage der Kommatierung. Neben Überlegungen zu einem sinnvollen Regelsystem wird untersucht, welchen Beitrag die Eigenaktivität der SchülerInnen beim Erlernen der Zeichensetzung leistet. AFFLERBACH schätzt diesen sehr hoch ein. Was für den

251 Maas (2003), S. 7.

Spracherwerb allgemein gilt, dass das Kind nach Regelmäßigkeiten in seiner Lernumgebung sucht und durch Hypothesenbildung und Schlussfolgern die Sprache erlernt, besitzt auch für den Schriftspracherwerb und gerade für den Erwerb des Zeichensystems Gültigkeit: „Das lernende Subjekt entfaltet seine sprachlichen Fähigkeiten dadurch, dass es regelähnliche Systeme aus den sprachlichen Äußerungen seines sozialen Umfelds ableitet.“²⁵² Das „Rechtschreiblernen [ist also] ein eigenaktiver Regelbildungsprozess“²⁵³. Der Begriff der Ontogenese wird von AFFLERBACH in genau diesem Sinne (eigenaktives Erlernen der Muttersprache) verstanden.

Im Gegensatz zum oraten Erstspracherwerb findet die Aneignung der Schrift (wie bereits an anderer Stelle erwähnt) unter Anleitung statt und ist somit ein gesteuerter Prozess. Somit stellt sich für Lehrerinnen und Lehrer die Frage, wie der eigenaktive Erwerb der Zeichensetzung optimal angeleitet, unterstützt und gefördert werden kann. Um dies herauszufinden, untersucht AFFLERBACH zunächst die Art und Weise, wie SchülerInnen tatsächlich mit der Zeichensetzung umgehen, und welche Strategien sie bei deren Erwerb anwenden. Einige (nicht alle) ihrer Ergebnisse werden an dieser Stelle vorgestellt und teilweise kommentiert. Die Auswahl erfolgt in Hinblick auf die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit, in der die Zeichensetzung im Grundschulbereich, speziell im dritten Schuljahr, untersucht wird.

Zunächst einige grundlegende Aspekte:

- AFFLERBACH geht davon aus, dass die „Ontogenese der Kommasetzung nicht unabhängig von der Ontogenese der Schreibentwicklung betrachtet werden“²⁵⁴

252 Afflerbach (1997), S. 45.

253 Afflerbach (1997), S. 45.

254 Afflerbach (1997), S. 70.

kann. Aus diesem Zusammenhang ergeben sich laut AFFLERBACH Unterschiede in der individuellen Entwicklung der SchülerInnen, die eventuell nicht alle auf dem gleichen Stand hinsichtlich ihrer generellen Schreibkompetenzen sind.²⁵⁵

Die Untersuchung dieser Arbeit ist natürlich nur punktuell und vermag hierüber keine endgültige Aussage zu treffen. Trotzdem stellt sie einen Versuch dar zu zeigen, dass es durch die geeignete Methode durchaus möglich ist, SchülerInnen unabhängig von der Einschätzung ihrer bisherigen Leistungsfähigkeit im Deutschunterricht ähnliche Lernerfolge hinsichtlich der Zeichensetzung zu ermöglichen.

- Interpunktionszeichen dienen der Strukturierung von Texten, nicht (in erster Linie) von Sätzen.²⁵⁶ Deshalb müssen gleichermaßen Texte als auch Sätze in den Untersuchungen zur Entwicklung der Interpunktion berücksichtigt werden. Der Text muss als übergeordnetes Ziel im Blick behalten werden.
- SchülerInnen, die Zeichen, die sie kennen, wahllos setzen, verfügen noch nicht über ein „(selbst-)organisiertes Kommaregelsystem“²⁵⁷. Diese SchülerInnen sind sowohl in der Erstniederschrift, als auch in der Überarbeitung von Texten mit der Zeichensetzung überfordert.²⁵⁸ Angesichts dieser grundsätzlichen Überlegung gilt es also, den SchülerInnen den selbstständigen Aufbau eines solchen Kommaregelsystems zu ermöglichen.

255 Vgl. Afflerbach (1997), S. 70

256 Vgl. Afflerbach (1997), S.70.

257 Afflerbach (1997), S. 90.

258 Vgl. Afflerbach (1997), S. 90..

Einige konkrete Ergebnisse der Untersuchung AFFLERBACHS:

- Mit steigendem Alter (2. - 4. Schuljahr) steigt die Anzahl der gesetzten und ebenso der korrekt gesetzten Kommas. Gleichmaßen steigt die Sensibilität hinsichtlich der Interpunktion bei komplexeren Satzstrukturen.²⁵⁹
- In zweiten Schuljahr setzen verhältnismäßig wenige SchülerInnen Kommas. In Überarbeitungen zu selbst geschriebenen Texten werden überwiegend Satzschlusszeichen bearbeitet.²⁶⁰
- SchülerInnen des zweiten Schuljahres setzen Interpunktionszeichen, „um inhaltliche Aussagen oder Emotionen wie Erstaunen oder Nachdruck zu untermauern und weniger, um ihre Texte [...] zu strukturieren.“²⁶¹
- Die Zeichensetzung im zweiten Schuljahr erfolgt vorwiegend nach Eigenregeln, nicht auf Grundlage von Wissen, das im Unterricht vermittelt wurde.²⁶²

Innerhalb der Untersuchung dieser Arbeit steht die Frage im Vordergrund, ob SchülerInnen in ihrer Entwicklung der Zeichensetzung davon profitieren, wenn ihnen Wissen um syntaktische Strukturen systematisch zur Verfügung gestellt wird.

259 Vgl. Afflerbach (1997), S. 67f.

260 Vgl. Afflerbach (1997), S. 80.

261 Afflerbach (1997), S. 83.

262 Vgl. Afflerbach (1997), S. 83.

- Das Wissen, das Schüler in der zweiten Klasse über Zeichen haben, ist individuell unterschiedlich. Meist geht es aber nicht über die Kenntnis der Existenz eines Zeichens hinaus. In ihrer Entwicklung lernen die Zweitklässler zunächst schrittweise emotionale Zeichen kennen (Satzschlusszeichen), später die Majuskel am Satzanfang. Im Vordergrund stehen in der Regel die „semantische[...] Komponente und [die] rhetorische[...] Funktion“²⁶³ des Zeichens.²⁶⁴
- Das Komma ist jedoch weniger ein inhaltliches als ein strukturierendes Zeichen. Daher sind junge SchülerInnen, die sich noch stark an inhaltlichen Strukturen orientieren, damit überfordert.²⁶⁵ „Eine Auseinandersetzung mit seiner Funktion kann erst beginnen, wenn die SchülerInnen größere Strukturen verstanden haben.“²⁶⁶

Dies entspricht der These, dass Zeichensetzung stets mit Blick auf den Makro-Text und seine Strukturen untersucht und gelehrt werden sollte. Es gilt allerdings zu überprüfen, durch welche Methode SchülerInnen sinnvoll gefördert werden können, ohne überfordert zu werden.

- Im dritten Schuljahr wendet sich die Aufmerksamkeit nun vermehrt auch auf die Kommatierung. Allgemein werden mehr Kommas gesetzt als zuvor, tendenziell werden in Überarbeitungsphasen vermehrt überflüssige Kommas gesetzt. Das

263 Afflerbach (1997), S. 84.

264 Vgl. Afflerbach (1997), S. 84.

265 Vgl. Afflerbach (1997), S. 84.

266 Afflerbach (1997), S. 84.

„pragmatisch-emotionale Verständnis von Satzzeichen“²⁶⁷ spielt nicht mehr dieselbe übergeordnete Rolle wie vorher. AFFLERBACH geht davon aus, dass die beginnende Kommatierung sowohl ein Produkt schriftsprachlicher Fähigkeiten bezüglich der Textproduktion, als auch Ausdruck rudimentären Regelwissens ist, welches sich die SchülerInnen in eigenaktiver Weise durch Hypothesenbildung angeeignet haben. Dass dieses Wissen häufig erst in der Überarbeitung von Texten angewendet wird, zeigt, dass es zwar vorhanden, jedoch noch nicht automatisiert ist.²⁶⁸

- Drittlässler „demonstrieren im größten Ausmaß die Fähigkeit, Eigenregeln zur Anwendung zu bringen.“²⁶⁹

Dies wird ebenfalls zu untersuchen sein. Vor allem stellt sich die Frage, durch welche Eigenregeln Drittklässler ihre Zeichensetzung begründen.

- AFFLERBACH vermutet, dass der rückgehende Textüberarbeitungs-Eifer von Viertklässlern darauf zurückgeführt werden könnte, dass hier die Automatisierung der Kommasetzung begonnen hat. Während bei Drittklässlern die Kommasetzung erst in der Überarbeitungsphase aktiviert wird, könnte es sein, dass Viertklässler schon in der ersten Niederschrift eines Textes Kommas auf der Grundlage ihrer Hypothesen setzen. Im Gegensatz zum dritten Schuljahr ist die Fokussierung auf einen bestimmten Teilaspekt des Textes, wie zum Beispiel die Kommatierung, nicht mehr notwendig, um diese zu aktivieren.²⁷⁰

267 Afflerbach (1997), S. 84.

268 Vgl. Afflerbach (1997), S. 84ff.

269 Afflerbach (1997), S. 89.

270 Vgl. Afflerbach (1997), S. 87f.

- Dritt- und Viertklässler begründen ihre Kommasetzung mit Intonation, Semantik (inhaltliche Aspekte wie zum Beispiel „das Anzeigen eines Einschnitts“²⁷¹) und Satzlänge. Viertklässler gehen dazu über, sich bei der Zeichensetzung an syntaktischen Aspekten, Atemtechnik oder Signalwörtern zu orientieren.²⁷²

AFFLERBACH schlussfolgert aus ihren Untersuchungen zur Zeichensetzung in der Grundschule,

[...] dass die Beweggründe von GrundschülerInnen, ein Komma zu setzen, ganz unterschiedlich sind und daß²⁷³ SchülerInnen auch selbständig²⁷⁴ und vor einer Einführung von Zeichensetzungsregeln im Sprachunterricht über die Funktion von Zeichen nachdenken oder aber zumindest im nachhinein versuchen, ihre eigenen Gedankengänge und Gründe für ihre Kommasetzung nachzuvollziehen und zu artikulieren. [...] [Dies zeigt] die sich entwickelnde Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung, zu der schon GrundschülerInnen in der Lage sind.²⁷⁵

Im Folgenden soll nun auf eben diese Beweggründe und Strategien der SchülerInnen bei der Kommasetzung eingegangen werden.

2.3.2.2 Eigenregeln und Fremdregeln

Texte müssen gegliedert werden, um dem Leser das Verständnis zu erleichtern. Dass Kinder dieses Wissen besitzen, zeigen sie schon ab dem Zeitpunkt, da sie damit beginnen, selbst zu schreiben. Häufig gliedern sie ihre eigenen Texte durch „bestimmte

271 Afflerbach (1997), S. 100.

272 Vgl. Afflerbach (1997), S. 100f.

273 Schreibweise <daß> statt <dass> direkt von Afflerbach übernommen.

274 Schreibweise <selbständig> statt <selbstständig> direkt von Afflerbach übernommen.

275 Afflerbach (1997), S. 101.

graphische Arrangements auf dem Blatt²⁷⁶, zum Beispiel durch Zeilenumbrüche. Über Zwischenstufen (die im weiteren Verlauf beschrieben werden) gehen sie dann etwa ab der dritten Klasse dazu über, Kommas zu setzen.²⁷⁷ Dabei gehen sie regelgeleitet vor.

Die „Ontogenese der Kommaverwendung [geht] der Ontogenese ihrer Korrektheit [voraus]“²⁷⁸. Das heißt: SchülerInnen setzen Zeichen – doch zunächst nach Eigenregeln. Dies sind (unbewusste) Regeln, operatives Wissen, das sie sich selbständig konstruieren, bevor sie mit fremdem Regelwissen konfrontiert werden. Begründen SchülerInnen Kommas beispielsweise mit der Satzlänge oder der Intonation, so handelt es sich um besagte Eigenregeln. Es lässt sich jedoch beobachten, dass SchülerInnen der Sekundarstufe, sobald sie im Sprachunterricht mit den Kommaregeln der Schulgrammatik konfrontiert werden, sich zunächst weniger an ihren Eigenregeln als an den normierten Regeln orientieren (möglicherweise, weil sie denken, dass dies nun von ihnen gefordert wird und ihre Eigenregeln minderwertig oder gar falsch sind). Im Laufe der Zeit gehen allerdings die meisten SchülerInnen wieder dazu über, Zeichen gemäß ihrer (gegebenenfalls durch zusätzliches Erfahrungswissen erweiterten) Eigenregeln „nach Gefühl“ zu setzen, weil viele das deklarative Wissen (die Fremdregeln) über einen längeren Zeitraum hinweg schlichtweg wieder vergessen. Fremdregeln werden nur weiter angewendet, wenn sie automatisiert und in das eigene Regelsystem eingebunden wurden.²⁷⁹ Es stellt sich also die Frage, ob es möglicherweise gewinnbringend wäre, bei der Einführung der Zeichensetzung an den Eigenregeln der SchülerInnen anzusetzen und ausgehend davon ein geeignetes Lernumfeld zu bieten, in welchem sich die SchülerInnen weitere Regeln selbstständig erarbeiten können, so dass

276 Röber-Siekmeyer (1993), S. 241.

277 Vgl. Röber-Siekmeyer (1993), S. 241

278 Afflerbach (1997), S. 205.

279 Vgl. Afflerbach (1997), S. 171-175.

diese infolgedessen zu sinnvollen verstandenen Ergänzungen der Eigenregeln werden können. Die Eigenaktivität, das selbstständige Konstruieren und Sich-zu-eigen-machen der Regularitäten der Interpunktion sind hierbei zentral.

Interessanterweise „führen die Eigenregeln der Schreiber und die (Fremd)Regeln (und Ausnahmen) der linguistischen oder sprachpsychologischen Theorien [normalerweise] zu denselben Schreibresultaten.“²⁸⁰ Dies ist ein guter Grund, SchülerInnen hinsichtlich ihrer Kompetenz zur Konstruktion von Regeln zu vertrauen.

AFFLERBACH betont in diesem Zusammenhang die innerhalb dieser Arbeit bereits ausführlich erläuterte „kognitive Prädisposition zur Systematisierung und Erklärung von sprachlichen Regelmäßigkeiten wie [zum Beispiel] der Kommasetzung“²⁸¹. Dieses Potential sollte im Sprachunterricht genutzt werden. Hierin liegt die Aufgabe der Schule, allen Kindern die gleichen Voraussetzungen zu bieten, anhand derer sie ein „sicheres Gefühl für Sprache“ (im oben beschriebenen Sinne) entwickeln können. Um es noch einmal zusammenzufassen: Eigenregeln sollten durch eigenaktiv erarbeitete (Fremd-)Regeln ergänzt werden, um schließlich durch Übung zur sicheren automatisierten Anwendung zu gelangen.

2.3.2.3 Die Kommaontogenese bei bestimmten Satzkonstruktionen

1) Konjunktionalsätze mit <dass>

In der dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Untersuchung wurde neben anderen Konjunktionen mit der Konjunktion <dass> gearbeitet. Nebensätze mit der

280 Augst/Dehn (2002), S. 48.

281 Afflerbach (1997), S. 174.

Konjunktion <dass>²⁸² werden nach den Beobachtungen AFFLERBACHS von SchülernInnen in vierfacher Weise gebildet:

- 1) SchülerInnen schreiben korrekt <dass> und fügen davor ein Komma ein.
- 2) SchülerInnen schreiben korrekt <dass> und fügen davor kein Komma ein.
- 3) SchülerInnen schreiben <das> (anstelle von <dass>) und fügen davor ein Komma ein.
- 4) SchülerInnen schreiben <das> (anstelle von <dass>) und fügen davor kein Komma ein.

Die Verwendung der Konjunktion <dass> anstelle des Relativpronomens oder Artikels <das> an einer Stelle, an der das Relativpronomen erforderlich wäre, ist auf eine Übergeneralisierung der Bedeutung der Konjunktion zurückzuführen. Dies kommt häufig bei Grundschulern vor. Es ist als Zeichen dafür zu werten, „dass SchülerInnen immer wieder versuchen, Neues zu verwenden und einzuüben, wobei manchmal Fehler in Form von Übergeneralisierungen vorkommen“^{283, 284}. Die Lehrenden sollten nicht nur

282 In der Studie von Sabine Afflerbach wurde die Konjunktion <dass> noch mit scharfem <ß> geschrieben. Es stellt sich die Frage, ob zwischen <daß> und <dass> Unterschiede in der Signalwirkung bestehen. Es könnte sein, dass <daß> optisch leichter von <das> unterscheidbar ist, als <dass>. Afflerbach selbst bestätigt diese Befürchtung (vor der Einführung des <dass> anstelle von <daß>). Da dies aber an dieser Stelle nicht untersucht werden kann, wird die Problematik im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Es wird im weiteren Verlauf (ungeachtet der Afflerbachschen Schreibweise) <dass> mit Doppel-s statt scharfem ß geschrieben. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Untersuchungen Afflerbachs zur Konjunktion <daß>/<dass> unter anderen orthographischen Voraussetzungen stattgefunden haben.

283 Afflerbach (1997), S. 209.

284 Vgl. Afflerbach (1997), S. 208ff.

„den Fehler“ sehen, sondern stets den Blick darauf wenden, was das Kind bereits gelernt hat und was es sich zutraut anzuwenden. Denn an das, was das Kind bereits kann, lässt sich im Unterricht leichter anknüpfen als an für das Kind gänzlich neue Denkweisen.

AFFLERBACH nimmt an, dass die korrekt geschriebene Konjunktion <dass> Signalwirkung für die Kommasetzung vor dem Nebensatz hat. Sie sieht daher in der „orthographischen Korrektheit eine Chance für korrekte Interpunktion“²⁸⁵. Auf kognitionspsychologischer Ebene wird der „orthographische[...] Aspekt[...] 'scharfes ß' [Doppel-s? Vgl. Anmerkung auf der vorigen Seite!] mit einem interpunktorischen Zeichen 'Komma davor“²⁸⁶ verknüpft.²⁸⁷

Dass-Sätze können auf dreierlei Weise mit dem Hauptsatz verknüpft sein. Für SchülerInnen am besten einsehbar ist der Bezug des dass-Satzes auf zum Beispiel das finite Verb oder auf Partikel des Hauptsatzes. Zum Beispiel:

*Ich denke, dass...*²⁸⁸ [Bezug zu <denke>]

*Ich finde es gut, dass wir einen Hund haben [...].*²⁸⁹ [Bezug zu <es>]

In diesen speziellen Referenzen zum Hauptsatz liegt möglicherweise eine weitere für SchülerInnen nachvollziehbare Differenzierung zum Relativpronomen <das> (im Relativsatz), welches sich auf ein Nomen im Hauptsatz bezieht. Zudem kann aus diesem Zusammenhang die korrekte Schreibweise des <dass> abgeleitet werden (beispielsweise

285 Afflerbach (1997), S. 211.

286 Afflerbach (1997), S. 211.

287 Vgl. Afflerbach (1997), S. 211f.

288 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 213. Hervorhebungen durch Afflerbach.

289 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 215. Hervorhebungen durch Afflerbach.

in der Diktat-Situation oder beim Verfassen eines eigenen Textes). Es könnte auch sein, dass Schüler eine Negativ-Regel aufstellen, die lautet: Wenn sich das <dass> auf kein Nomen im Hauptsatz bezieht, wird es mit Doppel-s geschrieben (beziehungsweise konjunktional gebraucht). In jedem Fall empfiehlt sich eine gegenüberstellende Einführung der Konjunktion <dass> und dem Relativpronomen <das>.

2) Relativsätze

In den Untersuchungen AFFLERBACHS zur Ontogenese des Relativsatzes hat sich gezeigt, dass sich vor allem Grundschüler bei der Formulierung ihrer Satzkonstruktionen stark an der oraten Sprache orientieren, zum Beispiel:

*Unser Hamster Max, der hat immer sein Häuschen aus gereumt.*²⁹⁰

(zweite Klasse)

Bei diesem Komma handelt sich um eine „Topikalisierungsmarkierung oder Linksherausstellung“²⁹¹. Gerade jüngere Grundschüler neigen dazu, Satzanfänge vom Rest des Satzes (hier: ein angehängter Hauptsatz) durch ein Komma abzutrennen.

Ein weiteres Beispiel:

*Ich hate ein Vogel der hat meina Vater auf den Kopf geschisen.*²⁹²

(zweite Klasse)

290 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 201. Hervorhebung durch Afflerbach.

291 Afflerbach (1997), S. 201.

292 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 201. Hervorhebung durch Afflerbach.

Hier handelt es sich um eine „Satzreihe“²⁹³, in der das erforderliche Komma fehlt, welches die beiden (Haupt-)Sätze voneinander trennt (einige wenige SchülerInnen setzen hier ein Komma). Anstelle einer Relativsatzkonstruktion (Merkmal der literaten Sprache) reiht der Schüler zwei Hauptsätze aneinander (erkennbar an der Stellung des finiten Verbs – beide Male in Zweitposition). Hier zeigt sich ebenfalls die anfängliche Orientierung an oraten Strukturen.

Satzreihen und Topikalisierungsmerkmale sind typische „Vorläufer“ von Relativsatzkonstruktionen. Diese „werden im Verlauf der Ontogenese durch Relativsätze abgelöst.“²⁹⁴ Gerade im dritten Schuljahr werden sie parallel neben Relativsätzen verwendet.²⁹⁵ Vielen SchülerInnen fällt die Orientierung beim Schreiben leichter, wenn sie beispielsweise Satzreihen anstelle von korrekten Relativsatzkonstruktionen verwenden. AFFLERBACH konstatiert, dass der Übergang zur Verwendung von Relativsatzkonstruktionen eine Frage der schriftsprachlichen Erfahrung ist.²⁹⁶

Was die Kommatierung betrifft, so ist (laut AFFLERBACH) der einzig mögliche Fehler in Relativsätzen das fehlende Komma. Als ausschlaggebenden Aspekt in diesem Zusammenhang nennt sie die „abgeschwächte Signalwirkung“²⁹⁷ des Relativpronomens. Das Relativpronomen stellt schon alleine deshalb ein schwächeres Signal für den Nebensatz dar, da es rein äußerlich dem Artikel und anderen Pronomen gleicht. Es kommt zudem sehr häufig in Sätzen vor, so dass es nicht mehr dieselbe Signalwirkung hat wie beispielsweise die Konjunktion <weil>.²⁹⁸

293 Afflerbach (1997), S. 202.

294 Afflerbach (1997), S. 202.

295 Vgl. Afflerbach (1997), S. 201

296 Vgl. Afflerbach (1997), S. 201f.

297 Afflerbach (1997), S. 205.

298 Vgl. Afflerbach (1997), S. 204f.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, den Relativsatz und seine Kommatierung erst dann einzuführen, wenn die Kinder bereits andere Nebensätze mitsamt Kommatierung kennen. Dann ist die Sensibilität für Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen schon vorhanden, was das Verständnis für den Relativsatz erleichtern könnte. So referieren Kinder bei der Konstruktion des Relativsatzes (wie oben angedeutet) auf ein bereits bestehendes, das heißt kognitiv repräsentiertes Hauptsatz-Komma-Nebensatz-Muster. Durch Schlussfolgerung gelangen sie zu der Erkenntnis, dass Relativsatzkonstruktionen ähnlich aufgebaut sein müssen. Von besonderer Bedeutung ist außerdem, dass sich der Relativsatz (beziehungsweise das einleitende Relativpronomen), wie bereits erwähnt, auf den vorangegangenen Hauptsatz bezieht (beziehungsweise auf eines seiner Nomen).²⁹⁹ Diese Information, die das Relativsatzmuster betrifft, ist den SchülerInnen eine wichtige Hilfestellung (neben der Endposition des finiten Verbs), um den Relativsatz zu erkennen. Sie ist zudem deutlicher als die Bezugssituation im dass-Satz.

3) *Eingeschobene Nebensätze (mediale Position des Nebensatzes)*

An eingeschobenen Nebensätzen wird die Paarigkeit der Grenzmarkierung besonders deutlich.³⁰⁰ Zum Beispiel:

Ich ziehe, weil es regnet, meine Gummistiefel an.

Kinder verwenden solche Satzkonstruktionen nach AFFLERBACHS Untersuchungen aufgrund ihrer Komplexität eher selten. Trotzdem zeigt sich schon früh ein Gespür für die Notwendigkeit der Markierung des Einschubs. AFFLERBACH macht dies deutlich, indem sie anhand ihrer Beobachtungen drei Phasen der Ontogenese eingeschobener

²⁹⁹ Vgl. Afflerbach (1997), S. 205.

³⁰⁰ Im Folgenden vgl. Afflerbach (1997), S. 216-221.

Nebensätze erklärt.

1. Die orale Form des eingeschobenen Nebensatzes (etwa zweite Klasse): Der Nebensatz wird durch Partikel vom Hauptsatz abgegrenzt. Es handelt sich um eine lexikalische Abgrenzung, Kommas werden noch nicht gesetzt. Zum Beispiel:

*...und mein neuer Hund hat mich einmal als ich in auf die Hose getan hab da hat er mich auf die Hose getan.*³⁰¹ (zweite Klasse)

Das <als> (<als>) und das <da> zeigen an, dass jeweils etwas Neues beginnt. Der Schüler hat also schon verstanden, dass Einschübe markiert werden müssen.

2. Die differenzierende Form des eingeschobenen Nebensatzes: SchülerInnen verwenden mit steigendem Alter Einschübe, um den Inhalt des Hauptsatzes differenzierter darzustellen, zum Beispiel:

*Ich hatte vorher als ich in den Zoo kam noch eine Tüte Popcorn gekauft.*³⁰²
(vierte Klasse)

Hier dienen nach wie vor lexikalische Mittel zur Abgrenzung des Nebensatzes.

301 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 217. Hervorhebung durch den Autor.

302 Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 217. Hervorhebung durch den Autor.

3. Die unabhängige Form des eingeschobenen Nebensatzes: In der Phase, in der Kinder diese Nebensätze verwenden, markieren sie sie nicht mehr lexikalisch, was eine Markierung durch Zeichen umso notwendiger macht, zum Beispiel im folgenden Satz:

*Mama oder Papa kaufen uns wenn wir an einer Eeistile vor bei kommen ein Eeis oder futter für die Tiere.*³⁰³

Es gilt also auch hier, am Wissen der SchülerInnen anzuknüpfen: SchülerInnen haben bereits in der zweiten Klasse Eigenregeln zur (lexikalischen) Kennzeichnung von eingeschobenen Nebensätzen. Sie wissen also schon früh, dass diese eine „Unregelmäßigkeit“ im Matrixsatz darstellen und schlussfolgern daraus, dass sie irgendwie markiert werden müssen. Zwar orientieren sie sich zunächst stark an oraten Strukturen und wählen daher ihre Mittel zur Markierung aus oraten Kategorien. Trotzdem haben sie mit den soeben erwähnten Kenntnissen schon eine wichtige Grundlagen der Zeichensetzung verstanden. Das Komma kann ihnen dann beim zunehmenden Erwerb literater Kategorien als ergänzendes Wissen zur Verfügung gestellt werden.

³⁰³ Beispiel entnommen aus: Afflerbach (1997), S. 218. Hervorhebung durch Afflerbach.

2.3.2.4 Die drei Phasen der Kommaontogenese

Die Kommaontogenese ist ein also komplexer Prozess, der sich nicht leicht vereinheitlichen lässt. Trotzdem scheinen sich drei wichtige Phasen herauszukristallisieren³⁰⁴:

- 1) Eigenaktive Auseinandersetzung (Kommasetzung nach Eigenregeln)
- 2) Konfrontation mit dem Regelsystem (Reflexion, Aneignung von Fremdregeln)
- 3) Entwicklung von Routine und Sprachgefühl (Automatisierung)

Besonders von Bedeutung ist hierbei nach AFFLERBACH der Übergang von der eigenaktiven Auseinandersetzung zur Aneignung von Fremdregeln. Deshalb gilt dieser Phase besondere Aufmerksamkeit. AFFLERBACH plädiert für folgende Form des Unterrichts:

Der Kommaunterricht, der die Ontogenese der Kommasetzung bestmöglich unterstützt, ist der, der die Eigenaktivität der SchülerInnen akzeptiert und fördert, ihre Eigenregeln und Hypothesen ernstnimmt und sich damit auseinandersetzt und dafür sorgt, daß³⁰⁵ dem Begreifen von syntaktischen Zusammenhängen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als dem Memorieren von syntaktischen Bezeichnungen.³⁰⁶

Genau dieser Zusammenhang soll durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dieser Arbeit bestätigt werden.

304 Im Folgenden vgl. Afflerbach (1997), S. 230.

305 Schreibweise <daß> statt <dass> direkt von Afflerbach übernommen.

306 Afflerbach (1997), S. 230f.

3. Methoden der Übung

In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit sind zwei methodische Aspekte von besonderer Bedeutung. Im Folgenden soll nun erklärt werden, warum Musik und Spiele eine tragende Rolle im Lernprozess spielen können, gerade auch was den Spracherwerb und das Sprachlernen betrifft.

3.1 Musikalisch unterstützte Sprachförderung

In der von MECHTILD FUCHS und CHRISTA RÖBER entwickelten Methode zur Sprachförderung unterstützen Lieder das Sprachlernen der Kinder. Warum Musik und Sprache „zwei enge Verwandte“³⁰⁷ sind und es daher sinnvoll ist, Musik in der Sprachförderung einzusetzen, soll nun erläutert und am Beispiel des Liedes „Der Mond ist aufgegangen“ veranschaulicht werden.

Der Ansatzpunkt für die Annahme, dass Musik und Sprache zusammenhängen, ist, dass Sprechen und Singen sich sowohl motorisch (Sprachapparat) als auch kognitiv (Hirnareale) der selben „Werkzeuge“³⁰⁸ bedienen. Es ist auch davon auszugehen, dass die „kortikale Grundaktivität beim aktiven Umgang mit musikalischen Formen“³⁰⁹ verstärkt wird. Dass Musik Emotionen auslöst, wirkt sich außerdem positiv auf den Lernprozess aus. Gerade das Selbstbewusstsein schwächerer SchülerInnen kann von dieser Art gemeinschaftlichen Lernens profitieren.³¹⁰ Zudem besteht eine Ähnlichkeit

307 Fuchs/Röber (2005), S. 6.

308 Fuchs/Röber (2005), S. 6.

309 Geisler (unveröffentlichte Dissertation), S. 61.

310 Vgl. Geisler (unveröffentlichte Dissertation), S. 61.

hinsichtlich dessen, was beim Sprechen und beim Singen entsteht: So entsprechen Rhythmus und Melodie der Prosodie beim Sprechen. Es wird nicht umsonst von „Satzmelodie“ gesprochen. Musik verfügt also über die Mittel, um sprachliche Teilaspekte, wie zum Beispiel bestimmte grammatische Strukturen zu betonen und zu verlangsamen.³¹¹ Diese Mittel sind Tonhöhe, Rhythmus, Melodie, Gliederung durch die musikalische Form und Klangfarbe. Ein Beispiel dafür, wie die Musik sprachliche Aspekte unterstützt, ist das bekannte Lied „Der Mond ist aufgegangen“.³¹²

Quelle: Sing & Swing. DAS Liederbuch. (Lorenz Maierhofer, Walter Kern)

Auch wenn in dem Lied keine offensichtlichen Pausen komponiert sind, entsprechen doch die Abschnitte, die man beim Sprechen in einem Zug sagen würde (wenn man klein gliedern möchte), den jeweiligen musikalischen Abschnitten. So ist das musikalische Motiv bei <Der Mond ist aufgegangen> ein musikalischer Abschnitt. Der Abschnitt <die gold'nen Sternlein prangen> ist dann die Steigerung dieses Motivs (ähnlich hinsichtlich der Melodieführung, verändert hinsichtlich der Lage und der

³¹¹ Vgl. Fuchs/Röber (2005), S. 6f.

³¹² Vgl. Röber-Siekmeier/Fuchs in: Röber-Siekmeier/Tophinke (2002), S. 98f.

Intervallgröße). Das Motiv bei <am Himmel hell und klar> bildet dann den „vorläufigen Schluss“, indem die Melodie sich wieder zur Anfangslage zurückbewegt. Zum Vergleich: Auch im gesprochenen Text steigert sich die Sprachmelodie bezüglich der Tonhöhe und der Betonung im Verlauf der ersten beiden Sätze <Der Mond ist aufgegangen> und <die gold'nen Sternlein prangen>. Der Zusatz <am Himmel hell und klar> wird nicht mehr so stark betont wie das Vorangegangene, vielmehr senkt sich die Stimme am Satzende. Harmonisch handelt es sich bei der Komposition um eine musikalische Periode: Im sechsten Takt (erste Klammer: <klar>, A-Dur) endet der erste Teil der Periode auf einem Halbschluss, was dem Sinngehalt des Textes entspricht: ein Satz ist zuende, jedoch noch nicht die ganze Strophe. Der musikalische Ganzschluss (mit der entsprechenden Schlusswirkung) erfolgt im letzten Takt der Strophe (zweite Klammer: <wunderbar>, D-Dur). Hier senkt sich auch die Stimme beim Sprechen. Die Zusammenhänge lassen sich einfach „nachfühlen“, indem man den Text zunächst spricht und im Anschluss daran singt.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass Sprachstrukturen durch Musik verdeutlicht und (nicht nur für Kinder) einfacher einsehbar werden. Die Strophengliederung von Liedern ermöglicht außerdem Wiederholungen, durch welche Verständnis und Speicherung erst ermöglicht werden.³¹³ Ein weiterer wichtiger Gesichtspunkt ist die oben bereits angedeutete Wirkung der Musik als sinnliches Erlebnis: Musik entspannt, wird als angenehm erlebt, spricht die Sinne an.³¹⁴ Sie ermöglicht somit ein Lernen auf unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen³¹⁵. Dies ist einem „ganzheitlichen“ Lernen dienlich, das zudem Freude macht.

313 Vgl. Fuchs/Röber (2005), S. 6f.

314 Vgl. Fuchs/Röber (2005), S. 6f.

315 Vgl. Reimann-Höhn (2003), S. 75.

Alle diese Aspekte führen zu dem Schluss, dass es sinnvoll ist, das Medium Musik in der Sprachförderung einzusetzen. Doch nicht nur Lieder kamen in der empirischen Untersuchung innerhalb dieser Arbeit zum Einsatz, sondern auch ein ganzer Spielekatalog an Übungen. Die Hintergründe zum Einsatz von Rätseln und Spielen sollen nun erläutert werden.

3.2 Übung durch Spiele

HANS AEBLI unterscheidet zwölf Grundformen des Lehrens: Erzählen und Referieren (1), Vorzeigen (2), Anschauen und Beobachten (3), Lesen (4), Texte verfassen (5), Erarbeiten eines Handlungsablaufs (6), Aufbau von Operationen (7), Begriffsbildung (8), Problemlösen (9), Durcharbeiten (10), Üben und Wiederholen (11) und Anwenden (12).³¹⁶ An dieser Stelle soll auf das Problemlösen und das Üben und Wiederholen eingegangen werden, da in der Methode der empirischen Untersuchung zur Zeichensetzung ein Schwerpunkt auf eben diese Formen gesetzt wurde.

AEBLI stellt fest, dass das wesentliche Moment im Lernprozess die Motivation des Lernenden ist. Motivation aber entsteht dadurch, dass Lernende vor ein Problem gestellt werden, das es sich zu lösen lohnt:

Unsere Antwort auf die Frage, was das Lernen des Schülers in Bewegung setzt, wird lauten: lebendig empfundene Probleme.³¹⁷

Ein Schüler, der von einem Problem durchdrungen ist, will etwas wissen oder lernen. Wer ein Problem hat, ist zum Lernen motiviert. Man braucht ihm den Stoff nicht mehr aufzudrängen oder mit oberflächlichen Mitteln schmackhaft zu machen

316 Vgl. Aebli (1983), S. 5-10.

317 Aebli (1983), S. 277.

[...] ³¹⁸

Das motivierende Problem, vor dem die Schüler der empirischen Untersuchung zur Zeichensetzung standen, fand sich in den Liedtexten, die auf bestimmte Art und Weise in Form von Rätseln, die es zu lösen galt, präsentiert wurden. So wurde nicht die Regel präsentiert, die die Schüler lernen sollten, sondern das Problem, das es zu lösen galt. Am Ende des Weges stand dann die Regel - als selbstständig erarbeitete Lösung des Problems. Dass die Schüler Rätsel, Musik und Spiele tatsächlich als motivierend empfanden, zeigen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Lernprozess, ein Aspekt, durch den Regeln zur sicheren Anwendung gelangen, ist die Übung. AEBLI bringt den Sinn von Übung wie folgt auf den Punkt:

Üben und Wiederholen konsolidieren das Gelernte. [...] Das Üben dient der Automatisierung von gedanklichen und praktischen Abläufen. ³¹⁹

Diesen Zusammenhang hebt auch AFFLERBACH in ihrer Arbeit zur Kommaontogenese hervor, indem sie die Übung als eine eigenständige zum eigentlichen Wissenserwerb gleichwertige Phase wertet (vgl. 2.3.2.4 *Die drei Phasen der Kommaontogenese*). NEUBAUER und STERN betonen außerdem, dass gerade leistungsschwächere Kinder vermehrt der Übung bedürfen. In ihrem Buch *Lernen macht intelligent* schildern sie den Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Übung wie folgt:

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Lernen gibt, insofern als es intelligenten Menschen besser und effizienter gelingt, Wissen gerade auch in komplexen und abstrakten Gebieten zu erwerben.

318 Aebli (1983), S. 293.

319 Aebli (1983), S. 326.

Umgekehrt können sich weniger intelligente Menschen bei entsprechenden Übungsmöglichkeiten in ein Inhaltsgebiet so einarbeiten, dass sie instande sind, die gleichen Leistungen zu erbringen wie intelligentere Personen.³²⁰

Es ist wichtig, sich diese „Selbstverständlichkeit“ im Schulalltag bewusst zu machen und den Kindern Zeit zum Üben zu geben.

Üben ist dann am effektivsten, wenn die Aufmerksamkeit ganz auf die Übung gerichtet wird, wenn also primär nicht nur deshalb geübt wird, weil die Übung nun einmal für das Erreichen eines bestimmten Zieles erforderlich ist, sondern wenn die Übung selbst gerne ausgeführt wird und Freude am eigenen Tun ermöglicht. Außerdem sollten Übungen so gestaltet werden, dass sie Erfolg ermöglichen, denn dieser wiederum spornt zum Weiterlernen an.³²¹ Spiele bieten gute Möglichkeiten für eine solche Art des Übens:

NEUBAUER und STERN konstatieren, dass Kinder, denen Aufgaben spielerisch angeboten werden, diese gerne annehmen.³²² Auch UTA REIMANN-HÖHN äußert sich diesbezüglich in ihrem Buch *Lernen – mit Spaß und ohne Stress* mit folgenden Worten:

Alle Kinder spielen gerne und empfinden dies nicht als anstrengenden Lernprozess. [...] Für nahezu alle Wahrnehmungsfähigkeiten und Lerninhalte gibt es Möglichkeiten, diese nicht nur ernst und gewissenhaft, sondern auch spielerisch zu trainieren oder zu erfahren.³²³

Aus diesen Gründen wurden in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit immer wieder Spielephasen eingebaut, in denen die Kinder das Erlernte auf in diesem Sinne motivierende Art und Weise üben konnten. Wie dies vonstatten ging und zu welchen

320 Neubauer/Stern (2007), S. 175.

321 Vgl. Aebli (1983), S. 335.

322 Vgl. Neubauer/Stern (2007), S. 44.

323 Reimann-Höhn (2003), S. 27.

Ergebnissen eine solche sprachliche Arbeit führen kann, wird nun im empirischen Teil beschrieben.

4. Zusammenfassende Thesen

Bevor nun die Darstellung der empirischen Untersuchung zur Zeichensetzung im 3. Schuljahr folgt, sollen an dieser Stelle einige Thesen aufgestellt werden, die die wichtigsten Aspekte der vorangegangenen Ausführungen noch einmal zusammenfassen. Ziel der empirischen Untersuchung wird sein, diese Thesen zu überprüfen.

1. Spracherwerb ist ein sowohl innen- als auch außengesteuerter Prozess. Dies bedeutet, dass Sprachunterricht als Außensteuerung so gestaltet werden muss, dass die inneren Prozesse des Spracherwerbs optimal unterstützt werden. Die Unterrichtsmethode muss sich daran orientieren, zu welchem Zeitpunkt Kinder ihrer natürlichen Anlage gemäß auf welche Art und Weise welches Wissen und welche Kompetenzen erwerben.
2. Der kausale und der linguistische Bias sowie der Lernwille des Kindes sind ein Potential, das im Unterricht genutzt werden muss. Kinder wollen lernen. Sie sind neugierig und suchen nach regelhaften Zusammenhängen in ihrer Umwelt. Die Lernumgebung muss folglich so gestaltet werden, dass sie den Bedürfnissen des Kindes und der Art und Weise, wie es lernt, nämlich durch schlussfolgerndes Denken, gerecht wird. Nicht die „fertigen Regeln“, sondern die in einen Zusammenhang eingebetteten Regularitäten sollten zum „Selberentdecken“ systematisch präsentiert werden. Die Eigenaktivität der SchülerInnen spielt in diesem Prozess die tragende Rolle.
3. Wissen ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. Dies gilt

auch für den Spracherwerb. So kommen manche Fähigkeiten, zu denen Kinder in der Lage sind, nur dann zur Entfaltung, wenn ihnen bestimmtes Wissen zur Verfügung steht. Die Aufgabe der Lehrenden besteht also darin, den Kindern zum rechten Zeitpunkt das Wissen zugänglich zu machen, das sie gerade benötigen. Zugänglich machen bedeutet an dieser Stelle nicht, ihnen das „fertige Wissen“ portionsweise zu vorzusetzen, sondern es sie in oben beschriebener eigenaktiver Weise entdecken zu lassen. Wissen bedeutet in diesem Zusammenhang nicht die Anhäufung auswendig gelernter Regeln, Daten oder Fakten, sondern ein systematisches Netzwerk an verstandenen Zusammenhängen.

4. Die Ausbildung perzeptueller Prototypen geht der Ausbildung von Wissensrepräsentationen auf der Grundlage von Bedeutungen voraus. Dies führt zur Annahme, dass die Begriffsbildung und Lernen allgemein durch sinnliches Erleben unterstützt wird, was Auswirkung auf die Wahl der Unterrichtsmethode haben kann, zum Beispiel durch den Einsatz von Farben oder Musik. Dass Musik den Spracherwerb auch aus unter *3.1 Musikalisch unterstützte Sprachförderung* erläuterten Gründen unterstützen kann, soll den Teilnehmern der empirischen Untersuchung zunutze gemacht werden.
5. Übung ist ein sehr wichtiger Faktor im Lernprozess. Gerade schwächere SchülerInnen profitieren davon, wenn ihnen ausreichend Möglichkeit zur Übung gegeben wird.
6. Kinder sind bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu Ergebnissen in der Lage, die

man ihnen bisher in diesem Alter nicht zugetraut hat. Sie besitzen zum Beispiel schon früh die Fähigkeit, grammatische Zusammenhänge zu durchschauen, in ihr Wissen einzubetten und anzuwenden. Diese Fähigkeiten zu entfalten, sollte ihnen, so gut es geht, ermöglicht werden.

Die Thesen und Ergebnisse AFFLERBACHS sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden. Sie dienen allerdings ebenfalls als Vergleichspunkte für die Auswertung der empirischen Untersuchung. Insbesondere die Thematik Eigenregeln/Begründungsstrategien wird hierbei von Interesse sein.

Teil II: Empirischer Teil

5. „Grammatik in Liedern“

5.1 Konzept und Ziel der Arbeit

Das Projekt „Grammatik in Liedern“ wurde zu zweit von Martina Weis und Rebecca Frische (Autorin dieser Arbeit) unter Beratung von CHRISTA RÖBER vorbereitet und durchgeführt. Ausgangspunkt war die CD „Piraten-Ratten. Lieder zum weiterführenden Schrifterwerb“. Diese CD war im Sommersemester 2007 unter der Leitung von MECHTILD FUCHS und CHRISTA RÖBER und mit studentischer Mitarbeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg entstanden. Im zugehörigen Arbeitsheft von MECHTILD FUCHS und CHRISTA RÖBER findet sich die methodische Grundlage für die sprachliche Arbeit mit den Liedern der CD.

„Piraten-Ratten“ ist die dritte Produktion innerhalb einer CD-Reihe, die in Kindergarten und Grundschule im Sprachunterricht eingesetzt werden kann. Die Lieder unterstützen textlich sowie musikalisch bestimmte sprachliche Teilaspekte und deren Erwerb. Innerhalb dieser empirischen Untersuchung wurde mit drei Liedern gearbeitet, in denen der Schwerpunkt auf Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen und der Zeichensetzung liegt:

1. „Ganz egal“ (Schwerpunkt: Konjunktionalsätze mit <weil> und <wenn>)
2. „Bei Oma und Opa“ (Schwerpunkt: Konjunktionalsätze mit <ob>)
3. „Gemein“ (Schwerpunkt: Konjunktionalsätze mit <dass>)

In der zugehörigen Methode wird den Kindern anhand der Liedtexte die Möglichkeit gegeben, Regularitäten des Satzbaus, wie sie unter *1.2 Modellierung der deutschen Syntax* beschrieben wurden, als Indikator für die Zeichensetzung zu entdecken. Ziel dabei ist der „Ausbau des kindlichen Sprachwissens“³²⁴. In Bezug auf die Zeichensetzung bedeutet dies, den Kindern Mittel an die Hand zu geben, wie sie literate Texte abwechslungsreicher gestalten können. Sie sollen dazu ermutigt werden, Satzkonstruktionen, die sie in der gesprochenen Sprache möglicherweise schon artikulieren, auch in geschriebenen Texten zu verwenden. Dies tun sie oftmals deshalb nicht, weil ihnen die nötige Sicherheit bezüglich der Rechtschreibung fehlt.³²⁵ FUCHS und RÖBER formulieren das Ziel des Zeichensetzungsunterricht in der Schule also wie folgt:

Die Zeichensetzung im Unterricht anzusprechen, hat wieder – wie alle anderen anderen orthographischen Themen auch – vordergründig die Funktion, den Kindern rechtschreibliche Sicherheit zu geben. Zusätzlich – wie bereits mehrfach gesagt – bietet der Orthographieunterricht den Kindern, die hier einen Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenz brauchen, die Möglichkeit, ihren sprachlichen Formenreichtum zu erweitern: hier durch die Gliederung eines Textes in Sätze und die Nutzung von Nebensätzen für eine anspruchsvollere Gestaltung von Texten.³²⁶

Die Annahmen, die der gewählten Methode zugrunde liegen, sind, dass Kinder

- a) systematisch lernen, indem sie Regularitäten in der Sprache suchen und die dadurch konstruierten Regeln in ihr kognitives Sprachsystem integrieren.
- b) schon in der Grundschule dazu in der Lage sind, verhältnismäßig komplexe Zusammenhänge zu verstehen und zu erlernen, vorausgesetzt, ihnen wird ermöglicht, diese selbstständig zu entdecken und zu durchdringen.

324 Röber (2008), S. 16.

325 Vgl. Röber (2008), S. 37.

326 Röber (2008), S. 37.

- c) zu untereinander vergleichbar guten Ergebnissen kommen, wenn sie entsprechend gefördert werden. Das heißt, dass auch schwächere Kinder durch Übung zu vergleichbaren Ergebnissen kommen können wie tendenziell stärkere Kinder.

Ziel dieser empirischen Untersuchung ist, diese drei und die unter 3. *Zusammenfassende Thesen* aufgestellten Thesen zu überprüfen. Es soll gezeigt werden, dass sowohl die gewählte Methode als auch die zugrundeliegende Modellierung der deutschen Syntax von MAAS und WEINRICH dem gerecht werden, wie Kinder lernen und welche syntaktischen Zusammenhänge sie selbstständig entdecken können, wenn man es ihnen ermöglicht.

5.2 Bedingungen

Anhand eines Elternbriefs wurde in zwei dritten Klassen der Emil-Thoma-Schule in Freiburg nach Kindern gesucht, die freiwillig an zwei Nachmittagen in der Woche am Projekt „Grammatik in Liedern“ teilnehmen würden. Das Projekt wurde als Versuch vorgestellt, Grammatikunterricht in Verknüpfung mit Musik und Liedern auf eine Art und Weise zu unterrichten, die Kindern beim Lernen Freude bereitet. Dass der Inhalt des Projekts die Zeichensetzung sein würde, wurde in diesem Brief ebenfalls bekannt gegeben.

Die hohe Anzahl der Rückmeldungen zeigt, dass viele Kinder trotz des Schulalltags Interesse daran haben, zusätzlich etwas zu lernen. Schließlich wurden aus den beiden Klassen sechs Jungen und sechs Mädchen als Teilnehmer ausgewählt. Die Klassenlehrerinnen der SchülerInnen waren zuvor von uns gebeten worden, die Kinder auf Grundlage ihrer bisherigen Leistungen bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit im Sprachunterricht einzuschätzen. Bei der Auswahl der Teilnehmer wurde Wert darauf gelegt, sechs als leistungsstark eingeschätzte und sechs eher als leistungsschwach eingeschätzte Kinder am Projekt teilnehmen zu lassen. Ein Kind, das angemeldet war, entschied sich, doch nicht teilzunehmen, weswegen der Junge Levi erst ab dem dritten Termin ersatzweise zum Projekt hinzustieß. Ein Junge entschied sich während des Projekts, aufgrund des hohen Zeitaufwands nicht weiter teilzunehmen. Aufgrund des fortgeschrittenen Zeitpunkts war es nicht sinnvoll, einen Ersatz zu suchen. Daher stellt sich die endgültige Teilnehmerliste wie folgt dar:

Eher leistungsschwach eingeschätzt:	Eher leistungsstark eingeschätzt:
Torben (m)	Lilli (w)
Levi (m)	Clara (w)

Mia (w)	Jannis (m)
Felicia (w)	Rosalynn (w)
Johannes (m)	Laura (w)
	Luca (m)
<i>Legende: w/m = weiblich/männlich</i>	

Die Kinder, die am Projekt teilnahmen, waren alle Muttersprachler der deutschen Sprache. Lediglich ein Kind aus der Gruppe der tendenziell leistungsstärkeren Gruppe hatte eine Spanisch sprachige Mutter aus dem südamerikanischen Raum. Trotzdem sprach dieses Kind Deutsch auf muttersprachlichem Niveau. Alle Kinder kamen aus intakten Familienverhältnissen, das heißt, dass Vater und Mutter noch zusammen lebten und das Kind gemeinsam erzogen. In jeder Gruppe gab es ein Kind mit eher bildungsfernem Hintergrund. Die anderen Kinder kamen aus Elternhäusern mit eher gehobener Bildung.

Nach den Aussagen der Klassenlehrerinnen besaßen die Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich Vorwissen hinsichtlich der Lehre vom Satz. So waren Aussage- und Fragesätze inklusive deren Markierung durch Majuskel und Punkt beziehungsweise Fragezeichen bereits im Unterricht thematisiert worden. Die Kommasetzung war im Unterricht noch nicht behandelt worden.

Das Projekt gliederte sich zeitlich in eine vierwöchige und eine dreiwöchige Phase, die durch zwei Wochen Ferien getrennt waren. Es fand zweimal wöchentlich für 90 Minuten in einem Klassenzimmer der Emil-Thoma-Schule Freiburg statt (Montags und Mittwochs, 12:30 Uhr bis 14:00 Uhr, sechste und siebte Schulstunde).

5.3 Durchführung des Projekts

Die erste inhaltliche Phase des Projekts erstreckte sich über zwei Wochen (vier Termine) und orientierte sich an dem Lied „Ganz egal“. Darauf folgten die Phase mit der Arbeit an dem Lied „Bei Oma und Opa“ (zwei Wochen) und die Phase „Gemein“ (2 Wochen). Die letzte Woche des Projekts wurde ganz darauf verwendet zu üben, die Endevaluation durchzuführen und das gemeinsam erreichte „Forschungsziel“ mit einem Abschlussfest zu feiern.

Im Folgenden wird das Projekt weitestgehend chronologisch beschrieben. Die Gesamtauswertung, in der die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst werden, erfolgt im Anschluss an die Beschreibung der drei Phasen. Trotzdem sollen schon innerhalb der Beschreibung Beobachtungen und erste Interpretationen einfließen. Ich habe diese „Mischform“ zwischen Beschreibung und Auswertung gewählt, da sich die Zusammenhänge so leichter nachvollziehen lassen. Da innerhalb der Untersuchung vorwiegend mit der gesamten Klasse (elf Kindern) gearbeitet wurde, punktuell begleitet durch Einzelarbeiten oder Einzelgespräche, scheint mir diese Art der Darstellung am ehesten dem Verständnis des Lesers dienlich zu sein.

In der Beschreibung des Projekts wird immer wieder Bezug genommen auf Abbildungen innerhalb der Protokolle. Wenn zum Verständnis oder zur Illustration erforderlich, werden die Abbildungen direkt an entsprechender Stelle eingefügt und mit einem Vermerk versehen, an welcher Stelle sie in den Protokollen zu finden sind. Ansonsten wird direkt auf den Anhang und die Darstellung in den Protokollen verwiesen.

5.3.1 Erste Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Ganz egal“

5.3.1.1 Forschermotto und Anfangsevaluation

Der erste Termin (vgl. Protokoll vom 18.02.08) war für das Kennenlernen und die Anfangsevaluation bestimmt. Das gemeinsame Motto lautete: „Wir sind Sprachforscher!“ Jedes Kind erhielt entsprechende „Forscherutensilien“ (Forschermappe und Forscherausweis) und die „Forscherregeln“ wurden vorgestellt (siehe Protokolle - Abbildung 1). Das Forschermotto diente dazu, die Kinder zu motivieren, das Projekt „zu ihrem Projekt“ zu machen, in welchem sie aktive Teilnehmer waren, nicht nur passive Konsumenten bestimmter Inhalte. Dies baut auf entsprechenden Annahmen darüber auf, wie Kinder lernen, und entspricht der methodische Richtlinie des Projekts: Die Kinder suchen, entdecken und erforschen selbstständig die Regularitäten der Sprache und entwickeln somit in eigenaktiver Form das System der Zeichensetzung. Sie setzen sich selber Ziele und sind dementsprechend motiviert, diese auch (durch Problemlöseprozesse) zu erreichen.

Die Anfangsevaluation diente dazu, den Stand der Kinder zu Beginn des Projekts zu überprüfen. Im Zentrum standen dabei zum einen Fähigkeiten bezüglich der Rechtschreibung, insbesondere der Zeichensetzung, zum anderen ihre Vorgehensweisen bezüglich der selbstständigen Textproduktion. Daher bestand die Anfangsevaluation aus zwei Aufgaben.

1. In einem Diktat (siehe Protokolle – Forscherdiktat, Vorlage) kamen genau jene Satzkonstruktionen vor, die im Laufe des Projekts noch näher „erforscht“

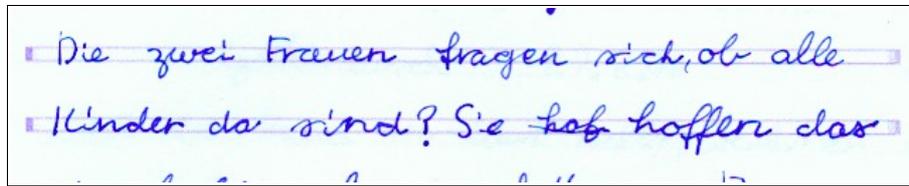
werden würden. Interpunktionszeichen wurden nicht vorgelesen. Es wurde auch nicht ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Zeichen gesetzt werden sollten. Ziel war es, zu sehen, wie die Kinder ihren Text gliedern, ob sie Zeichen setzen und wenn ja, welche.

2. Als zweite Aufgabe wurde den Kindern eine Bildergeschichte vorgelegt (siehe Protokolle – Abbildung 3). Die Kinder wurden gebeten, eine Geschichte zu den Bildern zu schreiben. Im Zentrum der Beobachtung stand die Art und Weise, wie die Kinder Geschichten konstruieren, welche Satzkonstruktionen sie verwenden und ob sie ihre Texte gliedern oder auch Zeichen setzen.

Die Kinder wurden zu ihren Diktaten und Geschichten interviewt, vorwiegend um einen Eindruck von den Begründungsstrategien zu erhalten, nach denen die Kinder schreiben und Zeichen setzen. Im Folgenden handelt es sich um Einzelbefragungen. Sie bestätigen jedoch die Ergebnisse von SABINE AFFLERBACH (vgl. 2.3.2.1: *Die Kommaontogenese vom 2. bis zum 4. Schuljahr*): Die befragten Kinder nannten genau die Begründungen für ihre Zeichensetzung, von denen auch AFFLERBACH berichtet. Im Folgenden werden einzelne Begründungen der Kinder dargestellt und kommentiert. Es handelt sich also um die Eigenregeln, die die Kinder in den Diktaten und Aufsätzen der Anfangsevaluation angewendet haben.

Beispiel 1:

Clara begründet im folgenden Gespräch ihre (korrekte) Kommatierung im Diktat *inhaltlich*:



Diktatvorlage: Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind.

Frau Frische: „Warum hast du da bei dem <ob> ein Komma gemacht? Kannst du das erklären?“

Clara: „Nee. [...] Ich dachte einfach, da kommt ein Komma hin.“

Frau Frische: „Wieso dachtest du das?“

Clara: „Weil das irgendwie... <sich> und <ob> nicht so gut zusammen passt.“

Beispiel 2:

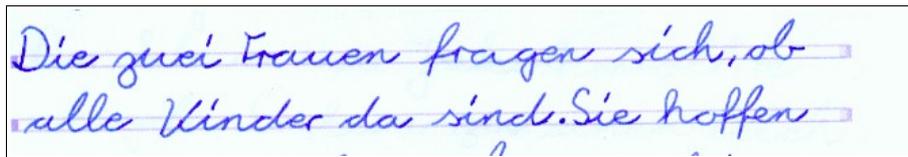
Johannes begründet den Punkt am Satzende mit der *Intonation*.

Frau Frische: „Woher weißt du denn, wann da ein Punkt hin muss?“

Johannes: „Wenn man mit der Stimme runter geht, hat die Mama mir erklärt, dann ist meistens ein Punkt.“

Zusätzlich erwähnt er, dass ihm seine Mutter diese Regel beigebracht hat (weshalb es sich hier genau genommen um eine Fremdregel handelt). Auch andere Kinder nennen Familienmitglieder, wenn sie nach dem Ursprung ihres Wissens gefragt werden. So zum Beispiel Rosalynn in Bezug auf folgendes Beispiel aus dem Diktat:

Beispiel 3:



Rosalynn: „Manchmal höre ich das Komma. Mein großer Bruder macht das auch – ich hab´ das von ihm ins Gefühl gekriegt [...] aber mit Komma hab´ ich noch bisschen Probleme.“

An dieser Stelle liegt die Vermutung nahe, dass Rosalynn mit „höre ich das Komma“ ebenfalls ihre *intonatorische Orientierung* zu umschreiben versucht. Rosalynn zeigt durch ihre Aussage aber auch, dass sie in der Lage ist, über ihre Fähigkeiten zu reflektieren und dass sie genau weiß, woran sie noch arbeiten muss.

Beispiel 4:

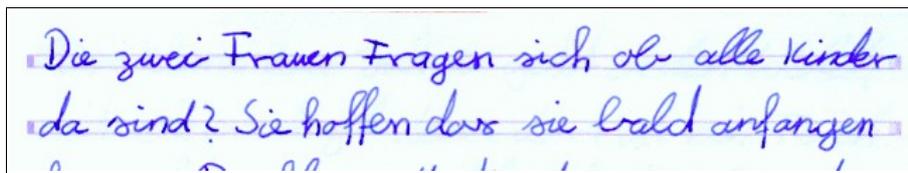
Auch Torben begründet die Zeichensetzung *intonatorisch*.

Frau Frische: „Woran merkst du, dass du einen Punkt setzen musst?“

Torben: „Wenn der Klang nach unten geht und beim nächsten Satz wieder oben anfängt.“

Die Intonation ist also ein Merkmal, an dem sich die Teilnehmer dieser Untersuchung bevorzugt orientierten.

Beispiel 5:



Die zwei Frauen fragen sich ob alle Kinder da sind? Sie hoffen dass sie bald anfangen

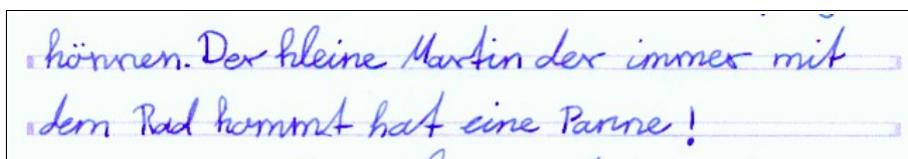
Laura zeigt im Interview schon ein bemerkenswertes Wissen über Zeichensetzung. Auch wenn sie manches noch verwechselt (zum Beispiel Fragesatz und Konjunktionalsatz mit <ob>), wird deutlich, dass sich bereits einen verhältnismäßig umfangreichen Fundus an Eigenregeln zur Kommasetzung konstruiert hat.

Frau Frische: „Wieso hast du da ein Fragezeichen gesetzt?“

Laura: „Weil das ein Fragesatz ist.“

Laura interpretiert an dieser Stelle schon auf grammatikalischer Ebene und macht auch ihre Zeichensetzung von *grammatikalischen Aspekten* (hier: der Satzart) abhängig (auch wenn es sich hier um keinen Fragesatz, sondern um einen Konjunktionalsatz handelt).

Beispiel 6:



hören. Der kleine Martin der immer mit dem Rad kommt hat eine Panne!

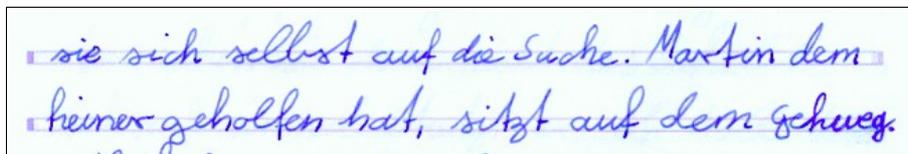
Diktatvorlage: Der kleine Martin, der immer mit dem Rad kommt, hat eine Panne.

Frau Frische: „Warum hast du hier das Ausrufezeichen gesetzt?“

Laura: „Ähm... weil das halt blöd ist, wenn der ´ne Panne hat und weil es halt wichtig ist, oder...“

Dies ist ein Beispiel für die *pragmatisch-inhaltliche Begründung* des Ausrufezeichens:
Ein bestimmter Aspekt soll besonders hervorgehoben werden.

Beispiel 7:



Diktatvorlage: Martin, dem keiner geholfen hat, sitzt auf dem Gehweg.

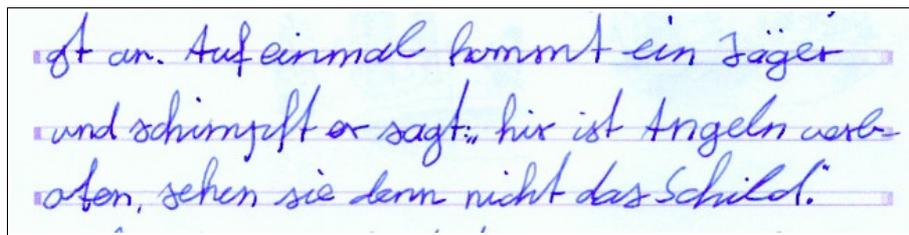
Laura begründet das Komma hinter <hat> folgendermaßen:

Laura: „Weil das als erstes ein Satz ist und dann kann man ja nicht einen Punkt setzen und dann geht es weiter. Dann macht man halt ein Komma.“

Zum einen hat Laura erkannt, dass nach <hat> ein Teilsatz zu Ende geht. Da der Matrixsatz jedoch noch nicht zu Ende ist, muss ein Komma erfolgen. Der Punkt steht erst ganz am Ende des Satzes. Sie ist also den Regeln zur Markierung von Nebensätzen in medialer Position auf der Spur. Ihre Begründung ist *syntaktischer Art*. Was ihr hier fehlt, ist das Wissen um die Paarigkeit des Kommas. Zudem interpretiert sie <Martin [,]dem keiner geholfen hat> als einen integrierten Satz.

In Zusammenhang mit ihrer Bildergeschichte wurde Laura folgende Frage gestellt:

Beispiel 8:



Frau Frische: „Du hast sogar Anführungsstriche gesetzt bei <'hier ist Angeln verboten [...] '>.“

Laura: „Weil der das sagt.“

Frau Frische: „Warum hast du das Komma an diese Stelle [zwischen <verboten> und <sehen>] gesetzt?“

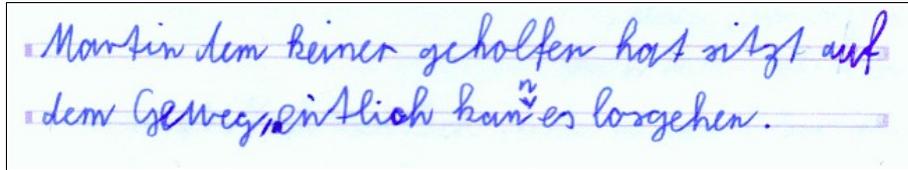
Laura: „Weil der da erstmal eine Pause einlegt und dann redet er wieder weiter.“

Laura reiht an dieser Stelle zwei Sätze aneinander (Aussagesatz plus Fragesatz). Sie ist sich dessen bewusst, dass es sich um zwei Abschnitte handelt. Zusätzlich orientiert sie sich an der gesprochenen Sprache: „Weil der da erstmal eine Pause einlegt [...]“ und nutzt das *Komma als Markierung zur Trennung von Sätzen*.

Da Laura bereits viel über Zeichensetzung zu wissen scheint, verwundert es vielleicht, dass sie im ganzen Diktat nur ein einziges Komma gesetzt hat. Man könnte daraus schließen, dass Laura zwar über Ansätze zu Eigenregeln verfügt, schon manche Zusammenhänge bezüglich der Zeichensetzung entdeckt hat, dass sie diese Regeln aber noch nicht in ein System gebracht hat, auf das sie bei der Rechtschreibung zurückgreifen kann. Sie kennt Zeichen und setzt sie auch nicht wahllos, sondern begründet. Allerdings verfügt sie noch nicht über ausreichende Sicherheit. Ihr wäre also geholfen, wenn man ihr die Möglichkeit gäbe, ihr bestehendes Wissen systematisch auszubauen.

Beispiel 9:

Auch Torben (m) verwendet Kommas als *Grenzmarkierung* zwischen zwei Sätzen:



Torben: „Das passt nicht, die zwei Sätze, deswegen hab` ich ein Komma gesetzt, sonst klingt es komisch.“

Er setzt also das Komma, *um den Text zu gliedern*, damit dieser sinnvoll interpretiert werden kann: „[...] sonst klingt es komisch.“

Beispiel 10:

Warum man überhaupt Zeichen setzen muss, begründet Felicia ganz pragmatisch und zeigt damit, dass sie etwas von der *Gliederungsfunktion der Interpunktion* verstanden hat:

Felicia hat geschrieben: <Tom geht in die Schule. Er macht Hausaufgaben.>

Felicia: „Tom geht in die Schule und dann macht er Hausaufgaben. Man kann nicht alles auf einmal sagen.“

Beispiel 11:

Dass Kommas Teilsätze markieren, können die Kinder in folgendem Beispiel ebenfalls sinnvoll erklären:

Frau Frische: „Was zeigt man mit einem Komma an? Was bedeutet ein Komma?“

Levi: „Dass der eine Satz zu Ende ist.“

Luca: „Der eine Teil vom Satz!“

Laura: „Der eine Satz ist zu Ende, aber noch nicht ganz.“

All diese Beispiele zeigen, dass Kinder bewusst mit Sprache umgehen können, dass sie darüber reflektieren können und dass sie vor allen Dingen über (Eigen-)Regeln und sprachliches Wissen verfügen. Der Sprachunterricht „fängt also nie bei Null an“. Die Eigenregeln der Kinder ernstzunehmen ist wichtig, denn sie sind Ausdruck dessen, was die Kinder bereits erkannt haben, was sie bereits wissen.

5.3.1.2 Das Lied „Ganz egal“

Am selben Tag noch wurde das Lied „Ganz egal“ eingeführt. Die Kinder sollten zunächst auf musikalischer Ebene dem ersten „Forschungstext“ begegnen. Dies ermöglichte einen positiven, entspannten Erstkontakt mit dem Text, der später analysiert werden sollte. Die Art und Weise, wie Musik sprachliche Phänomene unterstützt, wurde bereits unter *3.1 Musikalisch unterstützte Sprachförderung* beschrieben. Diese Aspekte kamen an dieser Stelle dem späteren Ziel zugute: der Untersuchung des Liedtextes hinsichtlich grammatikalischer Aspekte, vor allem der Satzkonstruktion und der damit verbundenen Zeichensetzung.

Die Strophen des Liedes sind nach einem bestimmten Satzbaumuster aufgebaut. In den ersten beiden Strophen findet sich das Muster *Nebensatz-Hauptsatz*, in der letzten Strophe findet sich das Muster *Hauptsatz-Nebensatz*:

Weil du da bist, geht's mir gut. (erste Strophe)

Wenn du krank bist, helf' ich dir. (zweite Strophe)

Wir sind fröhlich, weil's uns gibt. (dritte Strophe)

„Prototypisch“ beginnen die Nebensätze mit einer Konjunktion (<weil>, <wenn>) und enden mit einem finiten Verb (<bist>, <lächelst>, <hast>, <gibt>):

Weil du da bist, geht's mir gut. (erste Strophe)

Auch die Zweitposition des finiten Verbs im Hauptsatz ist erkennbar: entweder direkt, wie in Strophe drei (<sind>, <freu'n>), oder aber auch in den Strophen eins und zwei,

da dort der komplette Hauptsatz in Zweitposition (hinsichtlich der gesamten Satzkonstruktion) beginnt (<geht's>, <helf'>):

Wir **sind** fröhlich, weil's uns gibt. (dritte Strophe)

Wenn du krank bist, **helf'** ich dir. (zweite Strophe)

Dies sind die syntaktischen Regularitäten, die die Kinder am Text dieses Liedes entdecken können. Wie dies innerhalb der Untersuchung geschehen ist, wird im Folgenden dargestellt. Auf der folgenden Seite finden sich außerdem der Liedtext und die Noten des Liedes „Ganz egal“ (vgl. Protokolle – Abbildung 2).

Am Ende des ersten Termins wurde das Spiel „Bingo mit weil-Sätzen“ (siehe Spielanleitung) gespielt. Auch wenn zu diesem Zeitpunkt die betreffende Satzkonstruktion mit der entsprechenden Schreibung noch nicht explizit geübt wurde, gingen die Kinder auf diese Weise doch schon spielerisch mit den Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen um, die sie soeben im Lied kennen gelernt hatten.

10. Ganz egal

T: L. Eberenz, C. Mutschler, J. Stuppi, M: J. Stuppi

1. Weil du da bist, geht's mir gut.
Weil du lächelst, geht's mir gut.
Weil du mein Freund bist, geht's mir gut.

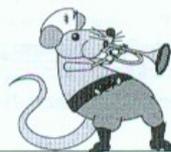
Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.

2. Wenn du krank bist, helf' ich dir.
Wenn du Angst hast, helf' ich dir.
Weil du mein Freund bist, helf' ich dir.

Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.

3. Wir sind fröhlich, weil's uns gibt.
Wir sind glücklich, weil's uns gibt.
Wir freu'n uns riesig, weil's uns gibt.

Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.



♩ = 126

F/C C F/C C F/C C F/C C

1. Weil du da__ bist, geht's mir gut... Weil du lä - chelst, geht's mir gut...

G F C B/D

Weil du mein Freund bist, geht's mir gut....

E^b A^b/E^b E^bsus⁴ E^b

Wir sind die al - ler - bes - ten Freun - de,

E^b/G A^b Fm

un - schlag - bar, ganz e - gal, was kommt, ganz e - gal...

B⁹ E^b

wir sind ein Team.

Quelle: Piraten-Ratten – Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb. Das Arbeitsheft zur CD.

5.3.1.3 „Graue und gelbe Sätze“

Am zweiten Termin (vgl. Protokoll vom 20.02.08) wurde der Frage nachgegangen, was ein Satz ist. Die meisten Kinder, die sich hierzu äußerten, definierten den Satz zirkulär. Sie beschrieben im Grunde ihre Beobachtungen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt gemacht hatten.

Frau Frische: „Kann mir jemand von euch erklären, was ein Satz überhaupt ist?“

Clara: „Wo man am Anfang groß schreibt und wo man ... halt... wo es zu Ende geht, wo man was sagt, was dann auch wieder zu Ende geht.“

Clara: „Wo ein Punkt hinten ist.“

Clara: „Oder ein Fragezeichen.“

Johannes: „Ein Satz besteht aus mehreren Wörtern.“

Luca: „Und aus mehreren Buchstaben.“

Torben: „Viele Wörter hintereinander und am Ende steht ein Punkt.“

Felicia: „Am Ende... Punkt, am Anfang schreibt man groß.“

Die Aussagen der Kinder zeigen, dass sie in der Beschreibung von Sprache unterschiedliche Ebenen unterscheiden können. So argumentieren die meisten auf orthographischer Ebene und nennen Interpunktionszeichen wie Majuskel, Punkt und Fragezeichen als Merkmale eines Satzes. Einige gehen dann aber noch weiter, indem sie immer kleinere Einheiten der Sprache beschreiben: Wörter und Buchstaben. Silben lassen sie aus. Auch wenn die Beobachtungen der Kinder nicht alle gleichermaßen zur Beantwortung der Frage beitragen, so zeigt sich dennoch, dass sie aufmerksame Beobachter sind, die über Sprache nachdenken können und auch schon wichtige Merkmale des Satzes erkannt haben. Claras erste Aussage zeigt, dass sie eine Vorstellung davon hat, dass ein Satz ein in sich geschlossenes Gebilde ist. Sie hat damit

schon eine der Grundregeln, die UTZ MAAS beschreibt, implizit verstanden: Ein Satz ist ein Gebilde, dessen Elemente in „syntaktisch erklärten differenzierten Relationen zueinander stehen“³²⁷ und somit eine „kleinste selbstständige interpretierbare Äußerung“³²⁸ bilden, eine Aussage mit definiertem Anfang und definiertem Ende. In Claras Worten: „wo man was sagt, was dann auch wieder zu Ende geht“. Felicia weiß bereits, dass man einen Satz zweifach, also paarig, markieren muss: „Am Ende... Punkt, am Anfang schreibt man groß.“

Als nächstes wurde der Text des zuvor erlernten Liedes ohne Interpunktionszeichen und unter Verzicht auf die Großschreibung am Satzanfang auf einem Plakat an die Tafel gehängt. Ziel dieses Impulses war, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Zeichen zu lenken und sie dafür zu sensibilisieren, dass Zeichen kürzere Texte (den Satz) und längere Texte (den Liedtext) gliedern. Sie sollten zum Nachdenken über die Kategorie Satz und die Funktion der Interpunktion angeregt werden.

weil du da bist geht's mir gut

weil du lächelst geht's mir gut

weil du mein Freund bist geht's mir gut

[...]

wir sind fröhlich weil's uns gibt

wir sind glücklich weil's uns gibt

wir freu'n uns riesig weil's uns gibt

327 Maas (2003), S. 38.

328 Maas (2003), S. 48.

Die Kinder wurden gefragt, was ihnen an diesem Text auffällt, beziehungsweise was in diesem Text nicht stimmt. Auch hier zeigten die Kinder, dass sie sehr gute Beobachter sind und auch schon über Wissen bezüglich der Zeichensetzung verfügen. Die Kinder wurden aufgefordert, ihre Beobachtungen am Text zu schildern. Sie durften sich hierzu äußern, aber auch mit einem Stift im Text Verbesserungen vornehmen. Lilli beispielsweise zeichnete sofort Majuskeln und Punkte im Text ein. Luca war sehr genau und hartnäckig in seinen Beobachtungen:

Frau Frische: „Fällt euch noch etwas auf?“

Luca: „Ja, das sind alles Tunwörter in einem Satz!“

Luca zeigt die Tunwörter (sowohl in HS als auch in NS).

Zweiter Satz: <weil du lächelst geht es mir gut>.

Frau Frische: „Lilli hat vorne groß geschrieben und hinten einen Punkt gesetzt. Wie viele Tunwörter sind denn in dem Satz?“

Luca: „In jedem Satz eins.“

Luca wird aufgefordert, die Tunwörter zu suchen. Er zeigt auf <lächelst>.

Luca: „Ich weiß nochwas: Überall kommt <es geht mir gut>.“

Lucas Aussagen zeigen deutlich, dass er nach Regelmäßigkeiten im Text sucht. Er orientiert sich zum einen an der Anzahl der „Tunwörter“, zum anderen an den inhaltlichen Strukturen des Liedtextes. So erkennt er, dass viele Sätze eine Form von <es geht mir gut> beinhalten. Er scheint also schon diesen Teilbereich (den Hauptsatz) als isoliert vom Rest des Satzes zu sehen.

Danach wurden anhand eines „Satzstreifenpuzzles“ die initiale, die mediale und die finale Stellung des Nebensatzes in Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen erarbeitet. Den

Kindern standen hierfür Sätze auf grauen und gelben Tonkartonstreifen zur Verfügung (vgl. Protokolle - Arbeit mit Satzstreifen 1a). Die Kinder hatten die Aufgabe, aus den „grauen Sätzen“ (Hauptsatz: <ich gebe dir meine Hand>) und „gelben Sätzen“ (Nebensatz: <weil du mein Freund bist>) alle mögliche Satzkonstruktionen herauszufinden. Sie durften die Sätze auch mit einer Schere zerschneiden, um zu den von ihnen erwünschten Satzkonstruktionen zu kommen. Das Kinder kamen gemeinsam, ohne Hilfestellung der Lehrenden zu folgendem Ergebnis:

ich gebe dir weil du mein Freund bist meine Hand

ich gebe dir meine Hand weil du mein Freund bist

weil du mein Freund bist gebe ich dir meine Hand

Sie erarbeiteten sich also eigenständig, ausgehend von einer bestimmten Problemstellung, die drei Möglichkeiten der satzinternen Abfolge (vgl. 1.2.4: *Komplexe Satzkonstruktionen*). Die zugehörige Regel und die Möglichkeit, die diese Regel bietet, abstrahierten sie kompetent, nachdem sie aufgefordert worden waren, das, was sie gerade erforscht hatten, zusammenzufassen:

Frau Frische: „Wer kann in Worte fassen, was wie hier gerade erforscht haben?“

Luca: „Wie man aus Teilen von einem Satz andere Sätze machen kann.“

Lilli: „Wie man aus einem Satz gleiche Sätze machen kann. Also nicht die ganz gleichen, aber bisschen ähnliche.“

Frau Frische: „Genau, man kann aus jedem Satz verschiedene machen, die den gleichen Sinn haben.“

Clara: „Dass, wenn man Sätze vertauscht, halt Wörter vertauscht, dann kann man einen neuen Satz erfinden.“

Frau Frische: „Und jetzt schaut mal, wo der gelbe Satz überall stehen kann!“

Michael³²⁹: „Am Schluss, am Anfang und in der Mitte.“

Eine halbe Woche später fassten die Kinder diese Erkenntnisse noch einmal folgendermaßen zusammen:

Frau Frische: „Wer kann erklären, was es mit den gelben und grauen Sätzen auf sich hat?
Die sind ja unterschiedlich gefärbt. Weiß jemand noch, warum das so war?“

Laura: „Der gelbe Satz ist immer der erste, der graue Satz ist der letzte.“

Frau Weis: „Immer?“

Laura: „Man kann auch... den grauen kann man auch davor setzen.“

Lilli: „Man darf den gelben nicht zerschnippeln, aber den grauen.“

Laura legt Beispiele mit grauen und gelben Streifen:

<weil du lächelst/geht es mir gut>

<weil du da bist/geht es mir gut>

Clara: „Es geht auch <es geht mir gut/weil du da bist>.“

Die Kinder zerschneiden Sätze in ihre Satzbausteine, um neue Sätze zu bilden. Luca bildet:

<ich gebe dir meine Hand/weil du mein Freund bist>

<ich gebe dir/weil du mein Freund bist/meine Hand>

Frau Frische: „Wer kann nochmal kurz zusammenfassen, wie das mit den gelben und grauen Sätzen funktioniert?“

Torben: „Die grauen kann man zerschnippeln und die gelben nicht.“

Rosalynn: „Es gibt ganz viele Möglichkeiten, dass man den grauen davor setzen kann oder den gelben. Oder man kann den grauen davor setzen und den gelben in der Mitte und dann nochmal den grauen.“

329 Anmerkung: Michael war nur zu Beginn des Projekts dabei.

Es zeigt sich also, dass Kinder durch eigenständiges Handeln lernen. Sie stellen Hypothesen auf (hier: Hypothesen bezüglich der Stellung des Nebensatzes) und verifizieren, beziehungsweise falsifizieren diese durch Versuche. Haben die Kinder bestimmte Regeln eigenständig entdeckt, werden diese um so leichter in ihr bestehendes Regelsystem übernommen und memoriert. Trotzdem müssen Regeln geübt werden, damit sie in Zukunft sicher abgerufen werden können. Deshalb folgte im Anschluss an die eigenständige Erarbeitung der Regel an dieser Stelle eine Phase der Übung.

In Einzelarbeit lösten die Kinder ein kleines Satzstreifenrätsel (vgl. Protokolle – Abbildung 5), das nach demselben Schema wie das oben beschriebende Satzstreifenpuzzle aufgebaut war. Nur erhielten die Kinder diesmal ungefärbte Satzstreifen, die sie durch Zerschneiden und Ordnen zu sinnvollen Sätzen zusammenfügen sollten. Richtige Sätze wurden in die Forschermappe eingeklebt. Das Ergebnis dieser Arbeit diente zu einem späteren Zeitpunkt als Grundlage für die Arbeit mit Zeichen.

In der anschließenden Übungsphase wurden Brettspiele zur Konjunktion <weil> (siehe Spielanleitung) gespielt. Es ging nun nicht mehr nur darum, vorgegebene Satzteile zu ordnen und zu sinnvollen Sätzen zusammenzufügen, sondern auch darum, selbstständig und kreativ einen vorgegebenen Haupt- oder Nebensatz um den fehlenden Neben- oder Hauptsatz zu ergänzen. Die Kinder mussten hierzu Satzteile erfinden und sinnvoll vor oder hinter einen vorgegebenen Satz stellen, den sie von einem Stapel mit Satzkärtchen gezogen hatten, wenn sie mit ihrer Spielfigur auf ein entsprechendes Feld gekommen waren. Die Satzkärtchen waren jeweils gelb oder grau gefärbt. Geübt wurde die initiale und die finale Stellung des Nebensatzes und die damit verbundene Wortstellung. Hierin bestand zu diesem Zeitpunkt der Anspruch der Aufgabe, zunächst noch weniger in der Rechtschreibung. Die Aufgabe fiel den Kindern unterschiedlich schwer:

Johannes zieht <weil ich ein Sprachforscher bin>.

Johannes ergänzt: „...forsche ich die Sprache.“

Jannis zieht <weil er krank ist>.

Jannis: „Bekommt der Patient eine Spritze... weil er krank ist?“

Felicia: „Ah! Ich weiß es! Also man könnte auch sagen: Der kranke Patient bekommt eine Spritze.“

Obwohl die Kinder hier nicht auf die korrekte Lösung im Sinne der Spielregel kommen (Aussagesatz plus Konjunktionalsatz beziehungsweise umgekehrt: <Weil er krank ist, bekommt der Patient eine Spritze.>), zeigen sie doch sprachliche Kreativität bei der Umformung des Satzes und finden neue Lösungen wie die von Felicia, die den Satz komplett umformt, oder die von Jannis, der einen Fragesatz bildet.

Jannis bekommt einen Satz mit einer Patentante: <mag ich meine Patentante>.

Jannis: „Ich hab keine Patentante!“

Jannis: „Ich mag meine Patentante. Mag ich meine Patentante? Ich mag meine Patentante.“

Mia: „Weil sie sehr nett ist, mag ich meine Patentante.“

Dieses Beispiel zeigt, dass sich die Kinder zu diesem frühen Zeitpunkt noch sehr auf der Inhaltsebene bewegen. So denkt Jannis zunächst über den Inhalt des Satzes nach und bezieht ihn auf sich. Während er den gezogenen Satz dann als Fragesatz interpretiert und nicht weiter ergänzt, bildet Mia eine Konjunktionalsatz-Aussagesatz-Konstruktion.

Die Brettspiele entwickelten sich in der Folge zum „Lieblingsspiel“ der Kinder. Auch die damit verbundenen Schreibübungen wurden konsequent angegangen. Die Motivation, mit der die Kinder bei der Sache waren, zeigt, dass es sich lohnt, auch

verhältnismäßig trockene Inhalte wie verschiedene Satzkonstruktionen spielerisch zu üben.

Am dritten Termin (vgl. Protokoll vom 25.02.08) wurde zu Beginn wieder auf die Funktion der Zeichensetzung eingegangen: Zeichen dienen als Orientierungshilfe im Text. Dies wurde anschaulich anhand des Satzstreifenpuzzles der Kinder in ihren Forschermappen: Hier gab es keine farbige Markierung, folglich war nicht mehr klar, was ursprünglich grauer Satz und was gelber Satz gewesen war. Diese Form der textinternen Gliederung durch Farbe war also nicht mehr gegeben. Es musste eine andere Form der Textgliederung gefunden werden. Zunächst wurden alle in den Mappen der Kinder „verblichenen“ gelben Sätze durch diagonale Striche vor und hinter dem eigentlich gelben Satz markiert (vgl. Protokolle – Arbeit mit Satzstreifen 1b):

/ ich gebe dir / weil du mein Freund bist / meine Hand /
/ ich gebe dir meine Hand / weil du mein Freund bist /
/ weil du mein Freund bist / gebe ich dir meine Hand /

Durch diese Markierungsarbeit wurde deutlich, dass der Nebensatz vorne und hinten, also paarig, markiert werden muss. Manchen Kindern fiel dies explizit auf, so zum Beispiel Luca:

Luca: „Da muss ich aber zwei Striche machen.“

Frau Frische: „Genau. Es ist wichtig, dass man immer zwei Markierungen macht. Vorne und hinten.“

Auch der graue Satz, so fanden die Kinder auf diese Weise heraus, wird vorne und hinten gekennzeichnet.

Im zweiten Schritt diente wiederum ein Textplakat als Impuls: An der Tafel wurde wieder ein Plakat mit dem Text des Liedes „Ganz egal“ aufgehängt, diesmal allerdings mit korrekter orthographischer Markierung durch Majuskeln, Kommas und Punkte. Hieran wurde deutlich, dass die eben genannten Zeichen die Schrägstriche ersetzen und somit der Orientierung im Text dienen.

Weil du da bist, geht's mir gut.

Weil du lächelst, geht's mir gut.

Weil du mein Freund bist, geht's mir gut.

[...]

Wir sind fröhlich, weil's uns gibt.

Wir sind glücklich, weil's uns gibt.

Wir freu'n uns riesig, weil's uns gibt.

Schon zu diesem Zeitpunkt formulierten die Kinder wichtige Beobachtungen zu gelbem und grauem Satz und stellten erste Hypothesen bezüglich deren Erkennungsmerkmale auf:

Luca: „Das ist die zweite Strophe [Tafelbild]... Ach so, jetzt weiß ich's! Der gelbe ist immer da wo ein <w> vorne ist! [überlegt] Ah, ne... da wo ein <e>...“

Jannis: „Nein, da wo ein Komma ist!“

Luca: „Wenn da steht <weil> oder <wenn>, dann sind es gelbe Sätze. Bei <wir> nicht. Nur da wo <w> drin ist, das <w> und das <e>.“

Johannes: „<weil> und <wenn>!“

Luca: „Achso! <weil>... geht's mir gut und so.“

Johannes: „Was ist, wenn <wir> vorne dran steht?“

Luca: „Grau!“

An diesem Beispiel wird abermals die Suche der Kinder nach Regelmäßigkeiten deutlich. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Kinder ohne Aufforderung oder hilfestellende Frage seitens der Unterrichtenden nach Gemeinsamkeiten zwischen den Sätzen suchten und die richtigen Schlüsse bezüglich des gelben und grauen Satzes daraus zogen.

Im Stuhlkreis wurde schließlich erarbeitet, welche Zeichen bei den drei verschiedenen Stellungen des Nebensatzes erforderlich sind. Die Zuordnung fiel den Kindern, die zuvor den Liedtext auf dem Plakat aufmerksam beobachtet hatten, leicht. Die Hierarchie der Zeichen stellte für die Kinder kein Problem dar und wurde somit nicht explizit behandelt. Die Satzstreifen sahen nach Bearbeitung mit dem Rotstift durch die Kinder folgendermaßen aus:

Ich gebe dir , weil du mein Freund bist , meine Hand .

Ich gebe dir meine Hand , weil du mein Freund bist .

Weil du mein Freund bist , gebe ich dir meine Hand .

Die Kinder kamen zu folgenden Regeln:

Frau Frische: „Wenn der gelbe Satz vorne steht, was wird dann aus den beiden Markierungen?“

Jannis: „Hinten Komma! Vorne groß!“

Clara: „Wenn der gelbe Satz vorne steht, dann wird vorne das <weil> ein großes <wenn> oder <weil> und hinten kommt dann ein Komma!“

Frau Frische: „Kann sich jemand vorstellen, was passiert, wenn der gelbe Satz hinten steht?“

Lilli: „Also hinten kommt ein Punkt und davor ein Komma.“

Frau Frische: „Wer weiß, was passiert, wenn der gelbe Satz in der Mitte steht?“

Luca: „Da kommt auf beiden Seiten ein Komma!“

Diese Regeln wurden im Anschluss wiederum durch Einzelarbeit (siehe Protokolle – Abbildung 6) und Spiele (Bandolino, Quatsch mit Soße, Memory – siehe Spielanleitung) geübt.

Auch hier zeigte sich wieder die Kreativität der Kinder. Clara zum Beispiel bildete ausgehend vom Bandolinenspiel, das lediglich die Abfolge Hauptsatz-Nebensatz oder Nebensatz-Hauptsatz zulässt, Satzkonstruktionen mit der medialen Stellung des Nebensatzes:

Clara: „Also, ich habe ein Wort aus dem grauen Satz... hab´ ich zwischen den gelben genommen: Der Ritter bekommt, weil er das Turnier gewonnen hat, einen Kuss vom Burgfräulein.“

Gemäß dem Spielaufbau war die folgende Kombination vorgesehen: <Weil der Ritter das Turnier gewonnen hat, bekommt er einen Kuss vom Burgfräulein.> Clara ging jedoch weiter, indem sie zusätzlich die mediale Position des Nebensatzes bildete.

Anmerkung: Im Projekt wurde stets von grauen und gelben Sätzen gesprochen, nicht von Haupt- und Nebensätzen. Die Farbsystematik sollte dazu dienen, den Kindern die Inhalte anschaulich und kindgerecht zu vermitteln. Zudem geht von den Farben eine hohe Signalwirkung für die Kinder aus, was bei der Erarbeitung des Regelsystems eine wichtige Rolle spielt.

5.3.1.4 „Rote und grüne Wörter“

Bis zu diesem Zeitpunkt wussten die Kinder also, wie sie Nebensätze und Hauptsätze je nach Stellung im Satz paarig markieren müssen. Sobald Kinder jedoch selber einen Text schreiben wollen, stehen sie vor dem Problem, dass sie zunächst nicht wissen, wo der graue und wo der gelbe Satz jeweils beginnt und aufhört. Die nächste Aufgabe lautete also, herauszufinden, wie man den gelben und den grauen Satz identifizieren kann. Nach MAAS und WEINRICH spielen die Stellung des finiten Verbs und die Einleitung des Nebensatzes durch einen Junktor hierbei die tragende Rolle (vgl. 1.2.3: *Das Verb und seine Stellung im Satz*; 1.2.4: *Komplexe Satzkonstruktionen*). Lucas Orientierung an den „Tunwörtern“ (siehe oben) oder auch die Suche von Luca, Jannis und Johannes (siehe oben) nach einer Regularität bezüglich <weil> und <wenn> bestätigen die Systematik von MAAS und WEINRICH.

Die Stellung des finiten Verbs in Haupt- und Nebensatz wurde im Projekt durch die Umstellprobe erarbeitet. Die Kinder erhielten viermal den Satzstreifen <ich gebe dir meine Hand> (ohne orthographische Markierung). Die Aufgabe lautete, den Satz durch Zerschneiden und Umstellen neu zu bilden. Es sollten unterschiedliche Möglichkeiten gefunden werden. Die Kinder kamen zu folgendem Ergebnis (vgl. Protokolle – Arbeit

mit Satzstreifen 2)³³⁰:

Ich / **gebe** / dir / meine Hand.

Ich / **gebe** / meine Hand / dir.

Dir / **gebe** / ich / meine Hand.

Gebe / ich / dir / meine Hand?

Folgendes Gespräch macht deutlich, wie die Kinder die Kategorie finites Verb/„rotes Wort“³³¹ (und nebenbei die Kategorie Satzglied) durch Beobachtung von Regularitäten abstrahieren:

- Frau Frische: „Erkennt ihr den Geheimcode in den Sätzen? Was ist immer gleich?“
- Clara: „<Meine Hand> ist nicht zerschnippelt.“
- Frau Frische: „Genau, das ist ein zusammenhängender Baustein.“
- Rosalynn: „Das <gebe> steht immer in der Mitte.“
- Frau Frische: „Wo genau steht denn das <gebe>?“
- Rosalynn: „Also immer das zweite Wort.“
- Lilli: „Aber nicht immer das zweite Wort.“
- Frau Frische: „Immer der zweite Baustein. Clara hat ja festgestellt, <meine> und <Hand> kann man nicht zerschnippeln. Das zählt wie ein Baustein.“

Der Fragesatz bildete in diesem Zusammenhang eine Ausnahme.

330 Die Satzstreifen der Kinder waren gänzlich unmarkiert. Die hier abgebildeten Satzstreifen fassen das Endergebnis der Phase zusammen.

331 Das finite Verb wurde in der Folge rot markiert, weshalb es innerhalb des Projekts „rotes Wort“ genannt wurde.

Durch Hinzunahme eines gelben Satzes (Konjunktionalsatz mit <weil>) entdeckten die Kinder die End-Stellung des „roten Wortes“ (finiten Verbs) im gelben Satz (Nebensatz).³³²

Ich **gebe** dir meine Hand , **weil ich dich mag** .

Durch Vergleich mit weiteren Sätzen entdeckten sie, dass der gelbe Satz zudem immer mit einem <weil>, das in der Folge als „grünes Wort“ bezeichnet wurde, beginnt. Luca, Jannis und Johannes waren diesem Zusammenhang ja schon früher auf der Spur gewesen (siehe oben).

Das Regelsystem, das den Kindern also ab diesem Zeitpunkt hinsichtlich der Interpunktion zur Verfügung stand, hatten sie sich durch die Arbeit mit geeigneten Materialien sowie durch die Beobachtung und Analyse von Sätzen und Texten eigenständig konstruiert.

Die Strategie, die in der Folge bei der Zeichensetzung zur Anwendung kam, lautet daher wie folgt:

- 1) Graue Sätze (Hauptsätze) erkennt man an der Zweitstellung des roten Wortes (finiten Verbs). Gelbe Sätze (Nebensätze) erkennt man an der Endposition des roten Wortes sowie am grünen Wort (Konjunktion), das den Beginn des gelben Satzes markiert.

³³² Die Satzstreifen der Kinder waren gänzlich unmarkiert. Die hier abgebildeten Satzstreifen fassen das Endergebnis der Phase zusammen.

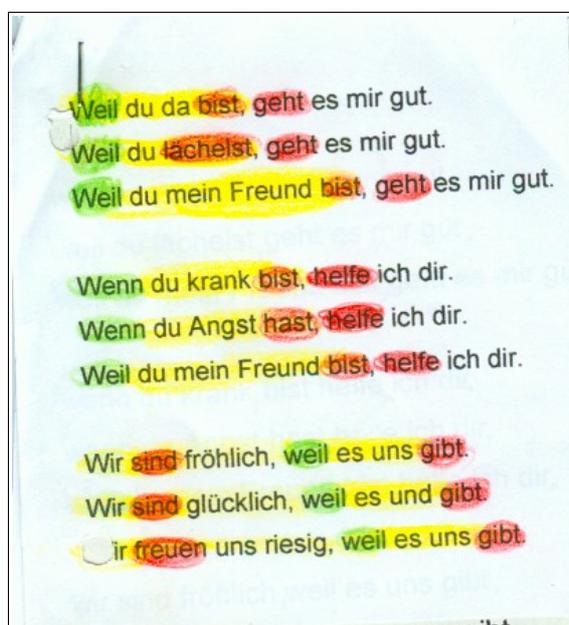
- 2) Hat man den gelben und den grauen Satz identifiziert, werden diese durch Zeichen paarig markiert:
- a) Steht der gelbe Satz zwischen Teilen des grauen Satzes, wird er von diesem durch zwei Kommas abgetrennt. Der graue Satz wird vorne groß geschrieben und erhält am Ende einen Punkt.
 - b) Steht der gelbe Satz am Anfang, wird er vorne groß geschrieben und durch ein Komma vom Rest des Satzes abgegrenzt. Am Satzende steht ein Punkt.
 - c) Steht der gelbe Satz am Schluss, wird er vorne durch ein Komma gekennzeichnet und hinten durch einen Punkt. Am Satzanfang wird groß geschrieben.

Dies entspricht den Regeln, die UTZ MAAS und HARALD WEINRICH diesbezüglich formulieren (vgl. *1.2 Modellierung der deutschen Syntax*).

5.3.1.5 Übungsphasen: „Onkel Otto“ und Brettspiele

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, das Erlernete auch anzuwenden, wurden immer wieder längere Phasen der Übung eingeschoben. So wurden am vierten Termin zunächst die bisherigen Inhalte wiederholt, um dann die Farbsystematik und anhand von Brettspielen die Zeichensetzung zu üben (vgl. Protokoll vom 27.02.08).

Folgende Arbeit eines Kindes (vgl. Protokolle – Abbildung 7) soll die Farbsystematik noch einmal verdeutlichen:



Außerdem sollen an dieser Stelle das Spiel „Onkel Otto“ und ein ausgewähltes Brettspiel vorgestellt werden.

1) „Onkel Otto“:

Wann? Wie lange? Wt	Gestern
rotes Wort	mag fuhr
Wer?	Die Maus
Wo?	nach Teiland

Das Blatt Papier mit der aufgedruckten Tabelle wurde so gefaltet, dass jedes Kind immer nur eine Zeile sehen konnte. Das Kind, das an der Reihe war, füllte die Zeile entsprechend der Vorgabe in der linken Spalte aus und faltete das Blatt wieder, so dass der nächste Mitspieler wieder eine leere Zeile vor sich hatte. Am Ende wurde der so entstandene Satz vorgelesen.

Durch dieses Spiel wurde den Kindern die Zweitposition des roten Worts (finiten Verbs) im grauen Satz (Hauptsatz) noch einmal deutlich, da das Spiel mehrmals mit unterschiedlicher Reihenfolge der Vorgaben <Wie lange?>, <Wer?>, <Wo?> durchgeführt wurde. Die Kinder konnten dabei im Vergleich der Sätze abermals feststellen, dass das rote Wort nie die Zweitposition verlässt. Im Anschluss an das Spiel schrieb jedes Kind zwei Onkel-Otto-Sätze orthographisch korrekt in seine Forschermappe und markierte das rote Wort.

2) Das Brettspiel „Sternwanderer“

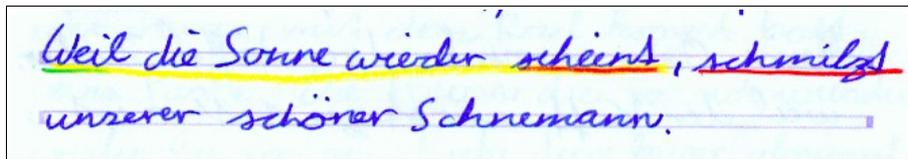


Zu einem Brettspiel gehörten zwei Phasen. In der ersten Phase wurde gespielt, in der zweiten Phase wurden Sätze geschrieben, farbig markiert und Zeichen gesetzt.

In der ersten Phase mussten die Kinder, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, wenn sie auf ein entsprechendes Feld kamen, eine Satzhälfte (auf einem grauen oder gelben Kärtchen) ziehen und die andere Satzhälfte passend dazu erfinden.³³³

Die zweite Phase, in der die Kinder die Sätze verschriftlichen mussten, war unerlässlich für den Lerneffekt. Hier nur ein Beispiel für einen Satz, den ein Kind bei den Brettspielen gebildet und verschriftlicht hat:

³³³ Die genauen Spielregeln können der Spielanleitung im Anhang entnommen werden.



Vorgabe auf dem gezogenen Satzkärtchen war: /weil die Sonne wieder scheint/ (gelber Satz)

Hatten die Kinder zwei bis drei Sätze auf diese Weise geschrieben, wurden diese mit den Lehrenden besprochen. Waren sie noch nicht richtig, wurden sie von dem Kind verbessert. Sobald sie richtig waren, gab es für das jeweilige Kind Punkte auf dem „Punkteplakat“ (siehe Spielanleitung im Anhang). Auf diese Weise wurde sehr viel geschrieben und daher auch viel geübt. Die Kinder zeigten sich zudem sehr kreativ und gingen oftmals auch über den Erwartungshorizont des Spiels hinaus, indem sie komplexe verschachtelte Sätze bildeten. So auch in folgenden Beispielen:

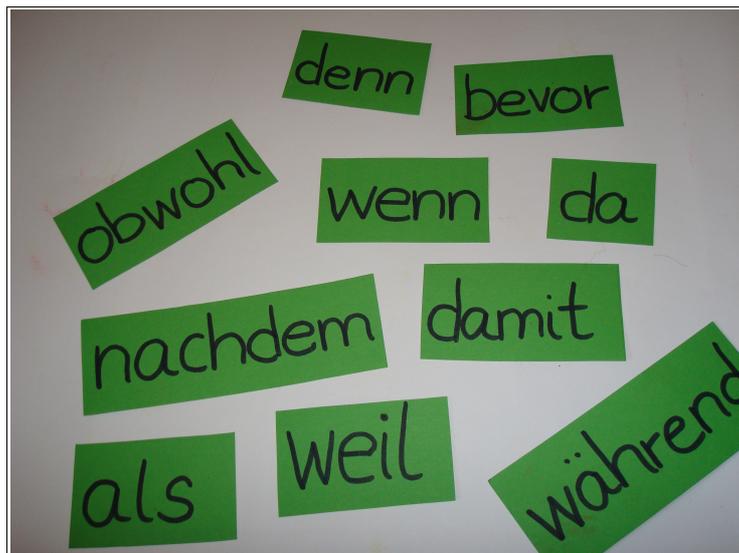
Levi: „Ich frage meinen Bruder, ob er weiß, wo meine Playstation ist, die er neulich verschlampert hat.“

Rosalynn: „Ich frage meinen Bruder <Komma>, weil ich meine Playstation nicht finde <Komma>, ob er sie gesehen hat.“

5.3.2 Zweite Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Bei Oma und Opa“

5.3.2.1 Textarbeit: Die „Grüne Geschichte“

Bevor das nächste Lied „Bei Oma und Opa“ gesungen wurde, lernten die Kinder am fünften Termin (vgl. Protokoll vom 03.03.08) innerhalb eines Spiels neue grüne Wörter kennen. Hierzu wurde ein Stuhlkreis gebildet, in dessen Mitte ein Stapel mit grünen Wortkarten lag (vgl. Protokolle – Abbildung 9). Die Konjunktion <ob>, die die Kinder im nächsten Lied kennenlernen und selbstständig als grünes Wort identifizieren sollten, war noch nicht dabei:



Aus diesem „Pool“ an grünen Wörtern durfte sich das Kind, das an der Reihe war, jeweils ein Wort aussuchen. Die Aufgabe bestand nun darin, eine Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion zu bilden, die in den Zusammenhang einer gemeinsam spontan erfundenen Geschichte passte. Zusätzlich gab es eine „rote Karte“, die immer dann hochgehalten werden musste, wenn ein rotes Wort im Satz vorkam. Reihum bildeten die Kinder auf diese Weise gemeinsam die „Grüne Geschichte“ (Sätze der Geschichte **fett**

markiert):

Frau Weis: **„Während Paul schlief, näherte sich ein Einbrecher dem Haus.“**

Johannes: „Ist <schlafen> das einzige rote Wort oder gibt es noch andere?“

Levi: **„Da wachte Paul auf.“**

Frau Frische: „Ist der Satz gelb oder grau?“

Lilli: „Grau!“

Frau Frische: „Warum?“

Lilli: „Das rote Wort ist an zweiter Stelle!“

Hier zeigt sich, dass Lilli den Hauptsatz bereits souverän anhand der Zweitstellung des finiten Verbs identifizieren kann und das, obwohl die Übung nur mündlich stattgefunden hat und somit der Anspruch hinzukam, genau hinzuhören und sich Sätze zu merken.

Luca: **„Als Paul aufwachte, rannte er sofort zu seiner Mama.“**

Clara: **„Obwohl Paul Angst vor Einbrechern hatte, erzählte er seiner Mama die Geschichte.“**

Laura: **„Da hatte seine Mutter Angst.“**

Frau Frische: „Ist das ein gelber oder ein grauer Satz?“

Lilli: „Grauer Satz, weil das rote Wort nicht hinten steht!“

Lilli: **„Während Paul bei seiner Mutter war, schlich der Räuber ins Haus.“**

Torben: **„Bevor der Räuber drin war, rannte ich in mein Zimmer.“**

Jannis: **„Damit der Räuber nicht sein Geld klauen konnte, nahm er seinen Geldbeutel und schob ihn der Mama unter die Decke.“**

Frau Frische: **„Nachdem er der Mama den Geldbeutel gegeben hatte, legte er sich**

wieder ins Bett.“

Felicia: **„Da stand der Räuber vor der Haustür.“**

Frau Frische: „Gelb oder grau?“

Felicia: „Grau, weil kein <weil> drin ist... weil das rote Wort nicht am Schluss war.“

Felicia beschreibt hier eigentlich, warum es sich um keinen gelben Satz handelt (Fehlen der Konjunktion). Sie greift also auf bereits Verstandenes zurück und versucht, Analogien herzustellen. Dabei entdeckt sie, dass der geäußerte Satz <Da stand der Räuber vor der Haustür.> nicht analog zu dem ist, was sie unter einem gelbem Satz versteht. Der Nachsatz „...weil das rote Wort nicht am Schluss war“ zeigt, dass sie die Regularitäten noch durcheinander wirft. Ihr Beitrag zeigt aber auch, dass sie auf dem Weg dazu ist, die entdeckten Regularitäten in eine Systematik zu bringen.

Johannes: **„Da klaute der Räuber die chinesische goldene Vase.“**

Frau Frische: „Gelb oder grau?“

Johannes: „Grau.“ (weiß keine Begründung)

Clara: „Klaunen ist das rote Wort und kommt als zweites!“

Johannes kommt hier zwar auf die richtige Lösung, kann dies aber noch nicht explizit begründen. Möglicherweise hat er eine Eigenregel angewendet oder aber er hat einfach geraten. Clara hingegen begründet die Aussage von Johannes richtig mit der Zweitstellung des finiten Verbs.

Innerhalb der Geschichte verwendeten die Kinder das Wort <da> nicht als Konjunktion, sondern als Zeitangabe, im Sinne von <in diesem Moment>. Dies war eine gute Möglichkeit, um die Kinder für die Mehrdeutigkeit von Wörtern (je nach

Zusammenhang im Satz) zu sensibilisieren:

Frau Frische: „Wörter haben manchmal unterschiedliche Bedeutungen. Ihr habt oft <da> verwendet, aber mit einer Bedeutung, mit der es kein richtiges grünes Wort ist. Ich mache mal ein Beispiel, in dem das Wort <da> ein grünes Wort ist. Passt mal auf, welches andere grüne Wort man dafür verwenden könnte!“

Frau Frische: „Da es heute regnet, brauche ich einen Regenschirm.“

Luca sofort: „Weil!“

An den Begründungen der Kinder lassen sich ihre unterschiedlichen Lerntempi ablesen. Die Begründungen gewähren aber auch einen Einblick in die verschiedenen Stadien des Lernvorgangs:

- 1) Johannes scheint einen grauen Satz zwar erkennen zu können, er kann sein „Gefühl“, das ihn an dieser Stelle richtig geleitet hat, aber noch nicht erklären. Er zeigt jedoch durch seine Frage „Ist <schlafen> das einzige rote Wort oder gibt es noch andere?“, dass er dabei ist zu beobachten und nach einer Regelmäßigkeit bezüglich des roten Wortes zu suchen.
- 2) Felicia hat bereits die Regularität entdeckt, dass gelbe Sätze (Nebensätze) hier durch ein grünes Wort (Konjunktion) eingeleitet werden. Sie weiß auch schon, dass rote Wörter (finite Verben) eine wichtige Rolle innerhalb der Sätze spielen, allerdings hat sie die diesbezüglichen Regularitäten noch nicht ganz systematisieren können.

- 3) Clara und Lilli begründen bereits souverän, woran sie einen grauen Satz (Hauptsatz) erkennen, nämlich an der Zweitposition des roten Wortes (finiten Verbs),

Im Anschluss an diese Übung wurde eine Zwischenevaluation (siehe Protokolle – Abbildung 10) durchgeführt. Die Zwischenevaluation diente dazu, den aktuellen Leistungsstand der Kinder zu überprüfen, um zu sehen, was die Kinder bereits verstanden hatten und an welchen Inhalten zukünftig noch am meisten gearbeitet werden musste. Ausführlicheres dazu findet sich in der Gesamtauswertung.

5.3.2.2 Das Lied „Bei Oma und Opa“

Das Lied „Bei Oma und Opa“ ist nach derselben Systematik aufgebaut wie „Ganz egal“. Es enthält Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen, in denen der Nebensatz entweder in initialer oder in finaler Position steht. Im Gegensatz zu Nebensätzen mit der Konjunktion <weil> lässt die Konjunktion <ob> keine mediale Stellung des Nebensatzes zu. Auf der folgenden Seite sind Liedtext und Noten des Liedes abgebildet (vgl. Protokolle – Abbildung 11). Das Lied dient dazu, den Sprachschatz der Kinder um die Konjunktion <ob> zu erweitern und die in der ersten Phase entdeckten syntaktischen Regularitäten in einem neuen textlichen Zusammenhang zu üben.

12. Bei Oma und Opa

T: Chr. Röber, M: M. Fuchs

Refrain: Bei Oma und Opa gibt's
immer viele Fragen.
Was ich alles gern mag,
soll ich ihnen sagen.

Refrain: Bei Oma und Opa gibt's
immer viele Fragen.
Was ich alles gern mag,
soll ich ihnen sagen.

1. Ob ich Wackelpudding mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Himbeertorte mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Jägerschnitzel mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schneckensuppe mag, fragt Oma.
Oh nee!

2. Opa fragt, ob ich 'nen Hund haben will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich ein Taschenmesser will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich 'ne Playstation will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich 'ne Zahnsperre will.
Oh nee!

Ob ich Ponyreiten mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Rollschuhlaufen mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schlagzeug spielen mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schularbeiten mag, fragt Oma.
Oh nee!

Opa fragt, ob ich Fußball spielen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich Segelfliegen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich Klavier spielen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich mein Zimmer putzen will.
Oh nee!

♩ = 85

Bei O - ma und O - pa gibt's im - mer vie - le Fra - gen.
Was ich al - les gern mag, soll ich ih - nen sa - gen. Bei
sa - gen. 1. Ob ich Wak-ke-l-pud-ding mag, fragt O - ma. Na
klar! Ob ich Him-beer - tor - te mag, fragt O - ma. Na
klar! Ob ich Jä-ger-schnit-ze-l mag, fragt O - ma. Na klar! Ob ich
Schnek-ken-sup-pe mag, fragt O - ma. Oh nee! Ob ich nee!

Quelle: Piraten-Ratten – Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb. Das Arbeitsheft zur CD.

Das Lied wurde mithilfe von Bildern an der Tafel zunächst auswendig gesungen (vgl. Protokolle – Abbildung 12). Hier zeigten sich die Kinder sehr motiviert, da sie auch selbst malen durften:



Durch Anwendung der bisher erlernten Farbsystematik identifizierten die Kinder auch in diesem Lied Hauptsatz und Nebensatz korrekt und setzten die erforderlichen Zeichen.

In verschiedenen Spielen (siehe Spielanleitung im Anhang) wurde am sechsten Termin (vgl. Protokoll vom 05.03.08) wieder geübt, indem Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen gebildet und vor allen Dingen verschriftlicht wurden. Es wird an dieser Stelle auf die ausführliche Spielanleitung verwiesen.

5.3.2.3 Schwierigkeiten der Kinder

Während der Arbeit mit den Kindern wurden einige Schwierigkeiten deutlich, derer man sich bewusst sein sollte, um adäquat darauf zu reagieren und die Materialien dementsprechend zu gestalten. Die wichtigsten Aspekte sollen an dieser Stelle aufgeführt werden.

Vor allen Dingen im Zusammenhang mit den roten Wörtern (finiten Verben) zeigten sich bei den Kindern bis zu diesem Zeitpunkt zwei Schwierigkeiten:

1) Verbklammern

Sobald Verbklammern auftreten, wird die Identifikation des roten Wortes schwieriger, zum Beispiel:

Heute werde ich in den Zoo gehen.

Die Kinder tun sich zurecht schwer damit, denn sie haben gelernt: Das rote Wort (finite Verb) steht im grauen Satz an zweiter Stelle. Sobald Verbklammern also auftreten, besteht für die Kinder, wenn Verbklammern nicht explizit thematisiert werden, die Möglichkeit der Verwechslung mit dem infiniten Verb. Sie halten den rechten Teil der Klammer für ein eigenständiges rotes Wort und sind verwirrt, da dieses nicht in Zweitposition steht. Es empfiehlt sich daher, Verbklammern (und damit verbunden die Unterscheidung von finiten und infiniten Verben) entweder zu thematisieren oder aber nur solche Sätze zu verwenden, in denen nur Verben vorkommen, die keine Klammern

bilden.

Nachdem uns dieses Problem bewusst war, haben wir uns dazu entschlossen, aus Zeitgründen auf die Thematisierung von Verbklammern zu verzichten und fortan nur noch Sätze zu verwenden, in denen keine Verbklammern vorkommen.

2) Erweiterbare Nominalgruppen vs. „Signalwort-Regel“

Den Kindern fiel es außerdem schwer, zwischen finiten Verben und Verben als Kern einer erweiterbaren Nominalgruppe zu unterscheiden. Häufig identifizierten sie auch letztere fälschlicherweise als rote Wörter. Darauf aufmerksam gemacht, zeigte sich, dass die Kinder diesbezüglich über folgende Regeln verfügen:

Die Kinder bilden aus Satzglied-Streifen folgenden Satz:

<weil / ich / zum Kochen / Zutaten / brauche/ , / gehen / ich / und / mein Vater / einkaufen>

Johannes: „Gelber Satz vorne!“

Er zeigt uns das rote Wort <brauche> und unterstreicht es.

Frau Frische: „Warum ist <Kochen> kein rotes Wort?“

Luca: „<zum Kochen>“

Lilli: „<das Kochen>“

Clara: „<Kochen> ist in dem Fall kein Tunwort. Wenn man sagt, <ich koche mit meinem Vater>, dann ist es ein Tunwort. Hier ist es <zum Kochen>.“

Johannes: „Es wird groß geschrieben.“

Die Kinder orientieren sich also am Artikel. Dass dies problematisch ist, wurde bereits an anderer Stelle erläutert. Es empfiehlt sich daher, den Kindern den Unterschied zwischen finiten Verben und Verben als Kern einer Nominalgruppe anhand der Erweiterungsprobe (vgl. *1.2.5 Verben als Kern erweiterbarer Nominalgruppen*) zu

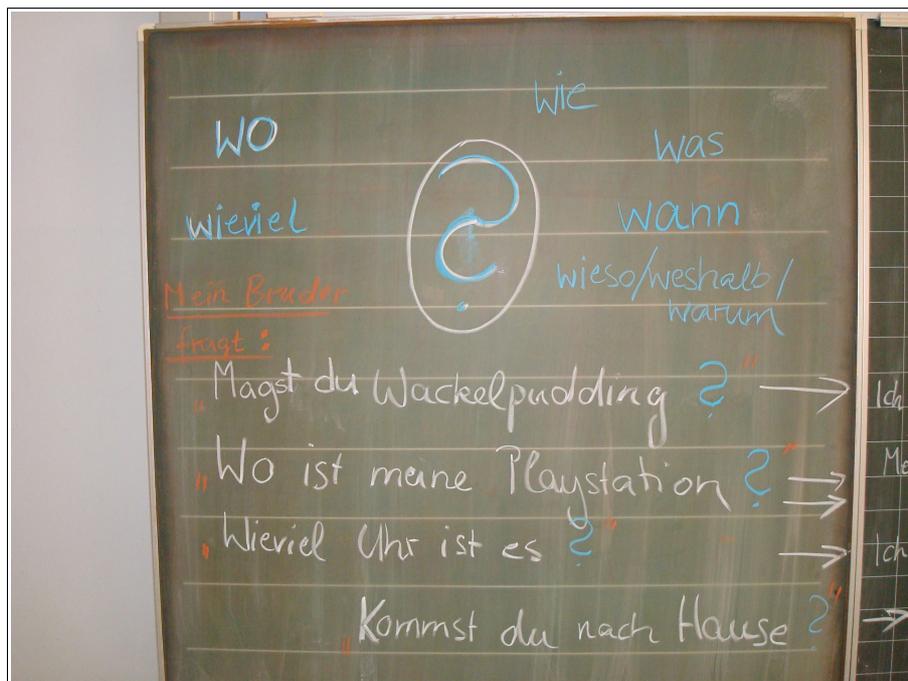
verdeutlichen.

Eine weitere Schwierigkeit, die bei der Arbeit mit den <ob>-Nebensätzen auftrat, war die Unterscheidung von Fragesatz und <ob>-Nebensatz. So interpretierten einige Kinder Nebensätze, die mit <ob> begannen, als Fragesatz und beendeten diese nicht mit einem Punkt, sondern mit einem Fragezeichen (vgl. vorangegangene Kinderzitate, zum Beispiel Laura in 5.3.1.1 *Forschermotto und Anfangsevaluation*, Beispiel 5). Dies war Anlass für folgenden Exkurs:

5.3.2.4 Exkurs: direkte vs. indirekte Rede

Am siebten Termin (vgl. Protokoll vom 10.03.08) wurde der Frage auf den Grund gegangen, warum „<ob>-Nebensätze“ keine Fragesätze sind, sondern Teilsätze einer Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion und folglich auch nicht mit einem Fragezeichen markiert werden.

Zunächst galt es zu entdecken, was einen Fragesatz überhaupt ausmacht. Die Kinder wurden hierzu aufgefordert, Fragewörter zu sammeln und Fragesätze zu bilden. Hier zeigten sich keine Probleme, die Kinder bildeten korrekte Fragesätze, keine Satzkonstruktionen mit <ob>. Es entstand folgendes Tafelbild (vgl. Protokolle – Abbildung 13):



An der Tafel wurde, nachdem die Fragesätze aufgeschrieben waren, der Vorsatz „Mein Bruder fragt.“ (hier rot) hinzugefügt. Die SchülerInnen wussten bereits, dass nun Anführungszeichen folgen müssen und der Fragesatz auch mit Anführungszeichen endet.³³⁴

Im Anschluss an die Fragesatz-Sammlung wurden die Fragesätze hinsichtlich ihrer entscheidenden Merkmale beobachtet. Die Kinder fassten zusammen, dass Fragesätze oftmals ein Fragewort (z.B. warum, wo, wer, wie) enthalten. In diesem Fall steht das rote Wort (das finite Verb) immer an Zweitposition:

Wo ist meine Playstation?

Wer spielt mit mir Playstation?

Wann spielen wir Playstation?

334 Anführungszeichen bei direkter Rede sind im Bildungsplan (2004) als Thema für die Grundschule vorgesehen. Die Kinder hatten dies (laut Aussage der Klassenlehrerinnen) bereits im Unterricht gelernt.

Enthalten Fragesätze kein Fragewort, steht es das rote Wort am Anfang des Satzes:

Kommst du nach Hause?

Treffen diese Merkmale zu, handelt es sich um einen Fragesatz. Dieser wird mit einem Fragezeichen markiert.

Nun wurden die Kinder darum gebeten, ausgehend von den Fragesätzen Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen mit <ob> zu bilden. Es entstanden unter anderem folgende Sätze (siehe Protokolle – Abbildung 14)³³⁵:

Mein Bruder fragt: „Magst du Wackelpudding?“

→ Ich frage meinen Freund, ob er Wackelpudding mag.

Mein Bruder fragt: „Wo ist meine Playstation?“

→ Mein Bruder hat mich gefragt, wo seine Playstation ist.

→ Mein Bruder hat mich gefragt, ob ich seine Playstation habe.

Anhand der Beispiele, die die Kinder selbst gebildet haben, konnten sie die Farbsystematik, die zur Identifikation von Haupt- und Nebensätzen dient, wieder anwenden. Sie verglichen also ihr Schema vom grauen beziehungsweise vom gelben Satz mit den Satzkonstruktionen, die sie soeben gebildet hatten und stellten fest, dass es sich hierbei um analoge Satzstrukturen handelt.³³⁶ So erkennt Luca in folgendem Zitat völlig richtig:

335 Die umgeformten Sätze weichen manchmal vom Ausgangssatz ab. Die Kinder orientierten sich am

Inhalt der Frage, nicht an den Personen, die im Ausgangssatz vorkamen.

336 In diesem Fall bildeten die Kinder selbst eine Verklammerung.

Luca: „Ob ist grün. Dann ist das ein gelber Satz und das rote Wort steht hinten.“

Durch Anwendung ihres jüngst erworbenen Regel-Wissens auf dieses neue Problem (Vergleich Fragesatz – Nebensatz mit <ob>) konnten sie also selbstständig die Lösung finden:

Fragesätze und <ob>-Nebensätze sind anhand syntaktischer Merkmale unterscheidbar und werden somit unterschiedlich markiert: Fragesätze mit einem Fragezeichen, <ob>-Nebensätze gemäß den Regeln zur paarigen Markierung des Nebensatzes.

5.3.3 Dritte Phase: Die Arbeit mit dem Lied „Gemein“

5.3.3.1 „Blaue Wörter und blaue Pfeile“

Am achten Termin (vgl. Protokoll vom 12.03.08) wurde zunächst eine zweite Zwischenevaluation durchgeführt, in der der Lernfortschritt der Kinder bis zu diesem Zeitpunkt überprüft wurde (siehe Protokolle – Abbildung 15). Die Ergebnisse finden sich in der Gesamtauswertung.

Im Anschluss daran, vor der Einführung des Liedes „Gemein“, lernten die Kinder das „blaue Wort“ kennen. Hierzu wurden wieder graue und gelbe Satzstreifen zerschnitten und zu neuen Sätzen zusammengefügt, zum Beispiel (vgl. Protokolle – Abbildung 16):



das Unwetter

das sehr stark war

hat alles verwüstet

Die Kinder hatten die Aufgabe, diese Relativsatz-Hauptsatz-Konstruktionen zu

analysieren. Ihnen fiel auf, dass die Sätze alle mit <das>, <der>, <die> oder <den> begannen. Die Regel, dass der gelbe Satz mit grünen Wörtern beginnt, wurde also an dieser Stelle erweitert: Der gelbe Satz kann auch mit „blauen Wörtern“³³⁷ (Relativpronomen) beginnen. Dass das blaue Wort (Relativpronomen) sich auf ein Nomen im grauen Satz (Hauptsatz) bezieht, machten die Kinder durch einen blauen Pfeil deutlich.

Im folgenden Gespräch leiten sich die Kinder am Beispielsatz <Die Schule, die renoviert wird, ist geschlossen worden.> gemeinsam die Zusammenhänge her:

Lilli: „Zum Beispiel wenn du sagst, also da ist zum Beispiel <die Schule>... ähm... die renoviert wird, ist geschlossen worden. Genau und das ist dann <die Schule>, beim <die> ist dann ein Komma.“

Rosalynn: „Nach <die Schule> kommt ein Komma!“

Frau Frische schreibt den Satz an die Tafel.

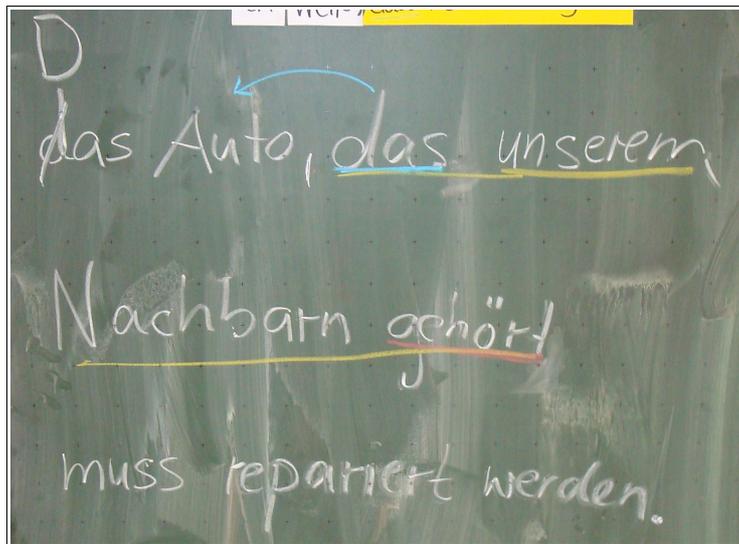
Frau Frische: „<Die> ist also das blaue Wort. Wer kann sagen, was noch zum blauen Wort dazugehört?“

Johannes: „Die Schule.“

Johannes zeichnet einen blauen Pfeil ein.

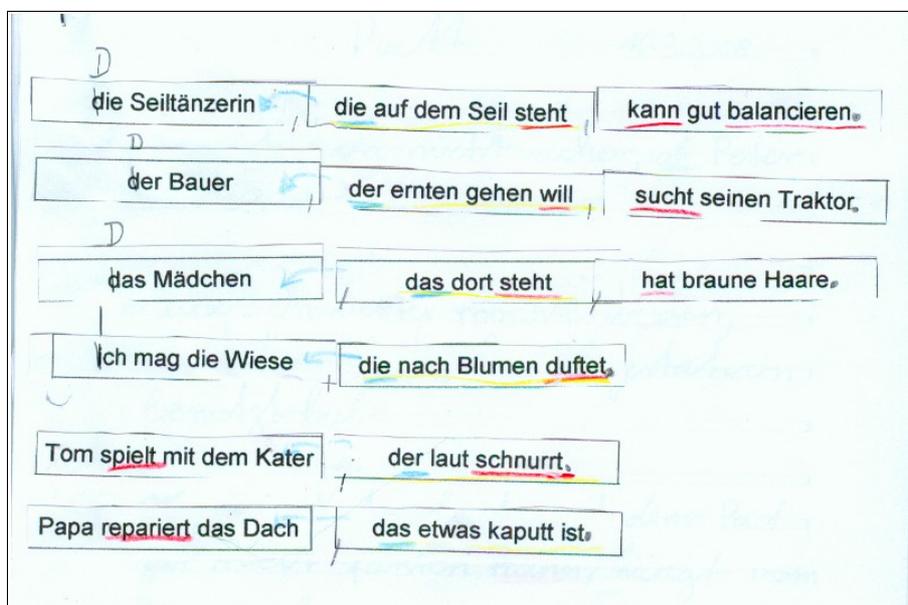
Hier ein weiteres Beispiel für die farbigen Markierungen:

337 Die Relativpronomen wurden von den Kindern blau markiert, weshalb sie „blaues Wort“ genannt wurden.



(Das Komma hinter <gehört> fehlt an dieser Stelle noch.)

Farbmarkierungen und Zeichensetzung wurden danach wieder in Einzelarbeit geübt, indem kleine Satzstreifen zusammengepuzzelt, farbig markiert, und die erforderlichen Zeichen gesetzt wurden (vgl. Protokolle – Abbildung 17):



Die mediale Stellung des Relativsatzes wurde im Anschluss durch das Spiel Relativsatz-

Bingo (siehe Spielanleitung) geübt. Hatte ein Kind passende Satzteile, die es zu einem Satz zusammenfügen konnte, las es diesen vor. Die Kinder nahmen diese Aufgabe sehr ernst und hatten Spaß daran, die Zeichen, auch wenn sie nicht schreiben mussten, in ihrem Satz dazu zu sagen. Hieran zeigt sich die Freude, die Kinder über ihr eigenes Wissen entwickeln.

5.3.3.2 Unterschiede zwischen den Kindern

Am neunten Termin (vgl. Protokoll vom 31.03.08) wurde zunächst das bereits Gelernte wiederholt. Durch die Ferienunterbrechung lag die Vermutung nahe, dass die Kinder einiges wieder vergessen hatten. Als sie darum gebeten wurden, noch einmal zusammenzufassen, was sie schon alles wissen, zeigten jedoch einige Kinder, dass sie sich viel gemerkt hatten:

Frau Frische: „Woran erkennt man den gelben Satz?“

Luca: „Dass vorne <weil> ist und hinten ein rotes Wort.“

Frau Frische: „Zum Beispiel, genau! Was ist denn <weil> für ein Wort?“

Luca: „Grün! Vorne ein grünes und hinten ein rotes!“

Lilli: „Es kann vorne ein grünes oder ein blaues sein.“

Frau Frische: „Genau, das sind die Zeichen, an dem wir den gelben Satz erkennen. Und wenn wir ihn erkannt haben, müssen wir im Satz noch zwei Zeichen setzen.“

Beispielsatz an der Tafel: <ich muss Zuhause bleiben / weil ich krank bin>

Johannes: „Das Komma und den Punkt.“

Lilli: „Das <ich> ist noch nicht groß.“

Lilli: „Man kann auch den gelben Satz daran erkennen, dass kein grünes Wort,

sondern ein blaues Wort da ist.“

Frau Frische: „Sehr gut! Ein gelber Satz kann nicht nur ein grünes Wort, sondern auch blaue Wörter vorne haben. Was gibt es denn für blaue Wörter?“

Clara: „Das.“

Felicia: „Der.“

Johannes: „Das, dem.“

Johannes: „Den.“

Lilli: „Denen.“

Die Kinder zeigten also, dass sie trotz der Ferienunterbrechung die wichtigsten Zusammenhänge noch wussten. Dies spricht für die Methode, anhand derer die Kinder sich ihr Wissen selbstständig und dadurch nachhaltiger erarbeitet hatten.

An den Zitaten der Kinder fällt auf, dass es oftmals dieselben Kinder sind, die sich äußern. Dies darf jedoch keinen falschen Eindruck erwecken. Auch die anderen Kinder zeigten in den Evaluationen und vor allem durch die Kontinuität, mit der sich an den Schreibaufgaben beteiligten, dass sie genauso mitdachten und verstanden. Einzelgespräche mit Kindern, die in der großen Runde wenig sagten, zeigten, dass auch diese Kinder innerlich beteiligt waren. Bemerkenswert ist an dieser Stelle zum Beispiel Felicia, die im Plenum zwar wenig sagte, aber oftmals (freiwillig!) länger an den Schreibaufgaben blieb als andere Kinder, die schneller fertig waren und somit früher neue Spiele beginnen konnten. Sie zeigte sich sehr motiviert, ihre Aufgaben gründlich und gut zu erledigen, was sie (in ihrem Tempo) dann auch schaffte. Es stellte sich heraus, dass längere offene Spielephasen, in denen den Kindern alle Spiele (siehe Spielanleitung) zur freien Auswahl stehen, eine gute Möglichkeit bieten, den Kindern das Lernen in ihrem individuellen Lerntempo zu ermöglichen. So konnten Kinder, die schneller waren, zum nächsten Spiel übergehen und an einer neuen Aufgabe

weiterüben, während Kinder, die mehr Zeit für eine Übung brauchten, sich diese auch nehmen konnten. Dadurch, dass alle Kinder thematisch gleiche, aber vom Spielaufbau her unterschiedliche Übungen machten, fiel es auch nicht auf, wenn ein Kind mehr Zeit für eine Übung benötigte. So geriet kein Kind unter Druck oder wurde beschämt, weil es länger an einer Aufgabe verweilte als ein anderes. Da die Spiele unterschiedliche Schwierigkeitsgrade hatten, konnten sich Kinder, die eine verhältnismäßig einfache Übung (wie zum Beispiel das Spiel „Quatsch mit Soße“ - siehe Spielanleitung) sicher beherrschten, eine schwierigere Aufgabe (wie zum Beispiel das Angelspiel - siehe Spielanleitung) suchen.

5.3.3.3 Das Lied „Gemein“

Im Lied „Gemein“ wird die Konjunktion <dass> eingeführt. Der Liedtext enthält Satzkonstruktionen, in denen der Konjunktionalsatz die finale Position einnimmt. Geübt wurde im Anschluss allerdings auch die initiale Position des <dass>-Nebensatzes:

Ich find´s gemein, dass du größer bist (als ich). (finale Position des NS)

Dass du größer bist (als ich), finde ich gemein. (initiale Position des NS)

Auf der folgenden Seite finden sich Text und Noten des Liedes „Gemein“ (vgl. Protokolle – Abbildung 18).

5. Gemein

T: M. Fuchs, M: M. Triebß

1. Ich find's gemein,
dass du größer bist als ich.
Ich find's gemein,
dass du schlauer bist als ich.
Ich find's gemein,
dass du schneller bist als ich,
das ist gemein – so gemein!
2. Ich find' es blöd,
dass du alles besser weißt.
Ich find' es blöd,
dass du mich so oft anschreist.
Ich find' es blöd,
dass du immer Chef sein willst,
das find' ich blöd – wirklich blöd!
3. Ich mag es nicht,
dass du mich immer „Baby“ nennst.
Ich mag es nicht,
dass du immer vor mir rennst.
- Ich mag es nicht,
dass du so lange fernseh'n darfst,
das mag ich nicht – wirklich nicht!
4. Doch ich find's gut,
dass du mein großer Bruder bist.
Ich find's gut,
dass du mir bei Mathe hilfst.
Ich find' es gut,
dass ich dich alles fragen kann,
das find' ich gut – richtig gut!
5. Ja ich find' es gut,
dass du schon Moped fahren kannst.
Ich find' es gut,
dass du coole Sprüche weißt.
Ich find' es gut,
dass wir zusammen frecher sind,
das find' ich gut – richtig gut!

♩ = 108

1. Ich find's ge - mein, dass du grö - ßer bist als ich, ich find's ge - mein, dass du
schlau - er bist als ich, ich find's ge - mein, dass du schnel - ler bist als ich, ich find's ge -
mein, das ist ge - mein, so - ge - mein! 2. Ich find' es
nicht! 4. Doch ich find's gut, dass du mein gro - ßer Bru - der bist, ich find's
gut, dass du mir bei Mat - he hilfst, ich find' es gut, dass ich dich
al - les fra - gen kann, ich find's gut, das find' ich
gut. 5. Ja ich find's gut, rich - tig gut!

Quelle: Piraten-Ratten – Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb. Das Arbeitsheft zur CD.

Ausgehend von dem Lied erfanden die Kinder eigene <dass>-Sätze, zum Beispiel:

Ich finde es gut, dass heute die Sonne scheint.

Ich finde es gut, dass wir heute früher Schule aus hatten.

Mit dem Schriftbild wurden die Kinder diesmal auf andere Art und Weise als bei den beiden vorangegangenen Liedern konfrontiert, nämlich durch die Gegenüberstellung von <dass> und <das>.

5.3.3.4 Konjunktion <dass> vs. Relativpronomen <das>

Um die Kinder für die Problematik der Unterscheidung von <dass> (Konjunktion) und <das> (Relativpronomen) zu sensibilisieren, wurden ihnen vier Sätze diktiert (vgl. Protokolle – Diktat <das/s>, Vorlage):

1. Ich weiß, **dass** Wasser nass ist.
2. Ich kann nicht glauben, **dass** ich beim Schwimmen Erster bin.
3. Ich mag Brot, das Körner hat.
4. Ich denke, **dass** ich morgen nicht kann.

Schon beim Schreiben zeigten sich die Kinder irritiert und begannen untereinander zu diskutieren:

Frau Weis: „Ich weiß, dass Wasser nass ist.“

Lilli: „<Dass> mit zwei s?“

Laura und Rosalynn schütteln den Kopf. Johannes wehrt vehement ab.

Johannes: „Ne, das schreibt man mit scharf-ß!“

Jannis: „Doch!“

Johannes holt sein Wörterbuch „Von A bis Z“ hervor.

Johannes: „Hier bitte, schau nach!“

Hier zeigt sich, dass Johannes Elemente der „alten Rechtschreibung“ kennt und diese mit der aktuellen Rechtschreibung durcheinander wirft. Er möchte dies sogar beweisen, indem er uns sein Wörterbuch zeigen will. Er scheint sich also an Regelwerken zu orientieren. (Wie verwirrend und überfordernd muss es für solche Kinder sein, mit einem kasuistisch aufgebauten Regelkanon konfrontiert zu werden.)

Im Anschluss an das Diktat wurden die Kinder gebeten, die Wörter und Sätze entsprechend der erlernten Farbsystematik zu markieren und ihr Diktat zu überarbeiten. Hierbei taten sich die Kinder schwer, vor allen Dingen mit der Identifikation des blauen Wortes, so zum Beispiel Luca:

Luca: „Ich finde kein blaues Wort!“

Clara macht in folgendem Gespräch eine wichtige Entdeckung am Satz <Ich weiß, dass ich morgen nicht kann.> (Sie hat den Satz orthographisch korrekt geschrieben):

Clara: „Wir haben doch vorhin gesagt, dass das blaue Wort sich auf <die Schule> bezieht, aber <ich weiß> das ist doch nicht wie <Schule>, oder?“

Frau Weis: „Ja, das stimmt. Dann ist es auch kein blaues Wort.“

Clara: „Dann gibt's da kein blaues Wort?“

Frau Weis: „Ne...“

Clara: „Weil das da alles... ich weiß nicht.“

Sie zeigt mit ihrer Aussage, dass sie sich an bekannten Regularitäten (hier: dem blauen Wort) orientiert und auch andere Sätze hinsichtlich dieser Regelmäßigkeit überprüft. In einem nächsten Schritt kommt sie der Lösung schon ein Stück näher:

Clara hat geschrieben: <Ich kann nicht glauben, das ich beim Schwimmen erster bin.>

Clara: „Ich glaub, dass das <das> sich dann auf das <glauben> bezieht.“

Auch wenn Clara hier die Schreibung noch verwechselt, hat sie erkannt, dass die Konjunktion <dass> einen Bezug zum Verb des vorangegangenen Hauptsatzes hat: <glauben, dass...>. Das Prinzip, dass sich ein Wort auf ein anderes beziehen kann, kennt sie bereits aus dem Zusammenhang mit Relativpronomen. Sie zeigt an dieser Stelle, dass sie in der Lage ist, dieses Prinzip auf andere Zusammenhänge zu transferieren und somit syntaktische Bezüge zu durchschauen und zu erklären.

Auch Lilli verfährt auf ähnliche Weise, indem sie bestehendes Wissen auf ein neues Problem anzuwenden versucht:

Lilli hat geschrieben: <Ich denke, das ich Morgen nicht kann.>

Lilli: „Hier, ich hab da mal ´ne Frage. Hier kann man ja nicht machen <das Morgen>... aber man muss doch das blaue Wort einkringeln.“

Frau Weis: „Da gibt's gar kein ´s worauf es sich bezieht, oder?“

Lilli: „Ja, eben!“

Frau Weis: „Ist es dann überhaupt ein blaues Wort?“

Lilli: „Ne.“

Bei der gemeinsamen Auflösung an der Tafel wurde den Kindern klar, dass es sich bei <dass> und <das> um zwei unterschiedliche Wörter handelt. Die Kinder trugen hierzu ihre Entdeckungen zusammen:

Frau Frische: „So. Jetzt habt ihr entdeckt, dass mit den Sätzen irgendwas nicht stimmt.“

Johannes: „Ja!“

Frau Frische: „Ihr habt euch nämlich paarmal beschwert, dass das irgendwie nicht funktioniert mit dem blauen Wort.“

Lilli: „Beim letzten, <Ich denke, dass ich morgen nicht kann.>, da hab ich halt gedacht, dass das <das> das blaue Wort ist und da hab ich dann halt <das Morgen>... und das gibt's ja nicht. Das müsste im grauen Satz sein, <das Morgen>.

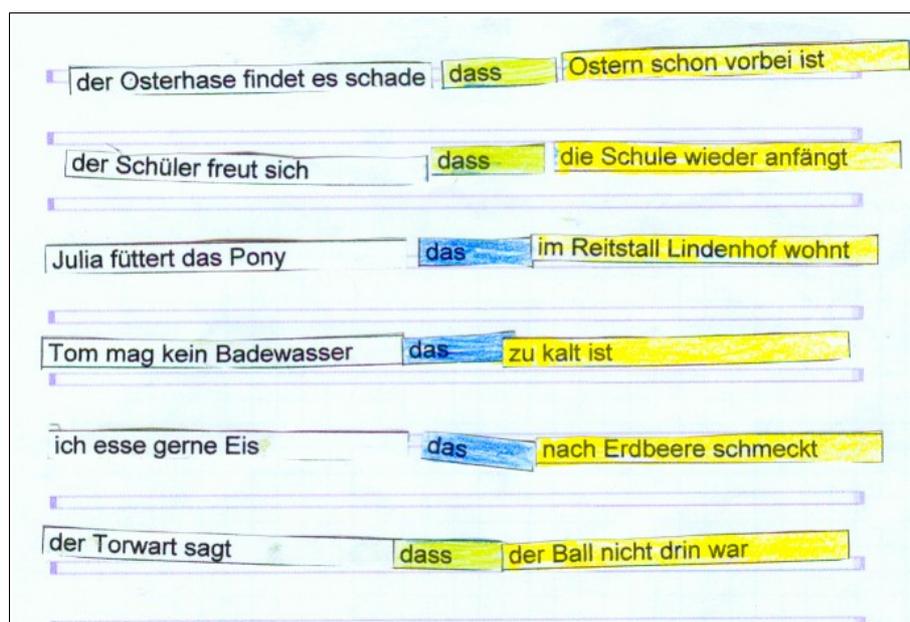
Zur Erläuterung: Lilli schrieb zunächst <das> anstelle von <dass> und dachte folgerichtig, dass sich dieses <das> auf ein Nomen beziehen muss. Ein mögliches Bezugsnomen fand sich allerdings nur im gelben Satz. Lilli wusste aber, dass sich das Bezugsnomen im grauen Satz befinden muss. Folglich konnte ihr <das> kein richtiges blaues Wort sein.

Das Schriftbild machte schließlich deutlich, was die Kinder zu umschreiben versuchten. Die Konjunktion <dass> und das Relativpronomen <das> sind anhand des Schriftbildes unterscheidbar. Bei <dass> handelt es sich um ein grünes Wort, welches, wie Clara weiter oben richtig erkannt hat, mit dem Prädikat des Hauptsatzes in Zusammenhang steht. Das Relativpronomen <das> ist ein blaues Wort, was daran erkannt werden kann,

dass es sich auf ein Nomen im vorangehenden Hauptsatz bezieht (vgl. Protokolle –
Abbildung 19):



Geübt wurde die <dass/dass>-Problematik wieder durch ein Satzstreifenpuzzle in
Einzelarbeit (vgl. Protokolle – Abbildung 21):



Die folgenden Termine wurden genutzt, um das Erlernte zu üben und somit zur erwünschten Automatisierung der Regeln zu gelangen. Hierbei kamen alle in der Spielanleitung im Anhang beschriebenen Spiele zum Einsatz. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird an dieser Stelle auf den Anhang verwiesen.

Es zeigte sich, dass die Kinder im Laufe der Zeit keine Farbsystematik mehr anwenden mussten, um die Zeichen richtig zu setzen. Dies wird als Hinweis darauf gewertet, dass die Regeln zur Zeichensetzung, wie die Kinder sie im Laufe der Untersuchung selbstständig erarbeitet hatten, durch konsequentes Üben verinnerlicht und automatisiert wurden.

5.3.3.5 Textarbeit: „Das verletzte V“

Da die Textarbeit innerhalb der Untersuchung einen relativ kleineren Teil eingenommen hatte, war ein Ziel am Ende der Untersuchung, die Kinder für die Verwendung von komplexeren Satzkonstruktionen in Texten zu sensibilisieren. Durch den Vergleich von zwei Geschichten („Das verletzte V“), die ihnen vorgelesen wurden, sollten die Kinder den Unterschied zwischen einem syntaktisch abwechslungsreich gestalteten Text und einem Text, der nur aus einer Aneinanderreihung von Aussagesätzen bestand, entdecken. Hierzu wurden ihnen am zwölften Termin (vgl. Protokoll vom 09.04.08) zwei Versionen derselben Geschichte (vgl. Protokolle – Textarbeit, Geschichtenvorlage) vorgelesen. Die erste Version enthielt nur Aussagesätze, die zweite Version enthielt komplexere Satzkonstruktionen, in denen auch Kommas erforderlich waren. Auf die Frage, worin der Unterschied zwischen den beiden Geschichten lag, antworteten die Kinder wie folgt (Sätze der Geschichte **fett** markiert):

Frau Weis: „Erste Geschichte: **Das V überlegte. Es merkte etwas. Das A hatte Recht. Mithilfe der anderen konnte es sicherlich auch ohne Krücken gehen.**“

Lilli: „Genau, in der anderen Geschichte war: Mithilfe der anderen, die nicht verletzt waren.“

Lilli bemerkt an dieser Stelle schon, dass in der zweiten Geschichte derselbe Sachverhalt durch eine Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktion ausgedrückt wird.

Frau Weis: „Zweite Geschichte: **Das V überlegte. Mit Hilfe der anderen, die nicht verletzt waren, konnte es sicherlich auch ohne die lästigen Krücken gehen.**“

Frau Frische: „Die Lilli war schon auf einem ganz heißen Pfad! Was war denn jetzt unterschiedlich? Was war anders bei der einen Geschichte?“

Die Kinder kommen nicht auf die Lösung. Frau Weis liest noch einmal die Anfänge der Geschichte.

Rosa: „Bei der Geschichte zwei war ein <weil>.“

Luca: „Im einen gibt's glaube ich nur graue Sätze.“

Rosa bemerkt, dass die zweite Geschichte eine Konjunktion enthält. Luca ergänzt, dass die erste Geschichte nur aus Aussagesätzen besteht, und hat somit die Lösung gefunden. Die Kinder zeigen an dieser Stelle wieder einmal, dass sie sehr aufmerksame Zuhörer sein können, wenn ihnen eine Aufgabe auf motivierende Art und Weise dargeboten wird.

Im Anschluss daran wurden die Kinder gefragt, welche Geschichte spannender sei. Die Kinder stimmten ausnahmslos für die Geschichte, die komplexere Satzkonstruktionen enthält. Diese Erfahrung konnte als Anlass dienen, sie dazu zu ermutigen, in ihren

eigenen Texten komplexere Satzkonstruktionen zu verwenden, um diese abwechslungsreicher und spannender zu gestalten.

Aufgrund der begrenzten Zeit konnte nicht mehr verstärkt an Texten weitergearbeitet werden. Es würde sich jedoch an dieser Stelle anbieten, mit Textarbeit fortzufahren, indem die Kinder nun selbst Texte schreiben und ihr neu erworbenes Wissen über Textgestaltung anwenden und üben (zum Beispiel durch einen Wettbewerb: „Wer schreibt den spannendsten Krimi?“ oder ähnliches). Dass dies sogar dringend notwendig ist, zeigt die Auswertung der Aufsätze zu den Bildergeschichten (Anfangs- und Endevaluation).

Am Ende der Untersuchung wurde dieselbe Evaluation wie zu Beginn der Untersuchung noch einmal durchgeführt. So konnte exakt überprüft werden, was die Kinder im Laufe des Projekts gelernt hatten und was sie (auch ohne ausdrückliche Aufgabenstellung) nun anwendeten. Die Ergebnisse der Untersuchung und eine genauere Darstellung der Evaluationen finden sich in der nun folgenden Gesamtauswertung.

5.4 Auswertung

5.4.1 Ergebnisse der Evaluationen

Innerhalb der Untersuchung wurden vier Evaluationen durchgeführt, wobei sich die erste und die letzte Evaluation glichen:

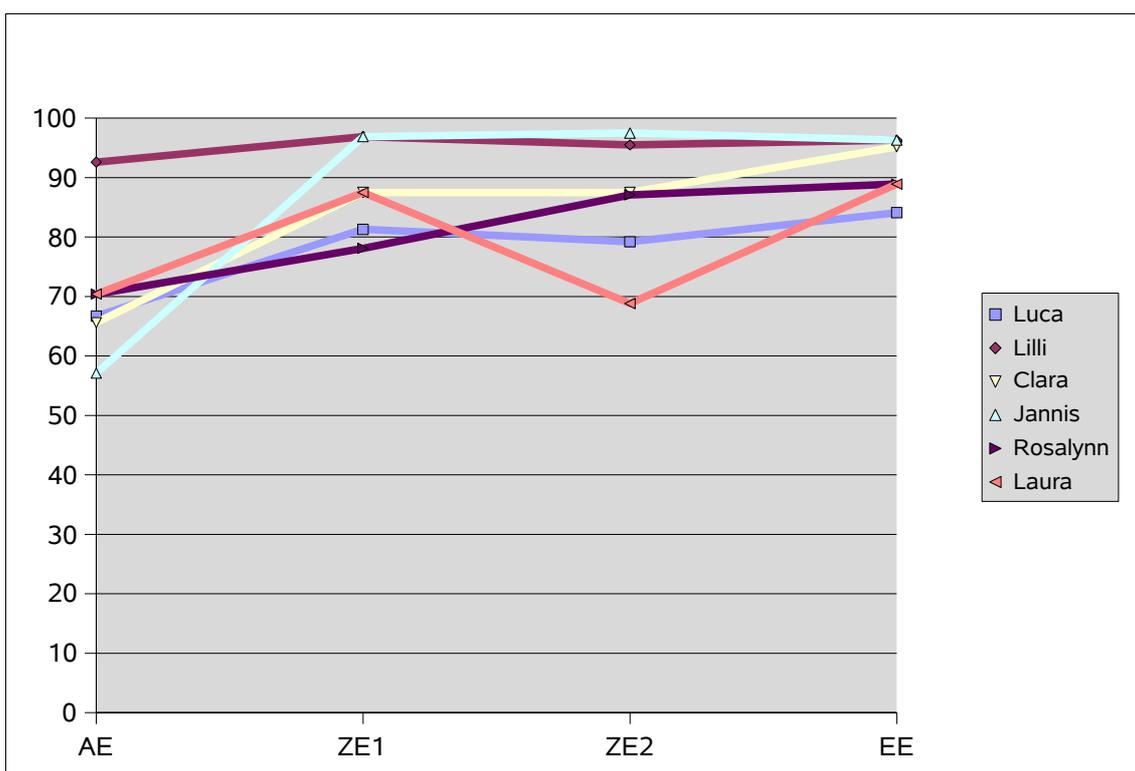
Datum	Evaluation	Inhalte
18.02.08	Anfangsevaluation im Folgenden: AE	Forscherdiktat und Bildergeschichte <i>vgl. Protokolle – Forscherdiktat Vorlage</i> <i>vgl. Protokolle – Abbildung 3</i>
03.03.08	Zwischenevaluation 1 <i>vgl. Protokolle - Abbildung 10</i> im Folgenden: ZE1	1) Zeichensetzung in Satzkonstruktionen mit <weil>-NS 2) rotes Wort (finites Verb) in vorgegebenen Sätzen erkennen
12.03.08	Zwischenevaluation 2 <i>vgl. Protokolle – Abbildung 15</i> im Folgenden: ZE2	1) grüne Wörter (Konjunktionen: <nachdem>, <ob>, <weil>, <obwohl>) in vorgegebene Sätze einsetzen, Zeichen in diesen Sätzen setzen 2) direkte Rede (Fragesatz) in indirekte Rede (NS mit <ob>) umformen
14.04.08	Endevaluation im Folgenden: EE	Forscherdiktat und Bildergeschichte <i>vgl. Protokolle – Forscherdiktat Vorlage</i> <i>vgl. Protokolle – Abbildung 3</i>

Die Evaluationen dienten dazu, das Wissen der Kinder vor, während und nach der Untersuchung zu überprüfen. Die Zwischenevaluationen dienten außerdem als Maßstab dafür, welche Inhalte gezielt noch stärker geübt werden mussten. Die folgende Darstellung liefert einen Überblick, zunächst über die Entwicklung der im Vorfeld als leistungsstärker eingeschätzten Schüler, dann über die Entwicklung der als

leistungsschwächer eingeschätzten Schüler und schließlich über die Entwicklung der beiden Gruppen im Vergleich. Die Ergebnisse der einzelnen Evaluationen sollen außerdem in einem jeweils zugehörigen Kommentar interpretiert werden.

Anmerkung: Innerhalb dieser Auswertung ist die Auswertung der Aufsätze zu den Bildergeschichten **nicht** miteingeflossen. Die folgenden Diagramme berücksichtigen also bezüglich der Anfangs- und der Endevaluation nur die Diktate. Dies hängt damit zusammen, dass innerhalb der Untersuchung nicht viel Zeit für verstärkte Textarbeit blieb. Deshalb werden die Bildergeschichten im Anschluss gesondert ausgewertet.

Entwicklung der als leistungsstärker eingeschätzten Schüler:³³⁸

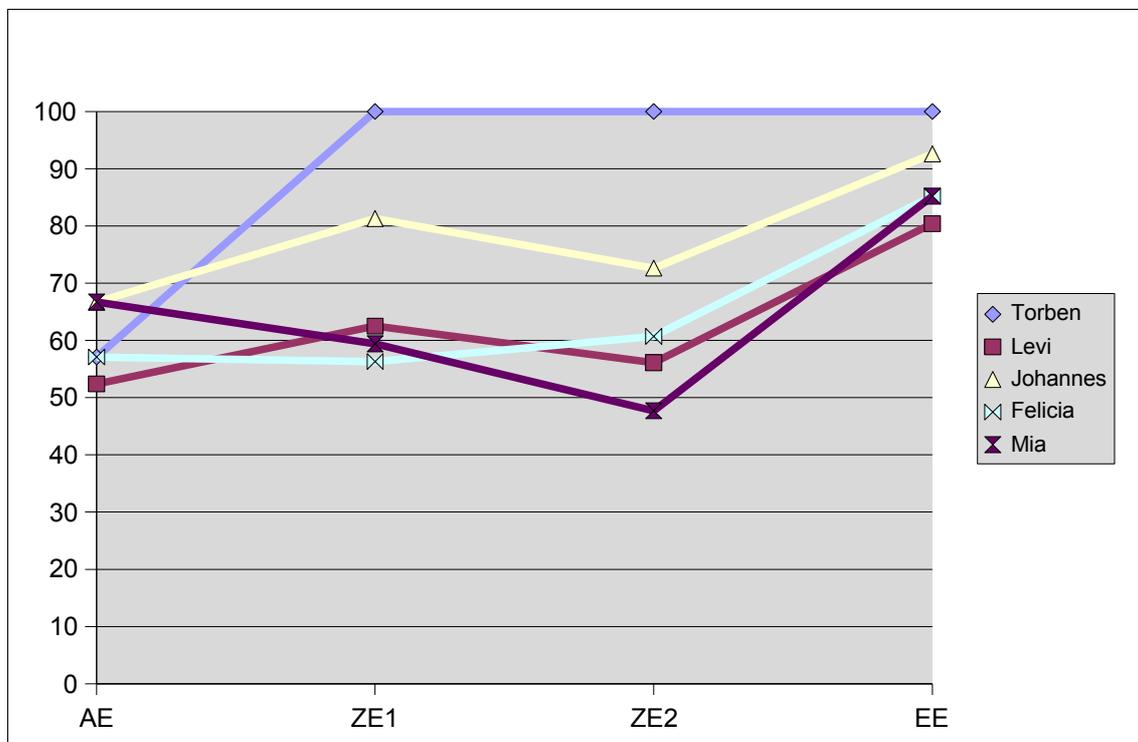


³³⁸ Die y-Achse zeigt die Leistung in Prozent, die x-Achse die jeweilige Evaluation. Dies wird im Folgenden so beibehalten.

Die zugehörigen Werte stellen den prozentualen Anteil an korrekt gelösten Aufgaben bezüglich der Zeichen, der Farben, der Wörter, der Satzbildung (je nach Aufgabentyp) dar:

SchülerIn	AE	ZE1	ZE2	EE
Luca	66,7	81,3	79,2	84,2
Lilli	92,6	96,9	95,5	96,3
Clara	65,6	87,5	/	95,2
Jannis	57,1	96,9	97,5	96,3
Rosalynn	70,4	78,1	87,1	88,9
Laura	70,4	87,5	68,8	88,9

Entwicklung der als leistungsschwächer eingeschätzten Schüler:



Zugehörige Werte:

SchülerIn	AE	ZE1	ZE2	EE
Torben	57,1	100	100	100
Levi	52,4	62,5	56,1	80,4
Johannes	66,7	81,3	72,6	92,6
Felicia	57,1	56,3	60,7	85,2
Mia	66,7	59,4	47,7	85,2

1) Kommentar zur Anfangsevaluation (AE)

Die Ergebnisse der AE (Diktat: 7 Sätze, 7 Majuskeln, 7 Punkte, 9 Kommas, 1x dass/das-Problematik) zeigen, dass die SchülerInnen auf einem verhältnismäßig hohen Level begannen. Die als leistungsstark eingeschätzten Schüler begannen dabei auf etwas höherem Niveau (Durchschnittswert: 70,5%) als die tendenziell leistungsschwächeren Schüler (Durchschnittswert: 60%). Diese verhältnismäßig guten Werte ergeben sich, da in die Wertung auch Majuskeln und Kommas eingegangen sind. In der Verwendung dieser Zeichen waren die SchülerInnen schon sehr sicher (Durchschnittswert: 0,9 Fehler im Diktat bezüglich Majuskel und Punkt). Untersucht man die AE jedoch genauer hinsichtlich der Kommasetzung, zeigt sich, dass die SchülerInnen wenige bis keine Kommas setzen. Die Kommasetzung in der Anfangsevaluation verteilt sich wie folgt:

- 7 von 11 Kindern setzen 0 Kommas.
- 2 von 11 Kindern setzen 1 korrektes Komma bei 8 fehlenden Kommas.
- 1 Kind setzt 2 korrekte und 1 überflüssiges Komma bei 7 fehlenden Kommas.

- 1 Kind setzt 7 korrekte Kommas bei nur 2 fehlenden Kommas.

Diese Verteilung entspricht den Ergebnissen von SABINE AFFLERBACH, die feststellt, dass Zweitklässler kaum Kommas setzen und Drittklässler erst langsam damit beginnen (vgl. 2.3.2.1 *Die Kommaontogenese vom 2. bis zum vierten Schuljahr*). Es ist zu untersuchen, ob die Kinder in ihren Bildergeschichten der AE Satzkonstruktionen, die Kommas erfordern, verwenden und wenn ja, ob sie die notwendigen Zeichen dann auch setzen (vgl. 5.4.2 *Auswertung der Aufsätze zu den Bildergeschichten*). Wenn es so wäre, dass Kinder komplexe Satzkonstruktionen verwenden, spräche dies dafür, die Zeichensetzung ab dem 3. Schuljahr zu unterrichten, um die textgestalterischen Mittel der SchülerInnen ihren Bedürfnissen gemäß zu erweitern.

2) *Kommentar zur Zwischenevaluation 1 (ZE1)*

Bis auf einen Schüler und eine Schülerin lässt sich bis zur ZE1 (4 Sätze, 4 Majuskeln, 4 Punkte, 4 Kommas, 8 rote Wörter (finite Verben)) bei allen SchülerInnen insgesamt eine Leistungssteigerung feststellen.

- 8 von 11 Kindern haben 0 Zeichenfehler.
- 2 von 11 Kinder „setzen“ 1 überflüssiges und 1 fehlendes Komma.
- 1 Kind „setzt“ 1 fehlende Majuskel.

Was die Zeichensetzung (bei initialer und finaler Stellung des Nebensatzes) betrifft, zeigten sich diese Kinder also bereits nach zwei Wochen sehr sicher.

Die Fehler entstanden vielmehr beim Erkennen des roten Wortes (finiten Verbs). Dies ist allerdings darauf zurückzuführen, dass die Kinder Probleme mit der Verbklammer und mit nominal verwendeten Verben hatten, was nicht explizit thematisiert worden war. Bezüglich der roten Wörter (Fehler = falsch und nicht markierte rote Wörter) bietet sich folgendes Bild:

- 3 Kinder haben 0-1 Fehler bei 7-8 korrekt markierten roten Wörtern.
- 3 Kinder haben 4 Fehler bei 6-7 korrekt markierten roten Wörtern.
- 1 Kind hat 5 Fehler bei 5 korrekt markierten roten Wörtern.
- 2 Kinder haben 6 Fehler bei 4 und 6 korrekt markierten roten Wörtern.
- 1 Kind hat 7 Fehler bei 3 korrekt markierten roten Wörtern.
- 1 Kind hat 12 Fehler bei 2 korrekt markierten roten Wörtern.

Der Durchschnittswert an korrekt markierten roten Wörtern (5,6 von 8 roten Wörtern) zeigt im Vergleich zu der tendenziell hohen Anzahl an überflüssig rot markierten Wörtern, dass es sich bei den Fehlern der Kinder wohl um eine Übergeneralisierung der Kategorie „rotes Wort“ handelt. Da den Kindern das Wissen um Verbklammern und nominal verwendete Verben fehlte, konnten sie in dieser Evaluation bezüglich der roten Wörter keine besseren Ergebnisse erzielen.

3) Kommentar zur Zwischenevaluation 2 (ZE2)

Anmerkung: Ein Kind nahm aufgrund längeren Fehlens nicht an der ZE2 teil.

In der ZE2 (6 Sätze, 6 grüne Wörter (Konjunktionen), 12 rote Wörter (finite Verben), 6 gelbe Sätze (Nebensätze), 7 Kommas, 2x Umformung Fragesatz in <ob>-NS) lassen sich die größten Unterschiede in der Entwicklung der Kinder feststellen:

- 2 der stärker eingeschätzten Kinder verschlechtern sich um durchschnittlich 1,75%.
- 1 stärker eingeschätztes Kind verschlechtert sich um 18,7%.
- 3 der schwächer eingeschätzten Kinder verschlechtern sich um durchschnittlich 8,9%.
- 1 stärker eingeschätztes Kind verbessert sich um 0,6%.
- 1 stärker eingeschätztes Kind verbessert sich um 9%.
- 1 schwächer eingeschätztes Kind verbessert sich um 4,4%.
- 1 schwächer eingeschätztes Kind bleibt konstant bei 100%.

Die Fehlerverteilung stellt sich wie folgt dar:

- 3 Kinder haben bezüglich der Farbmarkierungen (fehlende/falsche Markierung, falsch eingesetztes grünes Wort) 0-1 Fehler.
- 6 Kinder haben bezüglich der Farbmarkierung durchschnittlich 6 Fehler.
- 1 Kind hat bezüglich der Farbmarkierungen 12 Fehler.

Auch hier wurde bei allen Kindern (außer einem) der Hauptanteil an Fehlern im Zusammenhang mit dem roten Wort (finiten Verb) gemacht. Die Kinder hatten vor allen

Dingen Probleme mit nominal verwendeten Verben. Dies spricht unbedingt dafür, Verbklammern und Nominalgruppen im Unterricht zur Zeichensetzung zu thematisieren!

Bezüglich der Zeichensetzung bietet sich folgendes Bild:

- 3 Kinder setzen alle 7 Kommas korrekt.
- 3 Kinder setzen 6 Kommas korrekt bei je 1 Fehler.
- 2 Kinder setzen 5 Kommas korrekt bei 2 bzw. 5 Fehlern.
- 1 Kind setzt 4 Kommas korrekt bei 4 Fehlern.
- 1 Kind setzt 1 korrektes Komma bei 11 Fehlern.

Die Analyse der Fehler zeigt, dass alle Kinder, die Kommafehler machten, mehr fehlende als überflüssige Kommas „setzen“. Es ergeben sich folgende Gesamtwerte der ZE2:

- 25 korrekte Kommas
- 17 fehlende Kommas
- 8 überflüssige Kommas

Zum Vergleich: AFFLERBACH stellt in ihren Untersuchungen fest, dass Drittklässler in Überarbeitungsphasen vermehrt überflüssige Kommas setzen (vgl. *2.3.2.1 Die Kommaontogenese vom 2. bis zum vierten Schuljahr*). Da die Kinder in dieser

Untersuchung ihre Evaluationsarbeiten nicht überarbeitet haben, kann hierüber keine Aussage getroffen werden. Die oben angeführten Ergebnisse der Fehleranalyse ergänzen jedoch, dass die Drittklässler dieser Untersuchung in der Erstniederschrift tendenziell eher Fehler in Bezug auf fehlende Kommas machten. Möglicherweise fehlte ihnen zu diesem Zeitpunkt doch noch die ausreichende Sicherheit hinsichtlich des neu erworbenen orthographischen Wissens.

Eine genauere Betrachtung der Fehler in der ZE2 zeigt außerdem, dass die SchülerInnen am häufigsten Kommas vergessen, wenn der gelbe Satz (Nebensatz) die mediale Position einnimmt:

- 6 fehlende Kommas, Nebensatz in initialer Position
- 3 fehlendes Komma, Nebensatz in finaler Position
- 8 fehlende Kommas, Nebensatz in medialer Position

Meist vergessen die Schüler beim Nebensatz in medialer Position das Komma vor dem Nebensatz (6x), selbst wenn sie das grüne Wort (die Konjunktion) richtig identifiziert haben. Das Komma nach dem Nebensatz setzen sie mit verhältnismäßig großer Sicherheit. Dies spricht dafür, dass sie das rote Wort (finite Verb) am Ende des Nebensatzes korrekt identifizieren und es ihnen als Hilfe bei der Zeichensetzung dient. In diesem Zusammenhang verwundert es allerdings, dass die SchülerInnen 6x das Komma nach dem Nebensatz vergessen, wenn dieser in initialer Position steht, denn in diesem Fall wird das Komma ebenfalls nach dem finiten Verb am Ende des Nebensatzes gesetzt. Um eine endgültige Aussage hierüber zu treffen, sind die oben angeführten Zahlen jedoch nicht eindeutig genug. Es handelt sich also um eine

Problematik, die noch genauer zu untersuchen wäre.

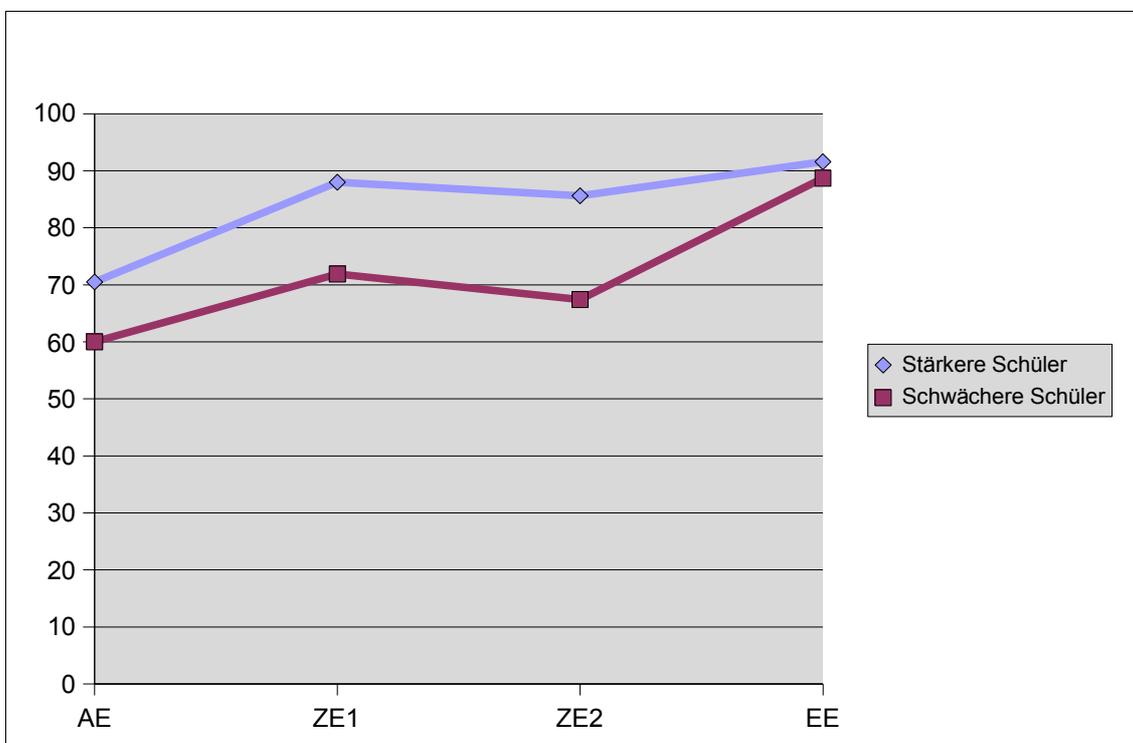
Dass die Schüler trotz korrekter Markierung des grünen Wortes in dieser Evaluation 8x das Komma vor dem medialen Nebensatz vergessen und dieser Fehler gehäuft auftritt, kann er wohl nicht als „Leichtsinnfehler“ gewertet werden, sondern muss eher darauf zurückgeführt werden, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt die Abläufe der Zeichensetzungssystematik (Wörter/Sätze farblich markieren → Zeichen setzen) noch nicht ausreichend verinnerlicht haben. Es könnte auch ein Zeichen dafür sein, dass den SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt die Paarigkeit des Kommas noch nicht ausreichend bewusst ist.

Hinsichtlich der Tatsache, dass die SchülerInnen insgesamt aber 25 Kommas richtig setzen, müssen diese Fehlerzahlen im Zusammenhang gesehen werden. Die durchwachsenen Ergebnisse der ZE2 weisen darauf hin, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt schon viel verstanden haben, die Abläufe aber noch nicht ausreichend geübt und somit noch nicht automatisiert wurden.

4) Kommentar zur Endevaluation (EE)

In der Endevaluation zeigte sich bei allen SchülerInnen eine Verbesserung. Die im Vorfeld als stärker eingeschätzten SchülerInnen verbesserten sich im Vergleich zu ihren Leistungen in der AE von durchschnittlich 70,5% auf 91,6%, was eine Verbesserung von 21,1% darstellt. Die im Vorfeld als schwächer eingeschätzten SchülerInnen verbesserten sich ebenfalls von durchschnittlich 60% auf 88,7%. Dies entspricht einer Verbesserung um 28,7%. Was die Leistungssteigerung betrifft, konnten die tendenziell schwächeren Schüler von der im Projekt eingesetzte Methode also noch stärker profitieren als die tendenziell leistungsstärkeren Schüler.

Das Diagramm auf der folgenden Seite zeigt die Entwicklung der Gruppen stärkere/schwächere Schüler im Vergleich. Die Kurven beruhen auf der Berechnung der Durchschnittswerte der beiden Gruppen.



Zugehörige Werte:

Gruppe	AE	ZE1	ZE2	EE
Stärkere Schüler	70,5	88	85,6	91,6
Schwächere Schüler	60	71,9	67,4	88,7

Während die beiden Entwicklungskurven bis zur ZE2 relativ parallel verlaufen, zeigt sich zwischen der ZE2 und der EE ein eindeutiger Sprung in der Kurve der tendenziell leistungsschwächeren Schüler. In diesem Zeitraum lagen sechs Termine, an denen sehr

viel geübt wurde. Dies bestätigt die enorme Bedeutung, die im Lernprozess dem Üben zukommt. Gerade die als schwach eingeschätzten Kinder konnten durch Übung in diesem Zeitraum den größten Fortschritt machen und sich im Vergleich zur ZE2 um 21,3% steigern. Das entspricht fast 3/4 (!) ihres Gesamtfortschritts.

Die als stärker eingeschätzten Kinder konnten in der ersten Phase bis zur ZE1 die größten Fortschritte machen. Sie steigerten sich bis zur ZE1 um 17,5%, was mehr als 4/5 ihres Gesamtfortschritts entspricht.

Diese Entwicklung der beiden Gruppen im Vergleich lässt den Schluss zu, dass tendenziell stärkere SchülerInnen schneller und mit weniger Übung zu guten Ergebnissen kommen, als tendenziell schwächere SchülerInnen. Diese aber steigern sich umso mehr, je mehr sie die Möglichkeit bekommen, zu üben.

Das Gesamtergebnis der Evaluationen zeigt, dass beide Gruppen sich am Ende der Untersuchung in ihrer Leistung um nur 2,9% (!) unterschieden. Dies entspricht der These von NEUBAUER und STERN (vgl. 3.2 *Übung durch Spiele*), dass gerade schwächere Kinder durch Übung genauso erfolgreich lernen können wie stärkere Kinder. Ein besonders erfreuliches Beispiel dafür, dass insbesondere schwächere Kinder von der gewählten Methode profitieren können, ist die Entwicklung von Torben, der bereits ab der ZE2 kontinuierlich 100% Leistung in den Evaluationen erbringen konnte.

5.4.2 Auswertung der Aufsätze zu den Bildergeschichten

Am Anfang und am Ende des Projekts wurden die SchülerInnen gebeten, einen Aufsatz zu einer vorgegebenen Bildergeschichte (siehe Protokolle – Abbildung 3) zu schreiben. Sie sollten mindestens einen Satz zu jedem Bild schreiben, durften aber auch mehr schreiben und hatten dafür ausreichend Zeit zur Verfügung. Für die Auswertung der Bildergeschichten standen zwei Fragen im Vordergrund:

- Verwenden die Drittklässler Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen?
- Setzen die Drittklässler Zeichen? Wenn ja, welche?

1) Aufsätze der Anfangsevaluation

In den Aufsätzen der Anfangsevaluation zeigen sich große Unterschiede zwischen den Kindern, sowohl hinsichtlich der Länge der Texte als auch hinsichtlich der Textgestaltung. Als Beispiel für die weite Spanne zwischen den Leistungen der Kinder dienen die Texte auf den folgenden Seiten:

Angeln

Heute geht der kleine Herr Jakob
angeln. Als er am Teich ankommt,
sieht er ein Schild, darauf steht:
„Angeln verboten!“ Der kleine Herr
Jakob denkt sich dass es doch nicht
so schlimm ist hier in diesem Teich
angeln zu gehen, und so fängt
er an zu angeln. Nach einer Weile
kommt ein Jäger, der schwimmt mit dem
kleinen Herr Jakob weil er in seinem
schönen Teich angeln geht! Doch da
sieht, das der kleine Herr Jakob,
ganz viel Schwamm aus dem Teich
heraus angelt. Der Jäger freut
sich sein Teich sauber ist.

Dieser erste Text stammt von einer tendenziell stärker eingeschätzten Schülerin. Sie setzt bereits viele Interpunktionszeichen korrekt (Majuskeln, Punkte, Anführungszeichen bei direkter Rede). Auch Nebensätze grenzt sie teilweise korrekt vom Rest des Satzes ab, so zum Beispiel im zweiten Satz oder auch im folgenden (orthographisch „durchwachsenen“) Beispiel:

Beispiel 1:

<Doch da sieht [er], das der kleine Herr Jakob, ganz viel Schrott aus dem Teich heraus angelt.>

Mit dem Komma vor dem <das> (welches eigentlich ein <dass> sein müsste) zeigt sie an, dass ein Nebensatz beginnt. Das Ende des Nebensatzes sieht sie allerdings fälschlicherweise nach <der kleine Herr Jakob>. Dieses Beispiel zeigt, dass sie bereits ein Gespür für Nebensätze hat, diese auch verwendet, aber noch nicht genau weiß, wie sie sie vom Rest des Satzes abgrenzen muss. Folgendes Beispiel zeigt ebenfalls, dass sie schon mit Nebensätzen umgeht, aber noch nicht über eine geordnete Systematik bezüglich der Anwendung von Nebensätzen verfügt:

Beispiel 2:

<Der kleine Herr Jakob denkt sich dass es doch nicht so schlimm ist hier in diesem Teich angeln zu gehn, und so fängt er an zu angeln.>

Die Schülerin schreibt hier die Konjunktion <dass> orthographisch korrekt. Ihr fehlt lediglich das Wissen, dass diese einen Nebensatz einleitet und dass dieser paarig markiert werden muss, also auch vor der Konjunktion. Die Schlussmarkierung des Nebensatzes setzt sie korrekt. Die satzwertige Erweiterung <hier in diesem Teich angeln zu gehn> markiert sie ebenfalls nicht. Sie zeigt mit diesem Satz jedoch, dass sie in der Lage ist, syntaktisch sehr komplexe Sätze zu bilden. Ihr fehlt lediglich das orthographische „Handwerkszeug“.

Beispiel 3:

<Nach einer Weile kommt ein Jäger, der schimpft mit dem kleinen Herr Jakob weil er in seinem schönen Teich angeln geht!>

Dieser Satz ist prototypisch für das, was auch AFFLERBACH beschreibt: Anstelle von korrekten Relativsätzen reihen Drittklässler der Übersicht beim Schreiben wegen häufig Sätze aneinander (vgl. 2.3.2.3 *Die Kommaontogenese bei bestimmten Satzkonstruktionen*). Außerdem lässt sich an diesem Satz wiederholt feststellen, dass der Schülerin das Wissen um die Erkennungsmerkmale von Nebensätzen fehlt: hier die Konjunktion <weil>, mit der der Nebensatz beginnt und folglich an dieser Stelle markiert werden müsste.

Der Text dieser Schülerin zeigt deutlich, dass an das bereits bestehende Wissen der Schülerin angeknüpft und ihr die Möglichkeit gegeben werden müsste, ihr orthographisches Wissen zu erweitern. Ihr fehlen nur wenige Details, um ihr Wissen zu systematisieren und auszuweiten. Ihre Textgestaltung würde davon sehr profitieren.

Das zweite Textbeispiel stammt von einem im Vorfeld als tendenziell leistungsschwächer eingeschätzten Schüler:

Paul will angeln gehen und
list ein Bild. Er setzt
sich an den Rand und Angelte.
Da kommt ein Förster,
Er ist böse weil man dar
hir nicht Angeln. Da zitt Paul
ein Fahrrad aus dem
Teich der Förster sagt
das ist mein Fahrrad dank.
Bitte sagt Paul.

Der Text dieses Schülers ist sehr durchwachsen. Die ersten beiden Sätze sind orthographisch korrekt mit Majuskel und Punkt markiert. Das Zeichen nach <Förster> ist laut Aussage des Schülers als Komma zu werten:

Frau Frische: „Du hast nirgends Kommas oder andere Zeichen gesetzt.“

Johannes: „Doch, das hier sollte, glaube ich, ein Komma sein!“

Johannes zeigt auf ein Zeichen nach <Förster>: <Da komt ein Förster , Er ist böse weil man darf hir nicht Angeln.>

Frau Frische: „Und dann hast du groß weiterschrieben nach dem Komma?!“

Johannes: „Aber in Wirklichkeit soll man da klein weiterschreiben.“

Frau Frische: „Nach dem Komma?“

Johannes nickt.

Frau Frische: „Habt ihr das in der Schule mal besprochen?“

Johannes: „Ne, das hat mir meine Mama mal gesagt und die Frau v. H.

[Klassenlehrerin] in der ersten Klasse.“

Frau Frische: „Gut, du weißt ja schon ziemlich viel, Johannes.“

Johannes: „Aber warum man da ein Komma setzt, das weiß ich nicht, wo man ein Komma setzt. Ich hab jetzt einfach mal gedacht, dass man da ein Komma setzt, weil sich das so angehört hat.“

Frau Frische: „Also: die Punkte hast du gesetzt, weil man mit der Stimme runter geht, und das Komma hast du gesetzt, weil sich das so anhört/anfühlt an der Stelle?!“

Johannes: „Ja, weil da ein Satz zu Ende ist, aber in Wirklichkeit ist da auch kein Satz zu Ende. Dann setzt man Komma.“

Die Aussagen zeigen, dass Johannes sich an „Regeln“ orientiert. Diese hat er sich jedoch nicht selbstständig hergeleitet, sondern übernommen. Er sagt selbst, dass er eigentlich gar nicht so genau weiß, wann man überhaupt ein Komma setzen muss. Seine Vermutung, dass an der Stelle, an der er das Komma setzt, ein Satz zu Ende geht, zeigt, dass er durchaus in der Lage wäre, sich syntaktische Zusammenhänge selbst herzuleiten, wenn man ihn hierin systematisch unterstützen würde.

Der zweite Teil des Textes zeigt deutlich das Problem auf, das entsteht, wenn erforderliche Zeichen nicht mehr gesetzt werden: Der Text wird unübersichtlich. Der Schüler markiert die direkte Rede nicht und vergisst den Punkt nach <Teich>, was dem Leser die Orientierung erschwert.

Im Gegensatz zum ersten Textbeispiel, in dem komplexere Satzkonstruktionen verwendet wurden, liest sich dieser Text zudem nicht sehr abwechslungsreich. Es werden lediglich Aussagesätze und Aneinanderreihungen von Aussagesätzen eingesetzt,

bis auf einen Fall:

Beispiel 4:

<Er ist böse weil man dar hir nicht Angeln.>

Abgesehen von den Rechtschreibfehlern fehlt dem Schüler das Wissen zur Markierung von Nebensätzen. Auch die Satzstellung im Nebensatz zeigt dasselbe Problem der Satzreihung, das auch in Beispiel 3 (siehe oben) erläutert wurde.

Der Schüler, der diesen Text verfasst hat, verfügt also über noch verhältnismäßig rudimentäres Wissen bezüglich des Satzbaus und der Orthographie. Er geht bereits relativ kompetent mit Aussagesätzen um und markiert diese konsequent bis auf einen Fall mit Majuskel und Punkt. Sobald er jedoch wörtliche Rede in seinem Text einsetzt, kommt er auch diesbezüglich durcheinander.

Bezüglich der allgemeinen Textgestaltung würde er sehr davon profitieren, wenn man ihm syntaktisches und orthographisches Wissen systematisch zur Verfügung stellen würde.

Die Texte zeigen also, dass die Kinder nach Orientierung suchen. Manche sind in ihrer Textgestaltung „mutiger“, setzen komplexere Satzkonstruktionen ein, andere bleiben bei dem, was sie mehr oder weniger sicher beherrschen.

Auf der folgenden Seite befindet sich in tabellarischer Form die Auswertung der Aufsätze der AE.

Aufsatzauswertung der Anfangsevaluation				
SchülerIn	Anzahl der Sätze	HS-NS- Konstruktionen	Kommas Gesamtzahl(G), korrekt(k), fehlend(f), überflüssig(ü)	Fehler bezüglich Majuskel und Punkt
Luca (stark)	3	2	G 0 k 0 f 2 ü 0	0
Lilli (stark)	7	4	G 6 k 5 f 4 ü 1	0
Clara (stark)	7	3	G 4 k 3 f 5 ü 1	0
Jannis (stark)	6	1	G 3 k 0 f 1 ü 3	3
Rosalynn (stark)	10	2	G 1 k 0 f 4 ü 1	0
Laura (stark)	7	3	G 4 k 3 f 3 ü 1	1
Torben (schwach)	5	1	G 0 k 0 f 2 ü 1	0
Levi (schwach)	4	3	G 0 k 0 f 5 ü 0	0
Johannes (schwach)	6	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	2

Felicia (schwach)	6	3	G 0 k 0 f 3 ü 0	setzt keine Majuskeln und keine Punkte
Mia (schwach)	5	0	G 0 k 0 f 0 ü 0	1

Von insgesamt 66 geschriebenen Sätzen sind 23 Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen, dies entspricht etwa 35%. Hinsichtlich der Fehlerzahl bei Majuskel und Punkt ergibt sich dieses Bild:

- 6 Kinder haben 0 Fehler.
- 2 Kinder haben 1 Fehler.
- 1 Kind hat 3 Fehler.
- 1 Kind hat 2 Fehler.
- 1 Kind setzt weder Majuskeln noch Punkte.

Bezüglich der Kommasetzung lässt sich Folgendes feststellen:

- 5 Kinder setzen gar keine Kommas, obwohl sie notwendig wären.
- 1 Kind verwendet keine HS-NS-Konstruktionen, setzt folglich auch keine Kommas.
- 5 Kinder setzen Kommas, davon setzen 3 Kinder auch korrekte Kommas.
- Die Zahl an fehlenden Kommas (30) ist höher als die Zahl an überflüssig gesetzten Kommas (8).

Die Ergebnisse zeigen, dass wenig und wenn, dann kein systematisches Wissen über syntaktische Zusammenhänge besteht. Fast alle Kinder (außer einem) verwenden HS-NS-Konstruktionen in unterschiedlich hoher Anzahl. Hinsichtlich der Zeichensetzung geht die Leistungsspanne der Kinder ebenfalls sehr weit auseinander. Es lässt sich bei keinem Kind eine *systematische* Regelerorientierung feststellen. Die meisten orientieren sich an Regeln, die sie von Dritten gehört (zum Beispiel von den Eltern oder Lehrern), aber nicht wirklich verstanden haben oder erklären könnten. Viele begründen ihre Zeichensetzung mit dem „Gefühl“:

Laura schreibt: <Oh toll das sie hir so schön den See sauber machen, ist wirklich nett.>

Laura: „Weil... ähm... weiß eigentlich nicht... ich hab halt gedacht, da ist das Komma richtig.“

Frau Frische: „Warum?“

Laura: „Weil er da auch wieder ´ne Pause einlegt oder weil er halt...“

Frau Frische: „Wie machst du das, wenn du Kommas setzt oder Punkte, machst du das während dem Schreiben oder kuckst du hinterher nochmal drüber? Hast du da irgendeine Taktik?“

Laura: „Ich schreib und dann setz ich Komma und danach kontrollier ich dann alles, ob ich´s richtig hab.“

Frau Frische: „Also schon während dem Schreiben, nicht erst hinterher?!“

Laura: „Ja, also ich überleg jetzt nicht sondern setz es so...“

Frau Frische: „Aus dem Gefühl heraus?“

Laura: „Ja.“

Clara wird nach einer Begründung für ihre Kommas gefragt.

Frau Frische: „Woher weißt du das?“

Clara: „Das weiß ich einfach.“

Frau Frische: „Das fühlt sich so an für dich? Das weißt du einfach?“

Clara: „Mhm.“

Frau Frische: „Wie kommt es, dass du so viele Zeichen setzt? Woher weißt du das mit den Zeichen?“

Lilli: „Als ich das gemacht hab, hab ich halt immer wieder überlegt: Kommt da ein Komma hin oder nicht? Und dann hab ich mir halt immer wieder im Kopf gesagt... und irgendwie hab ich gemerkt, dass da halt ein Komma hinkommt.“

Frau Frische: „Woher weißt du, wann du einen Punkt setzen musst?“

Rosalynn: „Ich hör` mir den Satz an, dann setz ich die Punkte ein, wenn ich denke, das kommt so hin.“

Frau Frische: „Aus dem Gefühl heraus?“

Rosalynn: „Ja.“

2) Aufsätze der Endevaluation

Die Auswertung der Aufsätze der Endevaluation liefert ein Ergebnis, das zunächst nicht dem anvisierten Ziel der Arbeit entspricht. Womit dies zusammenhängen kann und wie die Ergebnisse der Aufsätze am Ende des Projekts bewertet und interpretiert werden können, soll nun erörtert werden.

Auf der folgenden Seite befindet sich zunächst die Auswertung in tabellarischer Form.

Aufsatzauswertung der Endevaluation				
SchülerIn	Anzahl der Sätze	HS-NS-Konstruktionen	Kommas Gesamtzahl(G), korrekt(k), fehlend(f), überflüssig(ü)	Fehler bezüglich Majuskel und Punkt
Luca (stark)	3	3	G 2 k 2 f 3 ü 0	1
Lilli (stark)	8	2	G 4 k 3 f 0 ü 1	0
Clara (stark)	13	7	G 10 k 7 f 3 ü 3	0
Jannis (stark)	12	1	G 2 k 2 f 1 ü 0	4
Rosalynn (stark)	10	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	3
Laura (stark)	9	2	G 5 k 1 f 2 ü 4	4
Torben (schwach)	9	1	G 0 k 0 f 2 ü 0	1
Levi (schwach)	7	0	G 1 k 0 f 0 ü 1	1
Johannes (schwach)	8	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	4

Felicia (schwach)	8	1	G 0 k 0 f 5 ü 0	4
Mia (schwach)	9	0	G 0 k 0 f 0 ü 0	0

Die Kinder schreiben insgesamt mehr Sätze als in den Aufsätzen der Anfangsevaluation (96), verwenden aber nur 19 Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen, was etwa 20% der geschriebenen Sätze entspricht.

Bezüglich Majuskel und Punkt ergibt sich folgendes Bild:

- 3 Kinder haben 0 Fehler.
- 3 Kinder haben 1 Fehler.
- 1 Kind hat 3 Fehler.
- 4 Kinder haben 4 Fehler.

Was die Kommasetzung betrifft liefert die Auswertung folgendes Ergebnis:

- Insgesamt werden in der EE (24) mehr Kommas gesetzt als noch in der AE (18).
- 6 von 11 Kindern setzen Kommas, davon setzen 5 Kinder auch korrekte Kommas.
- 4 Kinder setzen keine Kommas, obwohl ihre Satzkonstruktionen dies erfordern.
- 1 Kind setzt kein Komma, die Satzkonstruktionen bedürfen aber auch keiner Kommatierung.

- Die Zahl an fehlenden Kommas (18) ist nach wie vor höher als die Zahl an überflüssigen Kommas (9).

Ich werte dieses durchwachsene Ergebnis hinsichtlich der Aufsätze dahingehend, dass zum Zeitpunkt der Endevaluation noch nicht ausreichend an eigenen Texten gearbeitet worden war. Die sehr guten Ergebnisse der Kinder im Diktat zeigen, dass die Kinder durchaus zu guten Ergebnissen kommen, wenn ihre Aufmerksamkeit sich fokussiert auf die Zeichensetzung in vorgegebenen Sätzen richtet.³³⁹ Sie zeigen, dass die Kinder syntaktische Zusammenhänge verstehen und auch die Zeichensetzung beherrschen, was vorgegebene Satzkonstruktionen betrifft.

In den Aufsätzen standen sie vor der weitaus schwierigeren Aufgabe, selbst einen Text zu konstruieren und dabei ihr Wissen über Syntax und Zeichensetzung anzuwenden. Diese Transferleistung konnte innerhalb des Projekts aus Zeitgründen kein einziges Mal geübt werden. Deshalb waren die Kinder mit dieser Aufgabe in der Endevaluation überfordert. Ob Kinder auch in ihrer eigenen Textproduktion Fortschritte machen würden, wenn sie den oben beschriebenen Transfer gezielt üben könnten, ist noch zu untersuchen. Die Hypothese hierzu würde lauten: „Ja, sie würden Fortschritte machen.“

Die Textbeispiele aus der EE auf den folgenden Seiten geben Anlass zu dieser optimistischen Einschätzung, denn sie zeigen, dass manche Kinder den Transfer ihres Wissens auf eigene Texte bereits partiell leisten (ohne es gezielt geübt zu haben):

339 Auch Afflerbach berichtet, dass Drittklässler noch sehr der Fokussierung auf einen bestimmte Teilaspekt bedürfen, um die volle Leistung in Bezug auf diesen Teilaspekt erbringen zu können (vgl. 2.3.2.1 *Die Kommaontogenese vom 2. bis zum 4. Schuljahr*).

Angeln 9.4.08

Der kleine Herr Jakob geht beim gruseligen Teich angeln. Weil er nicht seine Decke mit genommen hat, muss er sich leider auf dem Boden setzen. Er schleiß die Angel ins Wasser. Auf einmal kommt ein schwarzer Schatten. Es ist der Jäger Rumpelpumpel. Er macht ein böses Gesicht, weil er in seinem schönen Teich angeln geht. Aber plötzlich zieht der kleine Herr Jakob alle gruselige und verrostete Fahrräder ^{aus dem Teich}. Der Jäger Rumpelpumpel ist sehr glücklich.

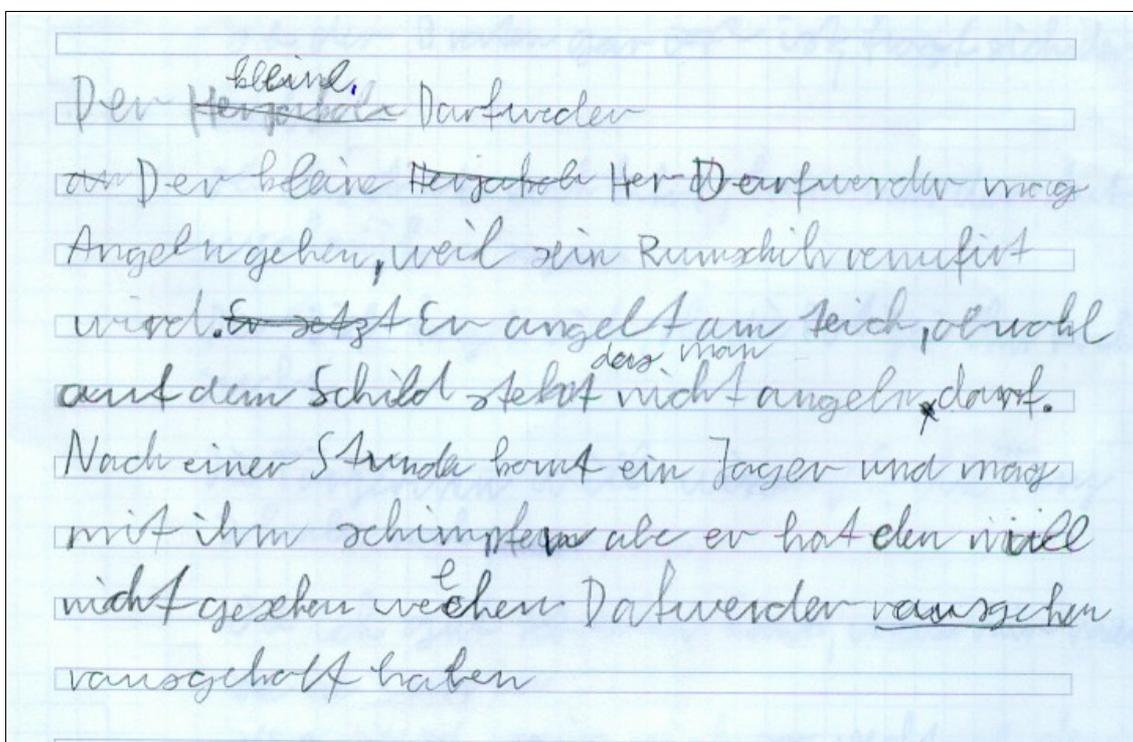
Die Schülerin, die den Text geschrieben hat, wendet ihr Wissen über Konjunktionalsätze zweimal an:

- 1) <Weil er nicht seine Decke mit genommen hat, muss er sich leider auf den Boden setzen.>
- 2) <Er macht ein böses Gesicht, weil er in seinem schönen Teich angeln geht.>

Angeln verboten @
 Es war einmal ein Herr Jakob,
 der wollte am Sonntag angeln gehen.
 Also ging er zum Waldsee. Er wusste:
 Dass es da eine Fischzucht ist und
 deswegen, da angeln verboten ist.
 Aber es da war, ging er hin und
 angelte. ~~Rf~~ ~~Rf~~ ~~Rf~~ Plötzlich kam
 einer von der Angelzucht. Er schimpfte:
 „Weißt du überhaupt, dass hier eine
 Angelzucht ist? schrie er, „Und hier
 siehst du das Schild, schreib dir das
 an den Kopf, dass ~~es~~ man hier nicht
 angeln darf.“ ⁴ ~~tra~~ Erndtschuldigung
 „Ich wollte für heute Abend Fisch angeln.“
 antwortete er. Er angelte aber trotzdem
 weiter, aber er sah, er dass er ein Fahrad
 heraus zog war seine Freude über groß.
 „Du darfst ab jetzt so viel Fisch angeln
 wie du wirst willst.“ Danke sagte er.

Auch dieser „sehr bewegte“ Text einer anderen Schülerin zeigt, dass diese ihr neu erworbenes Wissen einsetzt, auch wenn dies noch nicht fehlerfrei geschieht. So verwendet sie, um nur ein Beispiel herauszugreifen, vier Satzkonstruktionen, die die Konjunktion <dass> enthalten:

- 1) < Er wusste: Dass da eine Fischzucht ist und deswegen, da angeln verboten ist.>
- 2) <„Weißt du überhaupt, dass hier eine angelzucht ist schrie er.>
- 3) <„Und hier sihst du das Schield, schreib dir das an den Kopf, dass es man hier nicht angeln darf.“>
- 4) <Er angelte aber trotzdem weiter, als er sah, dass er ein Fahrrad herraus zog war seine freude übergroß.>



Auch der Verfasser dieses Textes setzt Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen ein:

- 1) <Der kleine Herr Dorfwerder mag Angeln gehen, weil sein [?] renoviert [renoviert] wird.>
- 2) <Er angelt am Teich, obwohl auf dem Schild steht das man nicht angeln darf.>

- 3) *<Nach einer Stunde kommt ein Jäger und mag mit ihm schimpfen aber er hat den Müll nicht gesehen welchen Dofwerder rausgehen rausgeholt haben>*

Die Sätze, die geübt wurden (Satzkonstruktionen mit den Konjunktionen <weil> und <obwohl>) trennt er auch mit Kommas (im zweiten Satz eingeschränkt) ab. Probleme ergeben sich vor allen Dingen im Zusammenhang mit nicht geübten Wörtern (<aber>, <welchen>), was die Bedeutung von Übung unterstreicht.

Diese Beispiele zeigen die Schwelle von der Anwendung des Wissens im vertrauten Rahmen (bekannte oder vorgegebene Satzkonstruktionen) zur Anwendung des Wissens in nicht vertrauten Zusammenhängen (das Schreiben eigener Texte). An dieser Schwelle endete das Projekt. Der Unterricht muss jedoch gerade hier fortfahren, denn durch die Arbeit innerhalb des Projekts wurde nur die Basis gelegt, auf der im Unterricht nun die Textarbeit aufbauen müsste. Denn letztlich liegt das Ziel des Unterrichts zur Zeichensetzung darin, den Kindern Mittel an die Hand zu geben, wie sie die Gestaltung ihrer *eigenen* Texte optimieren und hierbei orthographische Sicherheit erlangen können.

Schlusswort

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung lassen den Schluss zu, dass Kinder möglicherweise unterschätzt werden in dem, was sie leisten können. Vielleicht hängt dies damit zusammen, dass Menschen dazu neigen, häufig nur das zu sehen, was fehlt. In Bezug auf die Schule und den Unterricht äußert sich das schon alleine durch die „Rotstift-Kultur“: Das, was falsch ist, wird rot markiert. Mit Sicherheit wäre es motivierender, das Richtige und Positive mit einer freundlicheren Farbe zu markieren.

In der empirischen Untersuchung wurde Wert darauf gelegt, das Augenmerk auf das Können und das Potential der Kinder zu legen. Sie wurden ermutigt, selbst aktiv zu werden, selber zu entdecken, autonom zu ihrem Wissen zu gelangen. Durch diese Art des Lernens hatten die Kinder Freude am Umgang mit einem allgemein in der Schule als trocken angesehenen Thema wie der Grammatik, speziell der Zeichensetzung. Sie wurden in ihren Fähigkeiten ernst genommen und konnten daher Selbstbewusstsein entwickeln. Sie hatten Erfolgserlebnisse, die sie wirklich auf ihr eigenes Handeln zurückführen konnten und erfuhren, dass Lernen Freude bereitet.

Es zeigte sich, dass die Kinder schon von Beginn an in der Lage waren, über ihre eigenen Leistungen zu reflektieren. Auch was das Nachdenken über Sprache betrifft, so zeigen die vielen Einzelgespräche, dass die Kinder sehr bewusst auf metasprachlicher Ebene über einen verhältnismäßig abstrakten Inhalt wie Syntax nachdenken und sprechen können.

Die Kommentare der Kinder in den Phasen, in denen syntaktische Zusammenhänge vornehmlich anhand der Satzstreifenpuzzle erarbeitet wurden, bestätigen ihre Suche nach Regelmäßigkeiten. Diese Orientierung an Regularitäten entspricht, wie in Kapitel 2. *Kognitive Psychologie und Spracherwerb* erläutert wurde, der natürlichen Weise des

Menschen zu denken und zu lernen. Dieser Sachverhalt konnte durch die empirische Untersuchung dieser Arbeit bestätigt werden.

Die Vorteile musikalisch unterstützten Sprachlernens wurden innerhalb dieser Untersuchung ebenfalls genutzt. Da innerhalb der Untersuchung kein Schwerpunkt auf neurologischen Aspekten lag, kann auf dieser Ebene keine Aussage über die Wirkung der Lieder auf den Spracherwerb der Kinder getroffen werden. Die Freude der Kinder an der Musik und der Wiedererkennungswert der Lieder ermöglichten jedoch, dass die Kinder mit großer Ausdauer an den Texten arbeiteten. Auch sprachliche Strukturen konnten durch den Aufbau der Texte systematisch erkannt werden, was der sprachlichen Arbeit sehr dienlich war, sie erst auf eine motivierende Weise ermöglichte und die Inhalte für die Kinder sehr anschaulich und nachvollziehbar machte.

Letztlich zeigen die Ergebnisse der Evaluationen, dass das hohe Ziel, tendenziell schwächeren sowie tendenziell stärkeren Schülern zu vergleichbaren Leistungen zu verhelfen, kein utopischer Wunsch ist. Die 2,9% Leistungsunterschied zwischen den leistungsstärker und den leistungsschwächer eingeschätzten SchülerInnen dieser Untersuchung stellen in diesem Zusammenhang einen sehr geringen und daher vernachlässigbaren Wert dar. Die Untersuchung zeigt zudem deutlich, dass der Leistungsschub, den die tendenziell schwächeren SchülerInnen in den letzten Wochen der Untersuchung für sich verbuchen konnten, darauf zurückzuführen ist, dass ihnen ausreichend Zeit für Übung zur Verfügung stand. Natürlich stellt sich die Frage, wie solch ein Konzept im alltäglichen Unterricht umgesetzt werden kann, vor allem auch was zeitliche Kapazitäten betrifft. Trotzdem ermutigen diese Ergebnisse dazu, den Schülern hinsichtlich ihrer Fähigkeiten mehr zuzutrauen, neue Wege zu einem Unterricht einzuschlagen, in dem die Methode auf dem „Selberentdecken“ beruht. Den Lehrenden kommt hierbei die anspruchsvolle Aufgabe zu, nicht nur „oberflächliches“ Wissen zu vermitteln, sondern den SchülerInnen die darunter liegenden Strukturen in

einem geeigneten Lernumfeld so zur Verfügung zu stellen, dass diese eigenaktiv und somit nachhaltiger lernen können.

Die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung bestätigen, dass SchülerInnen von solch einem Unterricht sehr profitieren und zu unerwartet guten Ergebnissen kommen. Dies nützt ihnen nicht nur auf schulischer Ebene, sondern verhilft ihnen auch zu Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Literaturverzeichnis

Augst, Gerhard, **Dehn**, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. 2. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH 2002.

Afflerbach, Sabine: Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Europäischer Verlag der Wissenschaften 1997.

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Ernst Klett 1983.

Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG 2007.

Dietrich, Rainer: Psycholinguistik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH 2002.

Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. 3., überarbeitete Auflage. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH 1994.

Fuchs, Mechthild, **Röber**, Christa: Wo ist der Floh? Lieder zum Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule. Das Arbeitsheft zur CD. Pädagogische Hochschule

Freiburg 2005.

Fuchs, Mechtild, **Röber-Siekmeyer**, Christa: Elemente eines phonologisch bestimmten Konzepts für das Lesen- und Schreibenlernen: die musikalische Hervorhebung prosodischer Strukturen. In: Schriftserwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik. Hrsg. v. Christa Röber-Siekmeyer, Doris Tophinke. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren 2002.

Goswami, Usha: So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung. 1. Auflage der *deutschen* Ausgabe. Bern: Hans Huber Verlag 2001.

Geisler, Peter: Musikorientiertes Lernen im Englisch-Unterricht der Grundschule. Grundlagen für einen methodischen Zugang und Ergebnisse aus einer schulpraktischen Fallstudie. Unveröffentlichte Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg: Stand 2008.

Hackfort, Dieter: Studententext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2003.

Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH 1999.

Maas, Utz: Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die Schriftkulturelle

Dimension. Vorläufige Manuskriptversion. Stand November 2007.

Maas, Utz: Orthographie und Schriftkultur (nicht nur im Deutschen). Arbeitsskript zur Vorlesung im SS 2003. Osnabrück: In Kommission bei der Buchhandlung zur Heide 2003.

Maas, Utz: Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG 1992.

Maierhofer, Lorenz, Kern, Walter: Sing & Swing. DAS Liederbuch. Rum/Innsbruck/Esslingen: Helbing Verlag 2004.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport: Bildungsplan 2004. Bildungsstandard Deutsch Grundschule.

Neubauer, Aljoscha, Stern, Elisabeth: Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlagsanstalt in der Verlagsgruppe Random House GmbH 2007.

Pinker, Steven: Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH 2000.

Reimann-Höhn, Uta: Lernen – mit Spaß und ohne Stress. Die wichtigsten Techniken und Tricks für Kinder. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag 2003.

Röber, Christa: Piraten-Ratten. Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb. Das Arbeitsheft zur CD. Pädagogische Hochschule Freiburg 2008.

Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im Offenen Unterricht. 3., ergänzte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1997.

Röber-Siekmeyer, Christa: Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag GmbH 1999.

Tracy, Rosmarie: Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG 2007.

Vater, Heinz: Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. vollständig, überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag GmbH & Co. KG 2002.

Vygotskij, Lev: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz Verlag GmbH 2002.

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. 3. Auflage. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG 2005.

Anhang

Auf den folgenden Seiten befinden sich die Sammlung der Kinderzitate, die Ergebnisdiagramme, die Protokolle der einzelnen Projektstage und die Spielanleitung für die Übungen.

A. Kinderzitate

Da die Kinderzitate in der Arbeit durch eine andere Schriftart gekennzeichnet sind, wird diese Schriftart auch hier beibehalten, um einen besseren Überblick zu gewährleisten. Nicht alle der hier gesammelten Kinderzitate wurden innerhalb der Arbeit kommentiert. Der Vollständigkeit halber haben sie jedoch trotzdem Eingang in den Anhang der Arbeit gefunden.

Montag, 18.02.08 (Mitschrieb)

Diktat (Anfangsevaluation).

Johannes: „Liest du auch Punkt und Komma vor?“

Torben: „Müssen wir Zeichen aus unseren Gedanken setzen?“

Johannes wird aufgefordert, das Geschriebene noch einmal zu lesen.

Johannes: „Ich bin mir eigentlich schon sicher. Ich setze immer da einen Punkt, wo du aufhörst zu lesen.“

Laura: „Müssen wir alles richtig schreiben... die Wörter und so?“

Lilli: „Liest du immer einen Satz vor oder hörst du in einem Satz auf?“

Bildergeschichte.

Mia: „Müssen wir eine Überschrift machen?“

Luca verweist auf das Plakat an der Wand (Wie schreibt man eine Geschichte? Einleitung, Hauptteil, Schlussteil).

Luca: „Da vorne steht, wie man einen Aufsatz schreibt!“

Mittwoch, 20.02.08 (Transkript Filmaufnahme)

Text von „Ganz egal“, alles klein, ohne Zeichen.

Lilli zeichnet Großbuchstaben ein und setzt ans Ende der Sätze jeweils einen Punkt.

Frau Frische: „Fällt euch noch etwas auf?“

Luca: „Ja, das sind alles Tunwörter in einem Satz!“

Luca zeigt die Tunwörter (sowohl in HS als auch in NS).

Zweiter Satz: <weil du lächelst geht es mir gut>.

Frau Frische: „Lilli hat vorne groß geschrieben und hinten einen Punkt gesetzt. Wie viele Tunwörter sind denn in dem Satz?“

Luca: „In jedem Satz eins.“

Luca wird aufgefordert, die Tunwörter zu suchen. Er zeigt auf <lächelst>.

Luca: „Ich weiß noch was: Überall kommt <es geht mir gut>.“

//

Frau Frische: „Kann mir jemand von euch erklären, was ein Satz überhaupt ist?“

Clara: „Wo man am Anfang groß schreibt und wo man ... halt... wo es zu Ende geht, wo man was sagt, was dann auch wieder zu Ende geht.“

Frau Frische: „Ja, also wo man am Anfang groß schreibt, das ist ein Zeichen von einem Satz und...“

Clara: „Wo ein Punkt hinten ist.“

- Clara:** „Oder ein Fragezeichen.“
- Johannes:** „Ein Satz besteht aus mehreren Wörtern.“
- Luca:** „Und aus mehreren Buchstaben.“
- Frau Frische:** „Also, die Clara hat schon was ganz wichtiges gesagt. [...] Ein Satz ist gekennzeichnet durch zwei Zeichen, vorne und hinten.“

//

Kinder puzzeln graue und gelbe Sätze an der Tafel zusammen („Ganz egal“, zweite Strophe, NS steht hinten). Neue Aufgabe: Mittelstellung des gelben Satzes. Kinder puzzeln: <ich gebe dir/weil du mein Freund bist/meine Hand>.

- Luca:** „Da könnte man noch was zerschnippeln! <Meine Hand gebe ich dir>.“
- Frau Frische:** „Wer kann in Worte fassen, was wie hier gerade erforscht haben?“
- Luca:** „Wie man aus Teilen von einem Satz andere Sätze machen kann.“
- Lilli:** „Wie man aus einem Satz gleiche Sätze machen kann. Also nicht die ganz gleichen, aber bisschen ähnliche.“
- Frau Frische:** „Genau, man kann aus jedem Satz verschiedene machen, die den gleichen Sinn haben.“
- Clara:** „Dass wenn man Sätze vertauscht, halt Wörter vertauscht, dann kann man einen neuen Satz erfinden.“
- Frau Frische:** „Und jetzt schaut mal, wo der gelbe Satz überall stehen kann!“

Michael: „Am Schluss, am Anfang und in der Mitte.“

//

Interview mit Clara.

<Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind.> (Clara, korrekt)

Frau Frische: „Jetzt würde ich gerne von dir wissen, warum du zum Beispiel [...] warum hast du da bei dem <ob> ein Komma gemacht? Kannst du das erklären?“

Clara: „Nee. [...] Ich dachte einfach, da kommt ein Komma hin.“

Frau Frische: „Wieso dachtest du das?“

Clara: „Weil das irgendwie... <sich> und <ob> nicht so gut zusammen passt.“

<Der kleine Martin, der immer mit dem Rad kommt, hat eine Panne.> (Clara, korrekt)

Clara: „Da hab´ ich ein Komma gemacht, weil da kommt einfach, was der macht. Der kommt mit dem Rad und da muss man halt ein Komma hin machen.“

Frau Frische: „Woher weißt du das?“

Clara: „Das weiß ich einfach.“

Frau Frische: „Das fühlt sich so an für dich? Das weißt du einfach?“

Clara: „Mhm. ...[Pause]... Stimmt das?“

Frau Frische: „Stimmt.“

<Nach dem, keiner abnimmt [...]> (Clara)

<Nachdem keiner abnimmt, [...]>(Original)

Clara: „Ähm ...[lange Pause]... weiß ich auch nicht.“

<Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind?> (Clara)

<Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind.> (Original)

Frau Frische: „Warum hast du hier ein Fragezeichen gemacht?“

Clara: „Weil´s eine Frage ist... weil die fragen sich ja.“ [...]

Frau Frische: „Warum setzt du so viele Kommas und Punkte?“

Clara: „Weil ich viel lese.“

Frau Frische: „Was liest du denn so?“

Clara: „Nette Bücher.“

//

Brettspiele.

Johannes zieht <weil ich ein Sprachforscher bin>.

Johannes ergänzt: „...forsche ich die Sprache.“

Jannis zieht <weil er krank ist>.

Jannis: „Bekommt der Patient eine Spritze... weil er krank ist?“

Frau Weis: „Das ist eine Frage. Versuch mal einen normalen Satz zu machen.“

Felicia: „Ah! Ich weiß es! Also man könnte auch sagen: Der kranke Patient bekommt eine Spritze.“

Frau Weis: „<bekommt der Patient eine Spritze> ist der graue Satz. Wir wollen jetzt davor noch einen gelben Satz mit <weil>.“

Mia: „Weil er krank ist!“

Kinder kommen nicht auf die Lösung.

Frau Weis: „Weil er krank ist, bekommt der Patient eine Spritze.“

Jannis bekommt einen Satz mit einer Patentante: <mag ich meine Patentante>.

Jannis: „Ich hab´ keine Patentante!“

Jannis: „Ich mag meine Patentante. Mag ich meine Patentante? Ich mag meine Patentante.“

Mia: „Weil sie sehr nett ist, mag ich meine Patentante.“

Montag, 25.02.08 (Transkript Filmaufnahme)

Frage an Lilli bezüglich ihrer Zeichensetzung.

Frau Frische: „Wie kommt es, dass du so viele Zeichen setzt? Woher weißt du das mit den Zeichen?“

Lilli: „Als ich das gemacht hab´, hab´ ich halt immer wieder überlegt: Kommt da ein Komma hin oder nicht? Und dann hab´ ich mir halt immer wieder im Kopf gesagt... und irgendwie hab´ ich gemerkt, dass da halt ein Komma hinkommt.“

//

Interview mit Johannes.

Diktat.

Frau Frische: „Johannes, du hast hier sehr viele Punkte gesetzt. Woher

weißt du denn, wann da ein Punkt hin muss?“

Johannes: „Wenn man mit der Stimme runter geht, hat die Mama mir erklärt, dann ist meistens ein Punkt.“

Bildergeschichte.

Frau Frische: „Du hast nirgends Kommas oder andere Zeichen gesetzt.“

Johannes: „Doch, das hier sollte, glaube ich, ein Komma sein!“

Johannes zeigt auf ein Zeichen nach <Förster>: <Da komt ein Förster , Er ist böse weil man darf hir nicht Angeln.>

Frau Frische: „Und dann hast du groß weitergeschrieben nach dem Komma?!“

Johannes: „Aber in Wirklichkeit soll man da klein weiterschreiben.“

Frau Frische: „Nach dem Komma?“

Johannes nickt.

Frau Frische: „Habt ihr das in der Schule mal besprochen?“

Johannes: „Ne, das hat mir meine Mama mal gesagt und die Frau v. H. [Klassenlehrerin] in der ersten Klasse.“

Frau Frische: „Gut, du weißt ja schon ziemlich viel, Johannes.“

Johannes: „Aber warum man da ein Komma setzt, das weiß ich nicht, wo man ein Komma setzt. Ich hab´ jetzt einfach mal gedacht, dass man da ein Komma setzt, weil sich das so angehört hat.“

Frau Frische: „Also: die Punkte hast du gesetzt, weil man mit der Stimme runter geht und das Komma hast du gesetzt, weil sich das so anhört/anfühlt an der Stelle?!“

Johannes: „Ja, weil da ein Satz zu Ende ist, aber in Wirklichkeit ist da

auch kein Satz zu Ende. Dann setzt man Komma.“

//

Interview mit Laura.

Diktat.

Frau Frische: „Ich sehe schon, Laura, du hast ganz viele Zeichen gesetzt, auch ganz viele unterschiedliche Zeichen. Zum Beispiel hier am Anfang:“

<Die zwei Frauen fragen sich ob alle Kinder da sind?> (Laura)

<Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind.> (Original)

Frau Frische: „Wieso hast du da ein Fragezeichen gesetzt?“

Laura: „Weil das ein Fragesatz ist.“

<Der kleine Martin der immer mit dem Rad kommt hat eine Panne!> (Laura)

<Der kleine Martin, der immer mit dem Rad kommt, hat eine Panne!> (Original)

Frau Frische: „Warum hast du hier das Ausrufezeichen gesetzt?“

Laura: „Ähm... weil das halt blöd ist, wenn der ´ne Panne hat und weil es halt wichtig ist, oder...“

Frau Frische: „Wolltest du es besonders betonen an der Stelle?!“

Laura: „Ja.“

<Martin dem keiner geholfen hat , sitzt auf dem Gehweg.> (Laura)

<Martin, dem keiner geholfen hat, sitzt auf dem Gehweg.> (Original)

Laura: „Weil das als erstes ein Satz ist und dann kann man ja nicht einen Punkt setzen und dann geht es weiter. Dann macht

man halt ein Komma.“

Frau Frische: „Und woher weißt du, dass das genau an der Stelle ist?“

Laura: „Weiß nicht?!“

Frau Frische: „Das hast du einfach so empfunden?“

Laura: „Mhm.“

Bildergeschichte.

Frau Frische: „Kannst du mir mal erklären, an welchen Stellen du Punkte setzt?“

<[...] denn dort ist ein Teich.> (zeigt Laura)

Frau Frische: „Weshalb hast du ausgerechnet da einen Punkt gesetzt?“

Laura: „Weil da der Satz zu Ende ist.“

Frau Frische: „Du hast sogar Anführungsstriche gesetzt bei <“*hir ist Angeln verboten*[...]“>.“

Laura: „Weil der das sagt.“

<hir ist Angeln verboten, sehen sie denn nicht das Schild> (Laura)

Frau Frische: „Warum hast du das Komma an diese Stelle gesetzt?“

Laura: „Weil der da erst mal eine Pause einlegt und dann redet er wieder weiter.“

Frau Frische: „Super, du kannst schon ziemlich viele Zeichen! Habt ihr das schon mal in der Schule behandelt?“

Laura: „Ja.“

Frau Frische: „Wie habt ihr das gemacht?“

Laura: „Ja nicht richtig, aber so wo man... also wie man das halt so... welche es gibt und wo man die manchmal hinsetzt

und....“

Frau Frische: „Weißt du da noch eine Regel? Habt ihr da mal eine Regel gelernt?“

Laura: „Nö.“

<Oh toll das sie hier so schön den See sauber machen, ist wirklich nett.> (Laura)

Laura: „Weil... ähm... weiß eigentlich nicht... ich hab´ halt gedacht, da ist das Komma richtig.“

Frau Frische: „Warum?“

Laura: „Weil er da auch wieder ´ne Pause einlegt oder weil er halt...“

Frau Frische: „Wie machst du das, wenn du Kommas setzt oder Punkte setzt, machst du das während dem Schreiben oder kuckst du hinterher nochmal drüber? Hast du da irgendeine Taktik?“

Laura: „Ich schreib und dann setz´ ich Komma und danach kontrollier´ ich dann alles, ob ich´s richtig hab´.“

Frau Frische: „Also schon während dem Schreiben, nicht erst hinterher?!“

Laura: „Ja, also ich überleg´ jetzt nicht, sondern setz´ es so...“

Frau Frische: „Aus dem Gefühl heraus?“

Laura: „Ja.“

//

Die Kinder erklären Levi (Nachzügler), was wir bisher gemacht haben. Graue und gelbe Satzstreifen liegen zum Sortieren auf dem Boden.

Luca: „Wir haben immer Teile aus dem Lied genommen und zusammen gemacht.“

Luca bildet den Satz <Weil du lächelst, geht es mir gut.> (gelber und grauer Satzstreifen).

Luca: „Und auseinander geschnitten haben wir sie auch noch.“

Frau Frische: „Wer kann erklären, was es mit den gelben und grauen Sätzen auf sich hat? Die sind ja unterschiedlich gefärbt. Weiß jemand noch, warum das so war?“

Laura: „Der gelbe Satz ist immer der erste, der graue Satz ist der letzte.“

Frau Weis: „Immer?“

Laura: „Man kann auch... den grauen kann man auch davor setzen.“

Lilli: „Man darf den gelben nicht zerschnippeln, aber den grauen.“

Laura legt Beispiele:

<weil du lächelst/geht es mir gut>

<weil du da bist/geht es mir gut>

Clara: „Es geht auch <es geht mir gut/weil du da bist>.“

Kinder zerschneiden Sätze in ihre Satzbausteine, um neue Sätze zu bilden.

Luca bildet:

<ich gebe dir meine Hand/weil du mein Freund bist>

<ich gebe dir/weil du mein Freund bist/meine Hand>

Frau Frische: „Wer kann nochmal kurz zusammenfassen, wie das mit den

gelben und grauen Sätzen funktioniert?“

Torben: „Die grauen kann man zerschnippeln und die gelben nicht.“

Rosalynn: „Es gibt ganz viele Möglichkeiten, dass man den grauen davor setzen kann oder den gelben. Oder man kann den grauen davor setzen und den gelben in der Mitte und dann nochmal den grauen.“

//

Frau Frische: „Auf euren Arbeitsblättern sind die Sätze ja schwarz auf weiß gedruckt, kein gelb und kein grau. Deshalb wollen wir jetzt rausfinden, woran man den gelben Satz erkennen kann.“

Luca: „Weil, weil, weil!“

Frau Frische: „Genau, der Luca hat schon ein wichtiges Merkmal vom gelben Satz erkannt: Da steht immer ein <weil> vorne.“

Kinder ziehen vor und hinter dem gelben Satz einen diagonalen Strich.

Luca: „Da muss ich aber zwei Striche machen.“

Frau Frische: „Genau. Es ist wichtig, dass man immer zwei Markierungen macht. Vorne und hinten.“

Luca: „Das ist die zweite Strophe [Tafelbild].... Ach so, jetzt weiß ich´s! Der gelbe ist immer da, wo ein <w> vorne ist!
[überlegt] Ah ne... da wo ein <e>...“

Jannis: „Nein, da wo ein Komma ist!“

Luca: „Wenn da steht <weil> oder <wenn>, dann sind es gelbe Sätze. Bei <wir> nicht. Nur da wo <w> drin ist, das <w> und das <e>.“

Johannes: „<weil> und <wenn>!“

Luca: „Ach so! <weil>... geht's mir gut und so.“

Johannes: „Was ist, wenn <wir> vorne dran steht?“

Luca: „Grau!“

//

Es soll die Frage geklärt werden, in welche Zeichen sich die diagonalen Striche verwandeln.

Frau Frische: „Wenn der gelbe Satz vorne steht, was wird dann aus den beiden Markierungen?“

Luca: „Komma!“

Jannis: „Hinten Komma! Vorne groß!“

Clara: „Wenn der gelbe Satz vorne steht, dann wird vorne das <weil> ein großes <wenn> oder <weil> und hinten kommt dann ein Komma!“

Frau Frische: „Kann sich jemand vorstellen was passiert, wenn der gelbe Satz hinten steht?“

Lilli: „Also hinten kommt ein Punkt und davor ein Komma.“

Lilli zeichnet die Markierungen entsprechend an der Tafel ein.

Frau Frische: „Wer weiß, was passiert, wenn der gelbe Satz in der Mitte steht?“

Luca: „Da kommt auf beiden Seiten ein Komma!“

Frau Frische: „Die Sätze sind immer noch nicht ganz richtig!“

Luca: „Punkte fehlen und vorne groß nicht vergessen!“

//

Einzelarbeit mit Levi.

Levi erhält Liedtext ohne Satzmarkierungen und erklärt, was ihm auffällt.

Levi: „Da sind keine Satzzeichen.“

Frau Weis: „Genau, und was sind alles Satzzeichen?“

Levi: „Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Gänsefüßchen.“

Frau Weis: „Was meinst du, wo in dem Text kommen Satzzeichen hin?
Wo fehlen denn da Punkte?“

Levi: „Punkte fehlen überall.“

Levi setzt Punkte an die Satzende und zeichnet Majuskeln ein.

Frau Weis: „Meinst du denn, da fehlt noch was in dem Text?“

Levi: „Kommas, glaube ich.“

Levi überlegt sehr lange.

Levi sortiert gelbe und graue Streifen. (Vorder-/Nachstellung)

Levi: „Das gelbe darf man nicht zerschnippeln, gell?“

Levi bildet den Satz: <ich gebe dir meine Hand/weil du mein Freund bist>

(schneidet dazu <gebe ich dir> in <ich>, <gebe> und <dir>)

Levi legt:

<weil du mein Freund bist/ gebe ich dir meine Hand>

<meine Hand gebe ich dir/ weil du mein Freund bist>

<ich gebe dir/ weil du mein Freund bist/ meine Hand>

Frau Weis: „Wie verändert man die hintere Markierung im gelben Satz, wenn der gelbe Satz vorne steht?“

Levi: „Da müsste dann ein Komma hin.“

Frau Weis: „Und am Ende vom Satz?“

Levi: „Da kommt ein Punkt hin!“

Frau Weis: „Was passiert, wenn der gelbe Satz hinten steht?“

Levi: „Vor den gelben Satz kommt auch ein Komma hin. Und hinten ein Punkt.“

Frau Weis: „Was, wenn der gelbe Satz in der Mitte steht?“

Levi: „Ganz vorne groß [überlegt].“

Levi setzt hinten einen Punkt. Überlegt lange.

Levi: „Vor den gelben Satz müsste auch ein Komma hin und danach muss auch ein Komma hin.“

Levi ordnet Satzstreifen:

<Weil du mein Freund bist,/ geht es mir gut.>

<Weil du lächelst,/ geht es mir gut.>

<Weil du da bist,/ geht es mir gut.>

Levi erklärt: „Hier ist es groß geschrieben, also muss es vorne hin. Und da hinten ist ein Punkt und in der Mitte ist ein Komma.“

//

Clara spielt Bandolino und bildet neue (so nicht vorgesehene) Sätze.

Gedacht war: <weil der Ritter das Turnier gewonnen hat/ bekommt er einen

Kuss vom Burgfräulein>.

Clara: „Also, ich habe ein Wort aus dem grauen Satz, hab´ ich zwischen den gelben genommen: Der Ritter bekommt, weil er das Turnier gewonnen hat, einen Kuss vom Burgfräulein.“

//

4x der Satzstreifen <Ich gebe dir meine Hand>. Die Kinder zerschneiden den Satz, finden so Satzbausteine heraus und die Stellung des roten Wortes (finiten Verbes). Umstellprobe.

Lilli bildet <meine Hand/gebe/ich/dir>.

Sie ergänzt selbstständig um Punkt und Majuskel.

Michael bildet <gebe/ich/dir/meine Hand>.

Michael ergänzt um Fragezeichen und Majuskel

...

Frau Frische: „Erkennt ihr den Geheimcode in den Sätzen? Was ist immer gleich?“

Clara: „<Meine Hand> ist nicht zerschnippelt.“

Frau Frische: „Genau, das ist ein zusammenhängender Baustein.“

Rosalynn „Das <gebe> steht immer in der Mitte.“

Frau Frische: „Wo genau steht denn das <gebe>?“

Rosalynn: „Also immer das zweite Wort.“

Lilli: „Aber nicht immer das zweite Wort.“

Frau Frische: „Immer der zweite Baustein. Clara hat ja festgestellt, <meine> und <Hand> kann man nicht zerschnippeln. Das

zählt wie ein Baustein.“

Mittwoch, 27.02.08 (Mitschrieb)

Interview mit Rosalynn.

Frau Frische: „Woher weißt du, wann du einen Punkt setzen musst?“

Rosa: „Ich hör´ mir den Satz an, dann setz´ ich die Punkte ein, wenn ich denke, das kommt so hin.“

Frau Frische: „Aus dem Gefühl heraus?“

Rosa: „Ja.“

<[...], ob alle Kinder da sind.> (Rosalynn, korrekt)

Rosalynn: „Manchmal höre ich das Komma. Mein großer Bruder macht das auch – ich hab´ das von ihm ins Gefühl gekriegt [...] aber mit Komma hab´ ich noch bisschen Probleme.“

Frau Frische: „Habt ihr die Zeichen schon mal in der Klasse geübt?“

Rosa: „Fragezeichen, Punkt, Anführungszeichen, Ausrufezeichen – aber Komma noch nicht.“

Montag, 03.03.08 (Mitschrieb)

Interview mit Torben.

Frau Frische: „Torben, was ist ein Satz?“

Torben: „Viele Wörter hintereinander und am Ende steht ein Punkt.“

Frau Frische: „Wie bist du vorgegangen, als du deine Geschichte geschrieben hast?“

Torben: „Ich überleg´ mir, was ich schreiben soll, wenn es passt, dann schreib´ ich es.“

Frau Frische: „Schreibst du gerne Geschichten?“

Torben: „Nicht so arg...“

Frau Frische: „Was sind denn deine Lieblingsfächer?“

Torben: „Sport, Musik und Mathe!“

Frau Frische: „Woran merkst du, dass du einen Punkt setzen musst?“

Torben: „Wenn der Klang nach unten geht und beim nächsten Satz wieder oben anfängt.“

<sitzt auf dem Gehweg, endlich...> (Torben, einziges Komma im ganzen Diktat, möglich an dieser Stelle, eigentlich war aber ein Punkt vorgesehen.)

Torbens Begründung: „Das passt nicht, die zwei Sätze, deswegen hab´ ich ein Komma gesetzt, sonst klingt es komisch.“

Frau Frische: „Habt ihr schon mal was mit Kommas gemacht in der Klasse?“

Torben: „Im Aufsatz müssen wir selber Zeichen setzen, aber im Diktat sagt es uns die Lehrerin vor.“

Die Kinder erfinden eine „grüne Geschichte“: Jeder bildet einen Satz mit einem grünen Wort am Satzanfang. Das grüne Wort wird von einem Stapel in der Mitte gezogen.

Frau Weis: „Während Paul schlief, näherte sich ein Einbrecher dem Haus.“

Johannes: „Ist <schlafen> das einzige rote Wort oder gibt es noch

andere?“

Levi: „Da wachte Paul auf.“

Frau Frische: : „Ist der Satz gelb oder grau?“

Lilli: „Grau!“

Frau Frische: „Warum?“

Lilli: „Das rote Wort ist an zweiter Stelle!“

Luca: „Als Paul aufwachte, rannte er sofort zu seiner Mama.“

Clara: „Obwohl Paul Angst vor Einbrechern hatte, erzählte er seiner Mama die Geschichte.“

Laura: „Da hatte seine Mutter Angst.“

Frau Frische: „Ist das ein gelber oder ein grauer Satz?“

Lilli: „Grauer Satz, weil das rote Wort nicht hinten steht!“

Lilli: „Während Paul bei seiner Mutter war, schlich der Räuber ins Haus.“

Torben: „Bevor der Räuber drin war, rannte ich in mein Zimmer.“

Jannis: „Damit der Räuber nicht sein Geld klauen konnte, nahm er seinen Geldbeutel und schob ihn der Mama unter die Decke.“

Frau Frische: „Nachdem er der Mama den Geldbeutel gegeben hatte, legte er sich wieder ins Bett.“

Felicia: „Da stand der Räuber vor der Haustür.“

Frau Frische: „Gelb oder grau?“

Felicia: „Grau, weil kein <weil> drin ist... weil das rote Wort nicht am Schluss war.“

Johannes: „Da klaute der Räuber die chinesische goldene Vase.“

Frau Frische: „Gelb oder grau?“

- Johannes:** „Grau.“ (weiß keine Begründung)
- Clara:** „Klauen ist das rote Wort und kommt als zweites!“
- Frau Frische:** „Wörter haben manchmal unterschiedliche Bedeutungen. Ihr habt oft <da> verwendet, aber mit einer Bedeutung, mit der es kein richtiges grünes Wort ist. Ich mache mal ein Beispiel, in dem das Wort <da> ein grünes Wort ist. Passt mal auf, welches andere grüne Wort man dafür verwenden könnte!“
- Frau Frische (Beispielsatz):** „Da es heute regnet, brauche ich einen Regenschirm.“
- Luca sofort:** „Weil!“

Mittwoch, 05.03. (Mitschrieb)

Interview mit Felicia.

- Frau Weis:** „Felicia, was ist ein Satz?“
- Felicia:** „Am Ende... Punkt, am Anfang schreibt man groß.“
- Frau Weis:** „Wie bist du vorgegangen, als du deine Geschichte geschrieben hast?“
- Felicia:** „Erst überlegen, wie man schreibt, dann schreibe ich. Ob Wörter groß oder klein sind, ob Punkte hinkommen.“
- Frau Weis:** „Schreibst du gerne Geschichten?“
- Felicia:** „Ja!“
- Frau Weis:** „Woran merkst du, dass du einen Punkt setzen musst?“
- Felicia:** „Tom geht in die Schule. Und dann macht er Hausaufgaben. Man kann nicht alles auf einmal sagen.“

<rufen bei ihm an. Nach...> (Felicia im Diktat)

Felicias Begründung: „Da hab´ ich mich verschrieben!“

//

*Die Kinder sortieren Streifen, verbessern jeweils rot, grün, gelb, groß, Punkt:
<zum Wandern / ziehe / ich / feste Schuhe / an / , / weil / ich / mir / nicht / den
Fuß / brechen / will>*

Johannes: „Da muss im grünen Satz noch einer fehlen, weil da muss noch ein rotes Wort dabei sein.“

Levi: „Da stimmt was nicht, da muss ein grünes und ein rotes Wort...“

Lilli: „Das rote Wort muss im grauen Satz an die zweite Stelle.“

<weil / ich / zum Kochen / Zutaten / brauche/ , / gehen / ich / und / mein Vater / einkaufen>

Johannes: „Gelber Satz vorne!“

Er zeigt uns das rote Wort <brauche> und unterstreicht es.

Frau Frische: „Warum ist <Kochen> kein rotes Wort?“

Luca: „<zum Kochen>“

Lilli: „<das Kochen>“

Clara: „<Kochen> ist in dem Fall kein Tunwort. Wenn man sagt, ich koche mit meinem Vater, dann ist es ein Tunwort. Hier ist es zum Kochen.“

Johannes: „Es wird groß geschrieben.“

<beim Lesen / braucht / man / gutes Licht / , / weil/ man / sich / sonst / die

Augen / kaputt / macht>

Fr. Weis: „Gelb oder grau vorne?“

Jannis: „Grau, weil das rote Wort steht an zweiter Stelle.“

Frau Frische: „Warum ist <Lesen> kein rotes Wort?“

Luca: „Das ist das gleiche!“ (er meint, das gleiche wie bei <zum Kochen>)

Montag, 10.03.08 (Mitschrieb)

Direkte/indirekte Rede. Ob-Sätze.

Luca: „Ob ist grün. Dann ist das ein gelber Satz. Und das rote Wort steht hinten!“

Mittwoch, 12.03.08

Keine Zitate. Vergleiche Protokolle und Materialien.

Schulferien (17./19./24./26.03.08)

Kein Projekt.

Montag, 31.03.08 (Transkript Filmaufnahme)

Lilli: „Zum Beispiel, wenn du sagst, also da ist zum Beispiel <die Schule>... ähm... die renoviert wird, ist geschlossen worden. Genau und das ist dann <die Schule>, beim <die> ist dann ein Komma.“

Rosalynn: „Nach <die Schule> kommt ein Komma!“

Frau Frische schreibt den Satz an die Tafel.

Frau Frische: „<Die> ist also das blaue Wort. Wer kann sagen, was noch zum blauen Wort dazugehört?“

Johannes: „Die Schule.“

Johannes zeichnet den blauen Pfeil ein.

//

Sätze mit <dass> und <das> werden diktiert.

Frau Weis: „Ich weiß, dass Wasser nass ist.“

Lilli: „<Dass> mit zwei s?“

Laura und Rosalynn schütteln den Kopf. Johannes wehrt vehement ab.

Johannes: „Ne, das schreibt man mit scharf-ß!“

Jannis: „Doch!“

Johannes holt sein Wörterbuch „Von A bis Z“ hervor.

Johannes: „Hier bitte, schau nach!“

Frau Weis: „Ich mag Brot, das Körner hat.“

Johannes: „Das mag ich nicht.“

Einige Kinder tun kund, ob sie Brot mit Körnern mögen.

Frau Weis liest den Satz wiederholt vor.

Johannes: „Puuunkt!“

Mia: „Dürfen wir da auch ein Komma reinsetzen?“

Frau Weis: „Ich denke, dass ich morgen nicht kann.“

Johannes: „Komma!“

Frau Frische: „<Ich denke, dass ich morgen nicht kann.> Komma?“

Johannes ist ein wenig verwirrt und überlegt.

Aufgabe der Kinder: In den Sätzen mit den entsprechenden Farben unterstreichen und ihr Diktat überarbeiten.

Lilli: „Muss man den gelben Satz unterstreichen?“

Frau Weis: „Nein, nur wenn es euch hilft.“

Nach einigen Minuten sind die Kinder verwirrt.

Luca: „Ich finde kein blaues Wort!“

Frau Weis: „Gar kein einziges?“

Clara denkt laut über den Satz <Ich weiß, dass ich morgen nicht kann.> nach. Sie hat den Satz korrekt geschrieben.

Clara: „Wir haben doch vorhin gesagt, dass das blaue Wort sich auf <die Schule> bezieht, aber <ich weiß>, das ist doch nicht wie <Schule>, oder?“

Frau Weis: „Ja, das stimmt. Dann ist es auch kein blaues Wort.“

Clara: „Dann gibt's da kein blaues Wort?“

Frau Weis: „Ne...“

Clara: „Weil das da alles... ich weiß nicht.“

Lilli fragt dazwischen. Sie hat geschrieben: <Ich denke, das ich Morgen nicht kann.>

Lilli: „Hier, ich hab´ da mal ne Frage. Hier kann man ja nicht machen <das Morgen>... aber man muss doch das blaue Wort einkringeln.“

Frau Weis: „Da gibt´s gar kein´s worauf es sich bezieht, oder?“

Lilli: „Ja eben!“

Frau Weis: „Ist es dann überhaupt ein blaues Wort?“

Lilli: „Ne.“

Clara geht wieder dazwischen. Sie hat geschrieben: <Ich kann nicht glauben, das ich beim Schwimmen erster bin.>

Clara: „Ich glaub´, dass das <das> sich dann auf das <glauben> bezieht.“

//

Frau Frische: „Ich habe grade gemerkt, dass viele über die Ferien ein bisschen vergessen haben, woran man den gelben Satz erkennt, wo man die Kommas hin machen muss. Kann das sein? Wer meint denn, das noch zu wissen? Woran erkennt man den gelben Satz?“

Luca: „Dass vorne <weil> ist und hinten ein rotes Wort.“

Frau Frische: „Zum Beispiel, genau! Was ist denn <weil> für ein Wort?“

Luca: „Grün! Vorne ein grünes und hinten ein rotes!“

Lilli: „Es kann vorne ein grünes oder ein blaues sein.“

Frau Frische: „Genau, das sind die Zeichen, an denen wir den gelben Satz erkennen. Und wenn wir ihn erkannt haben, müssen wir im Satz noch zwei Zeichen setzen.“

Beispielsatz an der Tafel: Ich muss Zuhause bleiben, weil ich krank bin.

Johannes: „Das Komma und den Punkt.“

Lilli: „Das <ich> ist noch nicht groß.“

Lilli: „Man kann auch den gelben Satz daran erkennen, dass kein grünes Wort, sondern ein blaues Wort da ist.“

Frau Frische: „Sehr gut! Ein gelber Satz kann nicht nur ein grünes Wort, sondern auch blaue Wörter vorne haben. Was gibt es denn für blaue Wörter?“

Die Kinder kennen bereits den Beispielsatz <Die Schule, die renoviert wird, ist geschlossen.

Clara: „Das.“

Felicia: „Der.“

Johannes: „Das. Dem.“

Johannes: „Den.“

Lilli: „Denen.“

//

Rückgriff auf das Diktat.

Frau Frische: „So. Jetzt habt ihr entdeckt, dass mit den Sätzen irgendwas nicht stimmt.“

Johannes: „Ja!“

Frau Frische: „Ihr habt euch nämlich paarmal beschwert, dass das

irgendwie nicht funktioniert mit dem blauen Wort.“

Lilli: „Beim letzten, <Ich denke, dass ich morgen nicht kann.>, da hab´ ich halt gedacht, dass das <das[s]> das blaue Wort ist und da hab´ ich dann halt <das Morgen>... und das gibt's ja nicht. Das müsste im grauen Satz sein, <das Morgen>.“

Frau Frische: „Genau, das Wort, auf das es sich bezieht, muss im grauen Satz sein. Und manchmal, habt ihr vielleicht festgestellt, gibt's da kein Wort worauf sich das so richtig bezieht. Habt ihr denn einen Satz gefunden, wo es funktioniert?“

Frau Weis: „Wo gibt's ein blaues Wort im gelben Satz?“

Luca: „Im letzten: Ich denke, dass... <dass ich denke> musste dann da hin.“

Lilli: „Was war denn jetzt die Frage?“

Frau Weis: „In welchem der vier Sätze gibt's ein blaues Wort? Es gibt nur ein blaues Wort.“

Mittwoch, 02.04.08 (Transkript Filmaufnahme)

Einzelarbeit mit Jannis:

Frau Frische: „Du kennst ja dieses Spiel schon: Bandolino.“

Jannis: „Ja, schon lange.“

Frau Frische: „Magst du mal einen Satz bilden?“

Jannis: „Ob die Möhren gesund sind, fragt mich meine Oma.“

Frau Frische: „Die Aufgabe war ja immer, die Sätze abzuschreiben und Zeichen zu setzen. Wenn du jetzt da Zeichen setzen

würdest, wie würdest du denn da vorgehen?“

Jannis: „Erstmal tät´ ich den gelben Satz suchen.“

Frau Frische: „Und wie würdest du ihn finden, den gelben Satz?“

Jannis: „Weiß ich nicht, aber ich denk´ mal: Ob die Möhren gesund sind <Komma>, ne! Ob die Möhren gesund sind <Komma>, fragt mich meine Oma <Punkt>.“

Frau Frische: „Also du würdest den gelben Satz aus dem Kopf erkennen?“

Jannis: „Ja.“

Anmerkung: Im Bandolinenspiel ist der gelbe Satz schon vorgefärbt.

Frau Frische: „Kannst du auch einen anders herum bilden?“

Jannis: „Schneewittchen will wissen <Komma>, ob sie bei den sieben Zwergen wohnen darf <Punkt>.“

Frau Frische: „Gut. Woran würdest du das erkennen – da sieht man es ja schön bei dem Bandolino – woran würdest du erkennen, wo das Komma hin muss, wenn da keine gelbe und graue Farbe wäre?“

Jannis: „Also die Tunwörter.“

Frau Frische: „Wo sind denn die zum Beispiel?“

Jannis: „<wissen> und <wohnen>“

Frau Frische: „Würde dir das alleine schon helfen oder würdest du noch weiter suchen?“

Jannis: „Ne, das würde mir schon helfen. Oder ich probier´s einfach hin und her, so lange bis ich es hab´.“

Frau Frische: „Kannst du dich noch an das grüne Wort erinnern?“

Jannis: „Nicht so ganz.“

Frau Frische: „Wir hatten ja blaue Wörter, grüne Wörter und rote Wörter. Ganz am Anfang haben wir ein grünes Wort kennen gelernt, im allerersten Lied. Weißt du das noch?“

Jannis: „Ob.“

Frau Frische: „Aber das grüne Wort würde die jetzt nicht helfen beim Kommasetzen?“

Jannis: „Ne.“

Jannis liegen drei Satzteile vor (Spiel: Relativsatz-Bingo). Die Sätze sind nicht farbig markiert.

Jannis: „Die Torte <Komma>, die wir gebacken haben <Komma>, schmeckt köstlich <Punkt>.“

Frau Frische: „Seht gut. Und woran erkennst du das hier?“

Jannis: „Hier ist das die [Artikel von <die Torte>] und das andere <die> [Relativpronomen] bezieht sich auf die Torte.“

Frau Frische: „Du hast jetzt da zwei Kommas in den Satz eingebaut. Warum ist denn das wichtig, da zwei Kommas zu setzen?“

Jannis: „Weil man sonst den gelben Satz nicht erkennen kann.“

Frau Frische: „Genau. Wo steht denn der gelbe Satz hier?“

Jannis: „In der Mitte.“

Frau Frische: „Ja, wenn er in der Mitte steht, kommen, wie du gesagt hast, zwei Kommas hin.“

Angelspiel. Sätze sortieren: immer ein gelber und ein grauer Fisch passen zusammen, das grüne oder blaue Wort muss ergänzt werden.

Jannis: „Die Mutter wickelt das Baby....., das die Windeln voll hat.“

Frau Frische: „Gut. Warum hast du das blaue <das> mit einem <s> genommen?“

Jannis: „Weil ich mir mal gedacht hab, dass das richtig wär´.“

Frau Frische: „Und wieso hast du das gedacht?“

Jannis: „Weil, also erstens ist das... ne, das bringt nicht viel. Also, weil ich einfach mal die Blau genommen hab.“

Jannis: „Der Polizist will nicht, dass der Gauner entkommt.“

Frau Frische: „Warum hast du jetzt da das grüne <dass> genommen? Gibt's da ´nen Grund?“

Jannis: „Ne, gibt's keinen.“

Frau Frische: „Wenn du jetzt da Kommas setzen wolltest, wo würden die denn da hinkommen?“

Jannis: „Der Polizist will nicht [,] dass <Komma> der Gauner entkommt.“

Frau Frische: „Also hinter das grüne Wort?“

Jannis: „Ja.“

Frau Frische: „Und bei dem anderen?“

Jannis: „Die Mutter wickelt das Baby <Komma>, das die Windeln voll hat.“

Frau Frische: „Da würdest du´s anders machen? Da würdest du es vor das blaue Wort setzen, das Komma?“

Jannis: „Ja.“

Frau Frische: „Aha. Und warum würdest du es hier anders machen beim grünen Wort?“

Jannis: „Darf ich auch zuerst das blaue Wort erklären?“

Frau Frische: „Ja.“

Jannis: „Also, weil es sonst nicht passt. Wenn du <die Mutter wickelt das Baby das> - da kommt das Komma nicht hin.“

Frau Frische: „Warum?“

Jannis: „Weil es dann keinen Sinn hat.“

Frau Frische: „Wieso macht denn das Sinn mit dem blauen <das>?“

Jannis: „Also das weiß ich auch nicht so ganz.“

Frau Frische: „Soll ich es dir verraten?“

Jannis: „Ja.“

Frau Frische: „Das blaue <das> bezieht sich immer auf ein Wort im grauen Satz. Such mal dieses Wort im grauen Satz. Was ersetzt es denn im grauen Satz?“

Jannis: „Das Baby.“

[...]

Frau Frische: „Ich kann dir schon mal verraten, dass das blaue Wort und das graue Wort immer zum gelben Satz dazu gehören.“

Jannis: „Okay: Der Polizist will nicht <Komma>, dass der Gauner entkommt. Klingt besser!“

//

Einzelarbeit mit Rosalynn:

Rosalynn bildet einen Satz mit dem Spiel Bandolino.

Rosalynn: „Ob Süßigkeiten meine Zähne kaputt machen, fragt mich meine Oma.“

Frau Frische: „Wir haben da jetzt einen gelben und einen grauen Satz. Woran könnte man denn den gelben Satz erkennen, wenn der da nicht schon so schön gelb wäre. Hättest du eine Idee, wie man das rausfinden könnte?“

Rosalynn: „Weil im gelben Satz das rote Wort am Schluss kommt.“

Frau Frische: „Wo ist denn das rote Wort?“

Rosalynn: „<machen>“

Frau Frische: „Und gibt’s da noch ein Erkennungsmerkmal außer dem roten Wort?“

Rosalynn: „Das grüne!“

Frau Frische: „Genau. Wo ist denn das grüne?“

Rosalynn: „Das ob.“

Frau Frische: „Sehr gut, das hast du dir gut gemerkt. Was gibt’s denn noch für grüne Wörter?“

Rosalynn: „Ähm... weil... ähm... bei dem war ich grad nicht da.“

Frau Frische: „Jetzt habt ihr die Sätze ja immer abgeschrieben nach den Spielen. Was musstet ihr denn da machen?“

Rosalynn: „Also wir mussten die Sätze immer abschreiben und dann die roten Wörter und die grünen Wörter und auch Komma.“

Frau Frische: „Wo würdest du denn jetzt in diesem Satz Kommas setzen oder auch andere Zeichen?“

Rosalynn: „Nach dem <machen> ein Komma. Und das <ob> groß.“

Frau Frische: „Genau. Eins ist nämlich ganz wichtig beim gelben Satz. Wir haben jetzt das <ob> groß gemacht und das Komma hinten hin gesetzt.“

Rosalynn: „Hmm.“

Frau Frische: „Du hast es eigentlich schon genau richtig gesagt. Es ist ganz wichtig, dass man zwei Zeichen setzt. Vorne groß und hinten ein Komma in diesem Fall. Und was ist noch wichtig für den kompletten Satz?“

Rosalynn: „Ganz hinten Punkt.“

Frau Frische: „Jetzt such mir mal ein Beispiel raus, in dem vorne der graue Satz steht.“

Rosalynn: „Der Ritter fragt sich, ob das Burgfräulein ihn mag.“

Rosalynn zeigt korrekt grünes und rotes Wort an.

Frau Frische: „Sehr gut, daran erkenne wir den gelben Satz: vorne grün, hinten rot. Und wenn du jetzt die Zeichen setzen solltest, wie würdest du es machen?“

Rosalynn zögert.

Frau Frische: „Der gelbe Satz braucht ja vorne oder hinten ein Zeichen, damit man ihn erkennt. Wenn man ein Buch liest, oder im Diktat ist er ja auch nicht gelb angemalt.“

Rosalynn lacht und stimmt zu. Jetzt fällt ihr auch eine Antwort ein.

Rosalynn: „Nach <sich> ein Komma und nach <mag> ein Punkt. Und das <der> muss man jetzt beim grauen Satz groß machen.“

Bingospiel.

Rosalynn: „Das Bingo mag ich so gern! Die Torte <Komma>, die wir gebacken haben <Komma>, schmeckt köstlich <Punkt>.“

Frau Frische: „Sehr gut. Da kamen jetzt ja ganz viele Zeichen drin vor. Warum muss man denn jetzt da zwei Kommas machen?“

Rosalynn: „Weil der gelbe Satz in der Mitte steht.“

Frau Frische: „Und was muss man am Schluss noch machen?“

Rosalynn: „<Die Torte> groß schreiben!“

Angelspiel.

Rosalynn stellt fest, dass das grüne <dass> zwei <s> hat, und findet es lustig.

Sie bildet den Satz: <Die Mutter wickelt das Baby, das die Windeln voll hat.>

Frau Frische: „Gut. Warum hast du da jetzt das blaue Wort genommen und nicht das grüne? Ich kann dir schon mal verraten: Das ist richtig.“

Rosalynn kommt nicht auf die Antwort.

Frau Frische: „OK. Wir bilden einfach mal den zweiten Satz und vergleichen die beiden danach.“

Rosalynn bildet den zweiten Satz.

Rosalynn: „Der Polizist will nicht <Komma>, dass der Gauner entkommt <Punkt>.“

Frau Frische: „Super! [...] Kannst du mir auch noch verraten, wo das Komma im oberen Satz hinkommt?“

Rosalynn: „Nach Baby.“

Frau Frische: „Jetzt kucken wir uns die zwei Sätze mal an. Wir hatten gesagt, dass das blaue Wort immer einen Partner im grauen Satz hat.“

Rosalynn: „Baby?“

Frau Frische: „Ja, genau! Baby! Das ersetzt es sozusagen. Damit man da nicht noch mal <Baby> schreiben muss, schreibt man <das>. Das bezieht sich sozusagen auf das Baby.“

Frau Frische: „Welche zwei Kennzeichen müssen wir dem gelben Satz denn jetzt noch mal geben? Das Komma hast du ja schon gesagt...“

Rosalynn: „Das Komma und ´nen Punkt.“

Frau Frische: „Zu welchem Satz gehört das blaue und das grüne Wort?“

Rosalynn: „Zum gelben.“

Frau Frische: „Genau, daran erkennt man ihn ja auch. Und woran erkennt

man ihn noch?“

Rosalynn: „Am roten Wort hinten: <entkommt> und <hat>.“

Frau Frische: „Ah, jetzt hab ich noch eine Frage: Das blaue Wort bezieht sich ja auf das Baby im grauen Satz. Such mal nach so ´nem ähnlichen Fall beim Satz mit dem grünen Wort. Gibt's da so was?“

Rosalynn: „Glaub´ nicht, weil <das Polizist> geht nicht und <das Gauner> auch nicht.“

Frau Frische: „Genau! ... Die Lilli und die Clara haben letztes mal gesagt, dass das <dass> was mit dem <will nicht> zu tun hat. Aber wir haben dann festgestellt, dass das <nicht wollen> ein anderes Wort als <Baby> ist.“

Rosalynn: „Ja.“

Frau Frische: „Was ist denn <will> für ein Wort, was hätte das für eine Farbe?“

Rosalynn: „Rot.“

Frau Frische: „Und Baby, hätte das überhaupt eine Farbe?“

Rosalynn: „Es ist ein Nomen. Blau.“

Frau Frische: „Nomen stimmt. Aber blau ist es nicht, es hat gar keine Farbe. Welches sind denn blaue Wörter?“

Rosalynn: „Der, das, die...“

Frau Frische: „OK, vielen Dank für das Interview! Das war ganz toll!“

Rosalynn lacht.

Arbeit mit dem Liedtext von „Ich find’s gemein“. Kinder verbessern Zeichen in dem Text. Die Kinder sind teilweise nicht mehr auf die Farben angewiesen, setzen Zeichen aus dem Gedächtnis.

Frau Frische: „Ich find’s gemein, dass du größer bist als ich. Da haben wir jetzt eine Ausnahme.“

Luca unterstreicht erst <ich> rot. Verbessert dann aber (nach dem Hinweis: Ausnahme) richtig und unterstreicht <bist> rot.

Luca: „Normal steht vorne das grüne Wort und hinten das rote aber hier ist es anders!“

Clara: „Weil sonst denkt man, <dass du größer bist als wer>.“

Luca: „Gibt’s da auch blaue Wörter?“

Frau Weis: „Wie sieht denn ein blaues Wort aus?“

Lilli: „<Das> mit einem <s>.“

Rosa: „Ist <dass> ein grünes Wort?“

Frau Frische: „Welches denn?“

Rosa: „Mit zwei <s>.“

Frau Weis: „Ja, so wie <ob> oder <weil>.“

Kinder bilden Sätze aus grauen und gelben Satzstreifen.

Levi: „Dass heute Montag ist, weiß ich. Also ein Fragesatz und...“

Frau Weis: „Levi, was hast du gesagt, ein Fragesatz?“

Levi: „Ich weiß, dass heute Montag ist.“

Jannis: „Weiß ich, dass heute Montag ist?“

Frau Frische: „Und wer kann mir erklären, warum da jetzt ein <dass> mit zwei <s> steht?“

Levi: „Das <dass> ist blau.“

Laura: „Nein, grün!“

Frau Frische: „Warum wird es mit zwei <s> geschrieben?“

Frau Frische: „Wenn da jetzt ein blaues <das> wäre, nach was müsste man dann suchen im grauen Satz?“

Lilli: „Man müsste ein Nomen finden, worauf es sich bezieht.“

Frau Frische: „Genau. Aber gibt’s da so ein Nomen?“

Kinder: „Nein!“

Frau Frische: „Kann jemand einen Satz bilden, in dem ein blaues <das> vorkommt?“

Lilli: „Das Auto, das unserem Nachbarn gehört, muss repariert werden.“

Clara und Luca zeichnen Farben und Zeichen an der Tafel ein. Clara setzt das Komma nach <das>. (Häufiger Fehler)

Frau Weis: „Schaut mal, wir haben gesagt, dass das <das> zum gelben Satz gehört. Der blaue Pfeil geht immer über das Komma drüber.“

Levi verbessert es.

Folgender Satz ist vorgegeben: <Ich putze das Auto, das dreckig ist.>

Levi: „Ich muss das Auto, das dreckig ist, putzen.“

Laura und Rosa unterstreichen blaues und rotes Wort, zeichnen den blauen Pfeil ein.

//

Die Kinder puzzeln gelbe und graue Sätze und ergänzen jeweils um <das>

oder <dass>.

Clara puzzelt: <Der Schüler freut sich / das / die Schule wieder anfängt.>

Frau Frische: „Wieso hast du das blaue <das> genommen?“

Clara: „Weil das <das> auf den Schüler sich bezieht. Weil der sich freut, dass die Schule wieder anfängt.“

Frau Frische: „Aha. Das blaue Wort ersetzt ja auch immer das Wort, auf das es sich bezieht.“

Clara: „Hm... ja eigentlich fehlt da sonst das <das>. Wenn man das weglassen würde, würde da was im Satz fehlen.“

Clara puzzelt: <Julia füttert das Pony / dass / im Reitstall Lindehof wohnt.>

Frau Frische: „Warum hast du hier das grüne <dass> genommen?“

Clara: „Das weiß ich jetzt auch nicht. Ich finde, dass das da hin passt.“

Clara puzzelt: <Ich esse gerne Eis, das nach Erdbeere schmeckt.>

Frau Frische: „Warum hast du hier das <das> genommen?“

Clara: „Weil das sich auf das Eis bezieht.“

Clara puzzelt: <Tom mag kein Badewasser, das zu kalt ist.>

Clara: „Das Badewasser!“

Frau Frische: „OK, also das Badewasser, das – und das Eis, das. Und hier im ersten Satz hast gemacht: Der Schüler, das.“

Clara kommt nicht auf die Lösung. Sie hat die Sachlage wohl einfach verwechselt.

Frau Frische: „Es müsste dann ja heißen: Der Schüler, ...“

Clara: „Der!“

Frau Frische: „Also im ersten Satz bezieht sich eigentlich nichts auf den Schüler, sonst müsste es <der> heißen.“

Clara: „Also muss das <dass> da hin!“

Clara verbessert ihre Sätze. Der letzte Satz heißt nun: <Julia füttert das Pony, das im Reitstall Lindenhof wohnt.>

Frau Frische: „Genau! Worauf bezieht sich denn jetzt hier das <das>?“

Clara: „Auf das Pony.“

Frau Frische: „Du hast, glaube ich, letztes Mal gesagt, dass sich das <dass> auf ein rotes Wort beziehen kann?! Könnte man das hier auch sagen.“

Clara: „Ja, <freut> vielleicht.“

Frau Frische: „Ja, daran merkt man es: Das blaue Wort bezieht sich auf...“

Clara: „...ein Nomen!“

Frau Frische: „Und das grüne Wort bezieht sich auf...“

Clara: „...ein rotes Wort!“

Felicia schreibt: <Der Torwart sagt / das / der Ball nicht drin war.>

Frau Frische: „Weißt du noch, was der blaue Pfeil vom blauen Wort in den grauen Satz bedeutet?“

Felicia: „Dass sich das blaue Wort auf etwas bezieht!“

Frau Frische: „OK, und jetzt schauen wir mal, ob sich das <das> in deinem Satz auf irgend etwas beziehen kann. Sonst muss da was anderes hin, wenn es sich auf nichts beziehen kann.“

Felicia: „Vielleicht auf Torwart.“

Frau Frische: „Überlegen wir mal: Der Torwart, das – passt das?“

Felicia: „Ne.“

Frau Frische: „Warum nicht? Was müsste denn da passen? Welches blaue Wort passt zum Torwart? Welche gibt's denn überhaupt?“

Felicia: „Noch das <die> und das <der>.“

Frau Frische: „Sehr gut. Und welches passt zum Torwart?“

Felicia: „<der>“

Frau Frische: „Also kann hier das <das> schon mal nicht ganz richtig sein, oder? Da muss nämlich welches <das/s> hin?“

Felicia: „Das grüne!“

Felicia soll den Satz vervollständigen: <Ich esse gerne Eis...>

Frau Frische: „Was für ein Satz muss da noch hin?“

Felicia: „Ein gelber.“

Sie überlegt sehr lange.

Felicia: „<Ich esse gerne Eis, das nach Erdbeere schmeckt.> Ah! Jetzt kommt ein blaues!“

Frau Frische: „Ja! Warum kommt jetzt ein blaues?“

Felicia: „Weil <das Eis>.“

Felicia macht in der Folge in dieser Übung alles korrekt.

//

Brettspiele.

Lilli: „Ich finde es gut, <das/s> Osterferien waren. Blaues <das>.“

Frau Frische: „Sicher?“

Lilli: „Weil hier kein´s ist, worauf... äh grün! Das hab´ ich jetzt verwechselt! Weil es da kein Wort gibt, worauf es sich bezieht!“

Laura: „Ich mag das Boot, das blau angemalt ist. Blau!“

Frau Frische: „Und wo muss man das Komma setzen?“

Laura: „Nach dem <Boot>.“

Johannes: „Die Katze liebt es, dass es so schön ist. Grün! Weil hier kein Nomen ist, auf das sich das <das/s> bezieht. <Das Katze> gibt´s nicht!“

Laura: „Ich kann nicht glauben, dass heute mein Geburtstag ist. Grünes! Weil da kein Nomen ist!“

Lilli: „Ich glaube nicht, dass es den Weihnachtsmann gibt.“

Johannes: „Meine Schwester sagt, dass sie lieber Eislaufen will.“

Rosa: „Christina mag das Boot mit der Katze drauf.“

Frau Frische: „Versuch mal, den Satz noch ein bisschen umzustellen, indem du ein <das> verwendest!“

Rosa: „Christina mag ein Boot <Komma>, die eine Katze drauf hat.“

Levi: „Das! Christina mag das Boot, das eine Katze drauf hat.“

Frau Frische: „Und wie würde man das <das/s> schreiben, ist es blau oder grün?“

Levi: „Blau, nein grün!“

Rosa: „Blau, blau, blau, blau...!!“

Frau Frische: „Weil: Wenn es grün wäre, ständ´ da nicht Boot!“

Luca: „Ich freue mich, dass ich auch mit dem Roller fahren kann.“

Felicia: „Das Kind glaubt, dass gleich Schule ist. Blaues <das>.“

Weil: Das Kind.“

Levi: „Nein, nein, nein! Das ist grün.“

Frau Frische: „Warum?“

Levi: „Weil da <glaubt> noch davor steht!“

Rosa: „Das Baby, das in seiner Wiege schläft,...“

Levi: „...furzt nachts oft.“

Kinder lachen.

Frau Frische: „Mal im Ernst: Wenn man den Satz so bildet, wo müsste man dann die Zeichen setzen? Wo steht denn hier der gelbe Satz?“

Levi: „In der Mitte!“

Rosa: „Zwei Kommas!“

Luca: „Vorne groß, Komma, dann gelber Satz, Komma, Punkt!
Und wenn noch mal ein gelber Satz kommt...“

Rosa: „Kommt noch mal ein Komma, also!“

Rosa: „Das Baby <Komma>, das in seiner Wiege schläft
<Komma>, furzt nachts oft <Punkt>.“

Frau Frische: „Und warum ist das das <das> mit einem <s>?“

Rosa: „Weil da ist <das Baby> und dann kommt da ein Komma
und dann kann sich das <das> auf das Baby beziehen!“

Kinder erfinden Hauptsätze (grau) mit Nebensatzweiterung (gelb). An der Tafel stehen nur farbige Kästen als Platzhalter (auch grün und rot).

Luca: „Das Auto ist schmutzig, weil mein Vater durch den Schlamm gefahren ist.“

Kinder setzen selbstständig die Zeichen und ordnen die Wörter den farbigen Kästen zu.

Frau Frische: „Was zeigt man mit einem Komma an? Was bedeutet ein Komma?“

Levi: „Dass der eine Satz zu Ende ist.“

Luca: „Der eine Teil vom Satz!“

Laura: „Der eine Satz ist zu Ende, aber noch nicht ganz.“

Levi: „Das Komma ist nach <schmutzig> und vor <weil>.“

Rosa: „Im grauen Satz ist auch noch ein rotes Wort, das <ist>.“

Levi: „Angela Merkel <Komma> fragt sich [,] ob sie ein Dödel ist.“

Felicia: „Im grauen Satz denke ich immer <schmutzig> ist das rote Wort.“

Lilli: „Das ist ein Adjektiv.“

Frau Frische: „Kann jemand erklären, was ein Adjektiv ist?“

Levi: „Das ist ein Wie-Wort.“

Mia: „Wie ist das Auto? Schmutzig.“

Frau Frische: „Was ist das rote Wort für ein Wort?“

Mia: „Ein Verb.“

Levi: „Ein Tunwort.“

Lilli schreibt an die Tafel (korrekt in die vorgezeichneten farbigen Kästen): <Ich

mag das Pferd, das ich pflege>.

Frau Frische: „Wer entdeckt das rote Wort im grauen Satz?“

Torben: „<mag>“

Clara zeichnet die Zeichen korrekt ein.

Rosa schreibt: <Ob das Wetter heute schön ist, fragt sich Timo.>

Levi zeichnet die Zeichen korrekt ein.

Frau Frische: „Haben wir hier jetzt ein oder zwei Kennzeichen im gelben Satz?“

Mia: „Zwei: Vorne groß und hinten Komma.“

Mia: „Ich frage meinen Bruder, ob er weiß, wo meine Playstation ist.“

//

Die Kinder bilden komplexe verschachtelte Sätze:

Levi: „Ich frage meinen Bruder, ob er weiß, wo meine Playstation ist, die er neulich verschlampert hat.“

Rosalynn: „Ich frage meinen Bruder <Komma>, weil ich meine Playstation nicht finde <Komma>, ob er sie gesehen hat.“

//

Brettspiele.

Levi zieht grauen Satz mit <kann ich nicht verstehen>.

Levi: „Mein Bruder ist blöd und kann gar nichts verstehen.“

Frau Weis: „Versuch mal einen Satz zu bilden, bei dem du den grauen

Satz nicht veränderst.“

Levi: „Dass ich beim Fußball verloren habe, kann ich nicht verstehen.“

Die Kinder gehen dazu über, die Zeichen ohne vorherige Farbkennzeichnung zu setzen.

Lilli hat einen grauen Satz gezogen: <hat die Schülerin eine Eins geschrieben>

Lilli ergänzt: „Weil die Lehrerin nett ist, hat die Schülerin eine Eins geschrieben.“

Torben verwendet keine Farben mehr.

Frau Frische: „Woher weißt du, wo du die Zeichen setzen musst?“

Torben: „Ich merke das an der Stimme, ich sag´s mir innerlich vor.“

Luca und Levi verwenden ebenfalls keine Farben mehr.

Levi zieht <Nachdem Gargamel die Schlümpfe gefangen hat,>

Levi ergänzt : „...lacht er.“

Felicia setzt Zeichen auch richtig, ohne Farben zu verwenden.

Ihre Begründung: „Ich hab´s jetzt einfach schon gewusst.“

//

Einzelarbeit mit Mia.

Mia soll in folgenden Sätzen Zeichen setzen:

1) *die Sonne die hell strahlt ist warm*

2) weil die Sonne scheint spiele ich draußen

3) der Gärtner fragt sich ob die Blumen Wasser brauchen

4) ich spiele obwohl es regnet auf dem Spielplatz

Mia: „Da fehlen die Kommas und die Punkte.“

Mia zeigt auf <die> in 1).

Mia: „Also das hier wird schon mal groß geschrieben.“

Mia zeigt zwischen <die> und <hell>.

Mia: „Da kommt ein Komma hin, glaube ich,... ne, da!“

Zeigt zwischen <Sonne> und <die>.

Frau Frische: „Warum?“

Mia: „Das <die> gehört zur Sonne.“

Frau Frische: „Wo ist denn den gelbe Satz? Wo fängt er an und wo hört er auf?“

Mia zeigt auf <die> bis <warm>.

Frau Frische: „Was ist denn das letzte Wort für ein Wort? Hat es eine Farbe?“

Mia: „Rot.“

Frau Frische: „Was sind rote Wörter noch mal?“

Mia: „Oh, Mist...“

Sie überlegt.

Mia zeigt auf <warm> und rät.

Mia: „Grün.“

Frau Frische: „Ich verrate es dir: <warm> hat keine Farbe. Was sind denn rote Wörter?“

Mia: „Verben.“

Frau Frische: „Such mal die roten Wörter im Satz!“

Mia: „<Strahlt> und <ist>.“

Frau Frische: „Welches ist jetzt das wichtige rote Wort vom gelben Satz, <strahlt> oder <ist>?“

Mia: „Strahlt.“

Frau Frische: „Wenn man den gelben Satz erkannt hat, muss man ´was damit machen. Weißt du noch, was das war?“

Mia: „Komma hinsetzen.“

Mia setzt alle Zeichen korrekt ein.

2) weil die Sonne scheint spiele ich draußen

Mia zeigt auf den Anfang.

Mia: „Das wird groß geschrieben.“

Mia zeigt auf <scheint>.

Mia: „Das hier ist das rote Wort.“

Frau Frische: „Sehr gut. Und wo ist unser gelber Satz?“

Mia zeigt auf <scheint spiele ich draußen>.

Mia: „Hier fängt er an und da endet er.“

Frau Frische: „Das heißt also, er fängt mit einem roten Wort an?“

Mia: „Mhm....ne... oder doch? Ich weiß jetzt grade nicht so genau.“

Frau Frische: „Überleg noch mal, mit was fängt der gelbe Satz an?“

Mia: „Grün! Dann ist das hier der gelbe Satz!“

Sie zeigt auf <weil die Sonne scheint> als gelber Satz.

Mia: „Das ist hier der graue Satz.“

Sie zeigt auf <spiele ich draußen> als grauer Satz.

Mia zeigt korrekt an, wo Komma und Punkt gesetzt werden müssen.

3) *der Gärtner fragt sich ob die Blumen Wasser brauchen*

Frau Frische: „Wo ist denn hier der gelbe Satz?“

Mia zeigt auf <ob>.

Mia: „Das hier ist das grüne Wort.“

Zeigt auf <brauchen>.

Mia: „Und das hier ist das rote Wort.“

Sie zeigt auf den Satzanfang.

Mia: „Das hier wird groß geschrieben.“

Sie zeigt auf den gelben Satz.

Mia: „Das hier ist der gelbe Satz und da kommt ein Punkt hin.“

Zeigt auf den Schluss. Sie zeigt auch korrekt an, wo das Komma hin gehört.

4) *ich spiele obwohl es regnet auf dem Spielplatz*

Mia zeigt korrekt an, wo der gelbe Satz beginnt, erkennt dies laut eigener Aussage am grünen Wort. Dann zeigt sie als Ende des gelben Satzes auf <Spielplatz>.

Frau Frische: „Mit welcher Farbe hört er denn auf, der gelbe Satz?“

Mia: „Mit blau.“

Frau Frische: „Blau?“

Mia: „Hm... ich weiß grad nicht so.“

Frau Frische: „Ich kann dir mal verraten: Der gelbe Satz fängt immer mit einem grünen oder blauen Wort an und hört immer mit einem roten Wort auf.“

Mia zeigt den gelben Satz <obwohl es regnet> korrekt an.

Mia meint irritiert: „Aber der gelbe Satz ist doch nicht so kurz, oder?“

Frau Frische: „Doch, der kann auch kurz sein. Was ist denn deine

Vermutung, wo das rote Wort ist?“

Mia zeigt auf <regnet>. Mia zeigt korrekt an,wo Majuskel, Komma und Punkt gesetzt werden müssen.

Mia soll zwei graue Sätze, zwei gelbe Sätze und <dass> bzw. <das> in die richtige Reihenfolge bringen (Angelspiel).

Mia: „Der Polizist will nicht, dass der Gauner entkommt. Die Mutter wickelt das Baby, das die Windeln voll hat.“

Sie legt: <Der Polizist will nicht, das der Gauner entkommt.> <Die Mutter wickelt das Baby, dass die Hosen voll hat.>

Mia: „Ich glaube, das <das> gehört dahin.“ *Zeigt auf den Satz mit dem Baby.*

Frau Frische: „Wieso denkst du das?“

Mia: „Weil das <das> bezieht sich auf das Baby.“ Sie tauscht <das> und <dass> aus.

Frau Frische: „Super, Mia! Wo würdest du denn jetzt die Zeichen setzen?“

Mia: „Der Polizist will nicht [,] dass <Komma> der Gauner entkommt <Punkt>./ Die Mutter wickelt das Baby [,] das <Komma> die Windeln voll hat <Punkt>.“

Frau Frische: „Das heißt, das grüne Wort und das graue Wort würden in den grauen Satz gehören?“

Mia: „Ja.“

Frau Frische: „Erinnere dich mal an das Tafelbild, das wir heute hatten. War da das grüne Wort im grauen oder im gelben Satz?“

Mia: „Im gelben!“

Sie schiebt grünes und blaues Kärtchen in den jeweiligen gelben Satz.

Mia: „Der Polizist... <Komma> dass der Gauner entkommt <Punkt>. Die Mutter wickelt das Baby, [Komma] das die Windeln voll hat [Punkt].“

Frau Frische: „Gut. Sollen wir mal überprüfen, ob das rote Wort im gelben Satz wirklich am Schluss steht? Wie ist es denn beim ersten gelben Satz? Ist da ein rotes Wort drin?“

Mia: „<entkommt> und unten <hat>.“

//

Einzelarbeit mit Luca.

Dieselben Sätze wie bei der Einzelarbeit mit Mia.

Frau Frische: „Du kannst mir sicher sagen, was mit den Sätzen nicht stimmt.“

Luca: „Da fehlt Punkt und Komma und groß.“

Luca: „Die Sonne [,] die hell strahlt [,] ist warm <Komma> weil die Sonne scheint spiele ich draußen...hä?... <Punkt>.“

Frau Frische: „Der erste Satz ist: Die Sonne, die hell strahlt ist warm.“

Luca: „Da fehlt aber der gelbe Satz.“

Frau Frische: „Wirklich?“

Luca: „Da muss das und das zusammen.“

Zeigt auf die beiden Sätze, die er zu Beginn vorgelesen hat.

Luca: „Weil nämlich hier ist der graue Satz und da ist der gelbe Satz.“ *Zeigt den gelben Satz ab <weil> an.*

Frau Frische: „Wieso denkst du das?“

Luca zeigt auf den ersten Satz.

Luca: „Weil hier nirgends ein grünes Wort vorne ist und auch kein rotes.“

Frau Frische: „Und in dem zweiten Satz entdeckst du ein grünes Wort?“

Luca: „Ja, da.“

Zeigt auf das <weil>.

Frau Frische klärt das Missverständnis auf.

Frau Frische: „Du hast schlaue Gedanken, du hast kein grünes Wort entdeckt. Aber wir hatten auch noch ein anderes Wort...“

Luca: „Blau.“ *Zeigt auf das <die>.* „Das bezieht sich auf die Sonne.“

Frau Frische: „Das heißt, wir haben vielleicht doch einen gelben Satz?“

Luca: „Die hell strahlt ist warm. Nein! Eigentlich nur...“ *Zeigt auf <die hell strahlt>.*

Frau Frische: „Genau, das ist richtig. Woran erkennst du das denn?“

Luca: „Weiß grade gar nicht.“

Frau Frische: „So aus dem Gefühl?“

Luca: „Ja.“

Frau Frische: „Woran kann man denn den gelben Satz erkennen?“

Luca: „Vorne blau, das ersetzt das grüne und hinten das rote.“

Frau Frische: „Sehr gut. Und wo würdest du jetzt die Zeichen setzen?“

Luca zeigt Zeichen korrekt an, das zweite Komma erst auf Nachfrage.

Luca: „Ah! Nämlich: Die Sonne ist warm. Das sind beides graue Sätze.“

Die nächsten drei Sätze löst Luca auf Anhieb ohne Probleme.

Angelspiel.

Luca erklärt die Sachlage perfekt, verwechselt lediglich <dass> und <das>. Luca erklärt außerdem, dass sich das Nomen, auf das sich das <das> bezieht, direkt vor dem Komma stehen muss. Luca setzt das Komma im Konjunktionalsatz richtig, denkt aber, dass das Relativpronomen <das> zum grauen Satz gehört, da es sich auf <das Baby> bezieht. Er verbessert sich jedoch selbst.

Mittwoch, 09.04.08 (Transkript Filmaufnahme)

Frau Weis liest zwei Texte vor, in denen der eine Nebensätze enthält, der andere nur Hauptsätze. Die Kinder sollen kommentieren/Unterschiede feststellen.

Levi: „Die unverletzten Buchstaben, die nicht verletzt waren...“

Frau Weis liest die beiden Sätze noch einmal zum Vergleichen vor.

Frau Weis: „1) Das V überlegte. Es merkte etwas. Das A hatte Recht. Mit Hilfe der anderen konnte es sicherlich auch ohne Krücken stehen.“

Lilli: „Genau, in der anderen Geschichte war: Mit Hilfe der anderen, die nicht verletzt waren.“

Frau Weis liest weiter.

Frau Weis: „2) Das V überlegte. Mit Hilfe der anderen, die nicht verletzt waren, konnte es sicherlich auch ohne die lästigen Krücken gehen.“

Frau Frische: „Die Lilli war schon auf einem ganz heißen Pfad! Was war denn jetzt unterschiedlich? Was war anders bei der einen

Geschichte?“

Kinder kommen nicht auf die Lösung. Frau Weis liest noch einmal die Anfänge der Geschichte. Kinder sind noch sehr auf den Inhalt fixiert.

Rosa: „Bei der Geschichte zwei war ein <weil>.“

Luca: „Im einen gibt's glaube ich nur graue Sätze.“

Frau Weis: „Sehr gut! Der erste Text besteht nur aus grauen Sätzen.“

Die Kinder stimmen einstimmig dafür, dass der zweite Text der spannendere ist.

//

Gespräch mit den Kindern über Relativsätze. Kinder denken, dass das Komma hinter das Relativpronomen kommt. Sie interpretieren es als dem grauen Satz näher, da es sich auf etwas bezieht, das im grauen Satz steht (Nomen).

Clara bildet: „Der Schüler freut sich, <das> die Schule wieder anfängt.“

Ihre Begründung für das Relativpronomen:

Clara: „Weil das <das> sich auf den Schüler bezieht. Weil der sich freut, dass die Schule wieder anfängt.“

Clara: „Das blaue Wort <das> bezieht sich auf ein Nomen und das grüne Wort <dass> bezieht sich auf ein rotes Wort.“

//

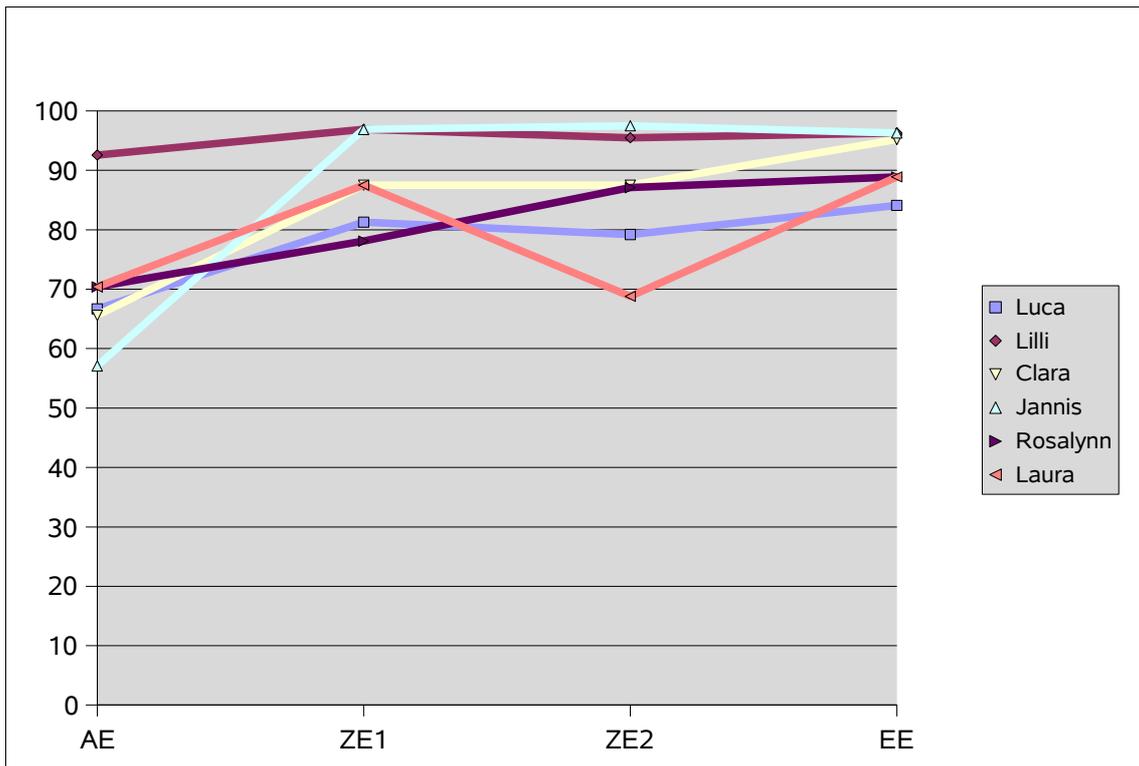
Montag, 14.04.08 und Mittwoch, 16.04.08

Keine Zitate. Endevaluation und Abschlussfest.

B. Ergebnisse - Diagramme und Tabellen

Y-Achse: Leistung in Prozent, X-Achse: Evaluationen

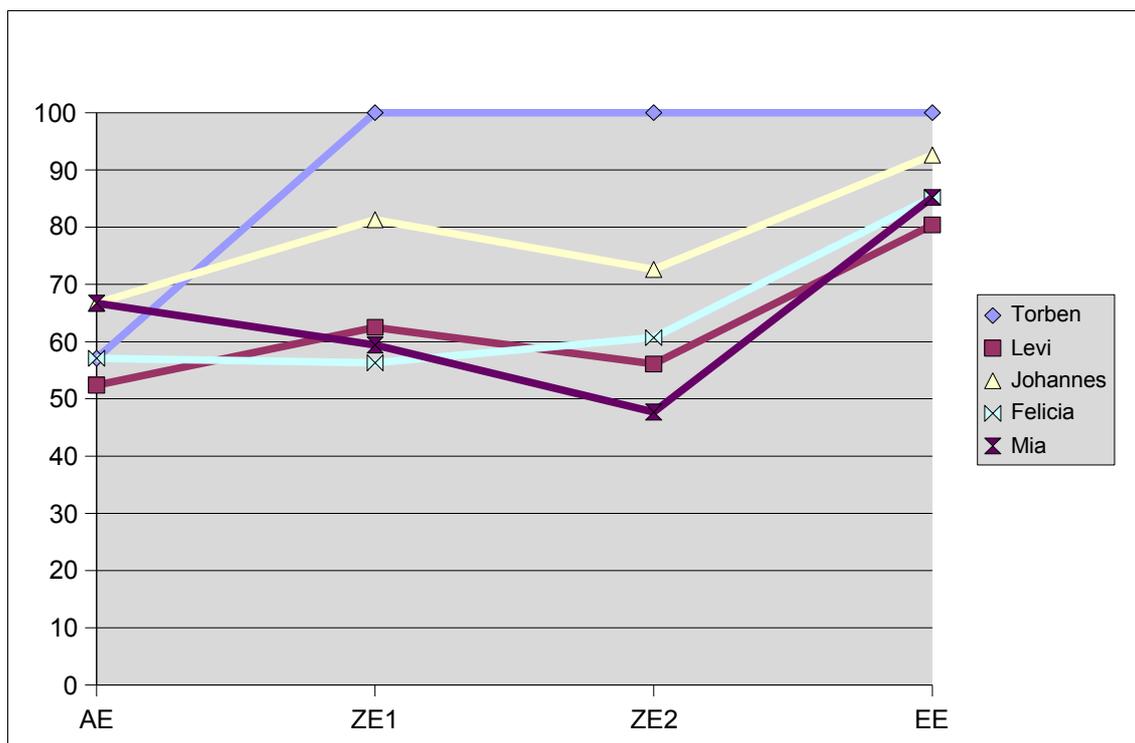
Ergebnisse der als leistungsstärker eingeschätzten Schüler:



Zugehörige Werte:

SchülerIn	AE	ZE1	ZE2	EE
Luca	66,7	81,3	79,2	84,2
Lilli	92,6	96,9	95,5	96,3
Clara	65,6	87,5	/	95,2
Jannis	57,1	96,9	97,5	96,3
Rosalynn	70,4	78,1	87,1	88,9
Laura	70,4	87,5	68,8	88,9

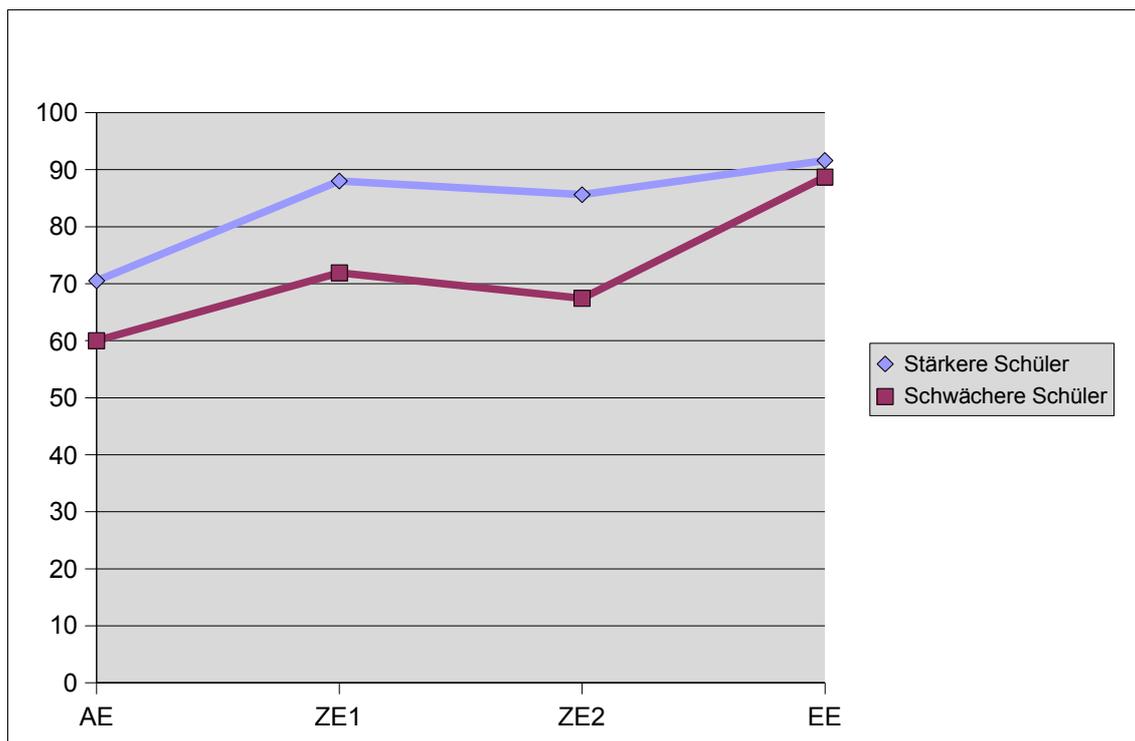
Ergebnisse der als leistungsschwächer eingeschätzten Schüler:



Zugehörige Werte:

SchülerIn	AE	ZE1	ZE2	EE
Torben	57,1	100	100	100
Levi	52,4	62,5	56,1	80,4
Johannes	66,7	81,3	72,6	92,6
Felicia	57,1	56,3	60,7	85,2
Mia	66,7	59,4	47,7	85,2

Ergebnisse der beiden Gruppen im Vergleich:



Zugehörige Werte:

Gruppe	AE	ZE1	ZE2	EE
Stärkere Schüler	70,5	88	85,6	91,6
Schwächere Schüler	60	71,9	67,4	88,7

Aufsatzauswertung der Anfangsevaluation				
SchülerIn	Anzahl der Sätze	HS-NS-Konstruktionen	Kommas Gesamtzahl(G), korrekt(k), fehlend(f), überflüssig(ü)	Fehler bezüglich Majuskel und Punkt
Luca (stark)	3	2	G 0 k 0 f 2 ü 0	0
Lilli (stark)	7	4	G 6 k 5 f 4 ü 1	0
Clara (stark)	7	3	G 4 k 3 f 5 ü 1	0
Jannis (stark)	6	1	G 3 k 0 f 1 ü 3	3
Rosalynn (stark)	10	2	G 1 k 0 f 4 ü 1	0
Laura (stark)	7	3	G 4 k 3 f 3 ü 1	1
Torben (schwach)	5	1	G 0 k 0 f 2 ü 1	0
Levi (schwach)	4	3	G 0 k 0 f 5 ü 0	0
Johannes (schwach)	6	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	2

Felicia (schwach)	6	3	G 0 k 0 f 3 ü 0	setzt keine Majukeln und keine Punkte
Mia (schwach)	5	0	G 0 k 0 f 0 ü 0	1

Aufsatzauswertung der Endevaluation				
SchülerIn	Anzahl der Sätze	HS-NS-Konstruktionen	Kommas Gesamtzahl(G), korrekt(k), fehlend(f), überflüssig(ü)	Fehler bezüglich Majuskel und Punkt
Luca (stark)	3	3	G 2 k 2 f 3 ü 0	1
Lilli (stark)	8	2	G 4 k 3 f 0 ü 1	0
Clara (stark)	13	7	G 10 k 7 f 3 ü 3	0
Jannis (stark)	12	1	G 2 k 2 f 1 ü 0	4
Rosalynn (stark)	10	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	3
Laura (stark)	9	2	G 5 k 1 f 2 ü 4	4
Torben (schwach)	9	1	G 0 k 0 f 2 ü 0	1
Levi (schwach)	7	0	G 1 k 0 f 0 ü 1	1
Johannes (schwach)	8	1	G 0 k 0 f 1 ü 0	4

Felicia (schwach)	8	1	G 0 k 0 f 5 ü 0	4
Mia (schwach)	9	0	G 0 k 0 f 0 ü 0	0

C. Protokolle

Protokoll vom 18.02.08 (Montag)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Mia, Michael, Torben

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Begrüßung
 - Lied „Ganz egal“ (Piraten-Ratten), Konjunktion <weil>
 - Anfangsevaluation (Diktat und Bildergeschichte)
 - Bingospiel (mit Haupt- und Nebensätzen)
-

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Begrüßung	Vorstellung des Projekts, gegenseitige Vorstellung, Forschungsregeln	Forschermappen und Forscherausweise <i>vgl. Abb.1</i>	kennenlernen, Motivation
Anfangsevaluation: Diktat	„Forscherdiktat“ schreiben	Diktatvorlage, Papier <i>vgl. Forscherdiktat, Vorlage</i>	Anfangsniveau der Kinder bezüglich der Rechtschreibung/Zeichensetzung
Lied: „Ganz egal“ (Konjunktion <weil>)	Einsingen, Lied hören, Lied erarbeiten (anhand von Textkartensingen und Bewegung)	Textkarten, CD Piratenratten <i>vgl. Abb.2</i>	musikalische Textbegegnung
Anfangsevaluation: Bildergeschichte	Jedes Kind schreibt einen Aufsatz zu einer Bildergeschichte.	Vorlage Bildergeschichte <i>vgl. Abb.3</i>	Textgestaltung der Kinder, Umgang mit Satzkonstruktionen/Zeichen-

			setzung
Bingo	Bingo mit weil-Sätzen (vgl. Spielanleitung)	Bingospiel	Umgang mit Haupt- und Nebensätzen



Abbildung 1: Forschermappe, -ausweis, -regeln

Forscherdiktat, Vorlage:

Wo ist Martin?

Die zwei Frauen fragen sich, ob alle Kinder da sind. Sie hoffen, dass sie bald anfangen können. Der kleine Martin, der immer mit dem Rad kommt, hat eine Panne. Die Frauen, die sich wundern, rufen bei ihm an. Nachdem keiner abnimmt, machen sie sich auf die Suche. Martin, dem keiner geholfen hat, sitzt auf dem Gehweg. Endlich kann

es losgehen.

10. Ganz egal

T: L. Eberenz, C. Mutschler, J. Stuppi, M: J. Stuppi

1. Weil du da bist, geht's mir gut.
Weil du lächelst, geht's mir gut.
Weil du mein Freund bist, geht's mir gut.

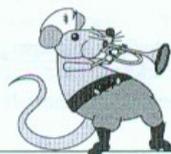
Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.

2. Wenn du krank bist, helf' ich dir.
Wenn du Angst hast, helf' ich dir.
Weil du mein Freund bist, helf' ich dir.

Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.

3. Wir sind fröhlich, weil's uns gibt.
Wir sind glücklich, weil's uns gibt.
Wir freu'n uns riesig, weil's uns gibt.

Refrain: Wir sind die allerbesten Freunde,
unschlagbar, ganz egal, was kommt,
ganz egal – wir sind ein Team.



♩ = 126

F/C C F/C C F/C C F/C C

1. Weil du da__ bist, geht's mir gut... Weil du lä - chelst, geht's mir gut...

G F C B/D

Weil du mein Freund bist, geht's mir gut...

E^b A^b/E^b E^bsus⁴ E^b

Wir sind die al - ler - bes - ten Freun - de,

E^b/G A^b Fm

un - schlag - bar, ganz e - gal... was kommt, ganz e - gal...

B⁹ E^b

wir sind ein Team.

Abbildung 2: Liedtext "Ganz egal" – aus dem „Piraten-Ratten“-Arbeitsheft

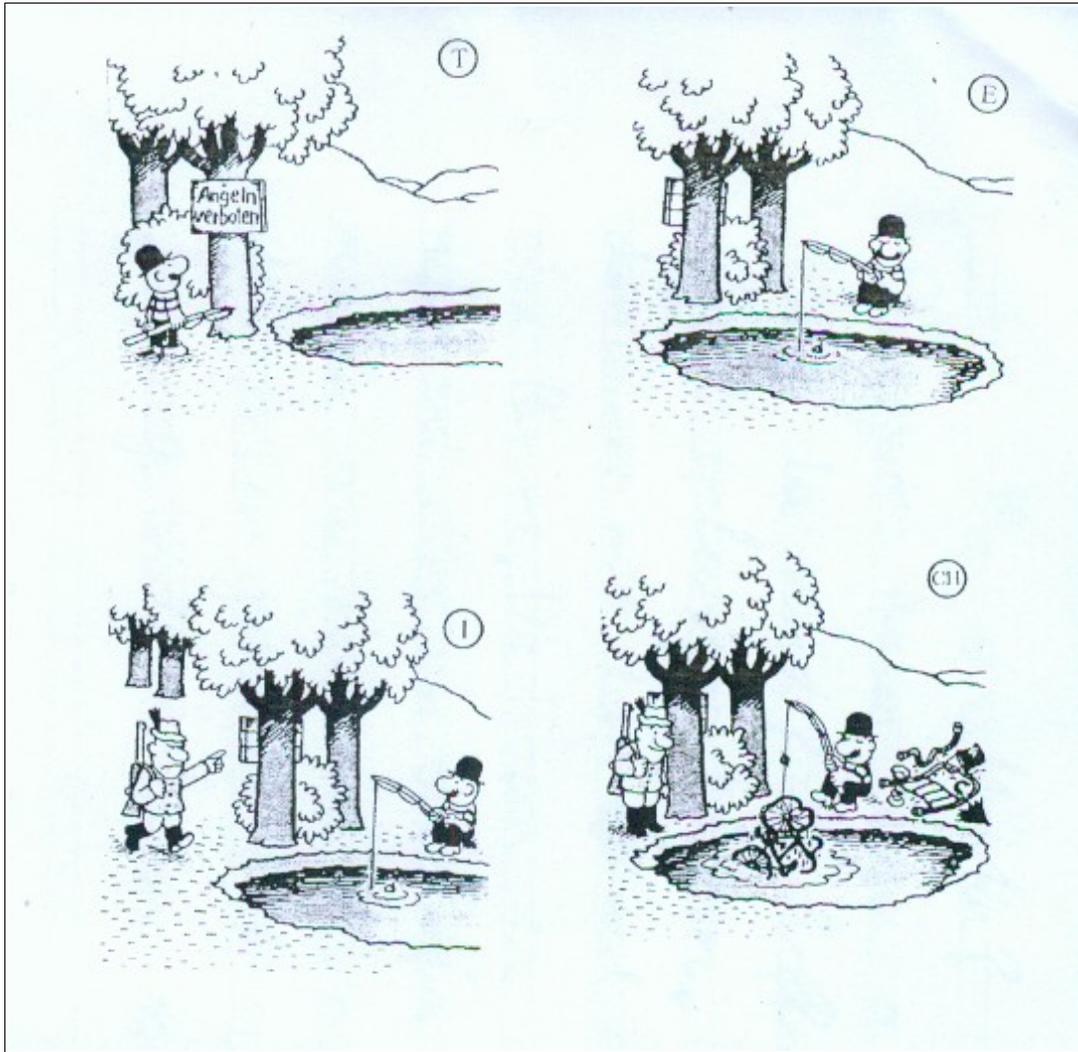


Abbildung 3: Bildergeschichte

Protokoll vom 20.02.08 (Mittwoch)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Mia, Michael,
Torben, Rosalynn

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Einführung des Punktesystems
- der Satz, Gliederungsfunktion der Zeichen
- Hauptsatz (grau) und Nebensatz (gelb), initiale/mediale/finale Position des NS
- Kreativer Umgang mit HS-NS-Konstruktionen (Brettspiele)

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Einstieg	Klasse: Lied „Ganz egal“ singen, Bingo mit weil-Sätzen, Einführung Punkteplakat Rosalynn: Anfangsevaluation	CD, Punkteplakat, Bingospiel <i>vgl. Abb.4</i>	Wiederholung, Motivation
Impuls: Liedtext	Liedtext auf Plakat (alles klein, ohne Zeichen) „Was fällt auf? Was ist komisch an diesem Text? Was fehlt u.U.“ „Woran erkennt man einen Satz? Was ist ein Satz?“	Textplakat (alles klein, ohne Zeichen)	Kinder entdecken Gliederungsfunktion der Zeichen, Kinder denken über die Kategorie „Satz“ nach
Erarbeitung: Satzstreifen-Rätsel	Kinder ordnen die Satzstreifen „Wo kann der gelbe Satz stehen? Welche	Liedtext auf gelben und grauen Satzstreifen <i>vgl. Arbeit mit</i>	Einführung HS (grau), NS (gelb) in initialer/medialer/finaler Position

	Möglichkeiten gibt es?“	Satzstreifen 1a	
Einzelarbeit: Satzstreifen- Puzzle	Kinder ordnen die Satzstreifen in ihrer Forschermappe	Kleber, Schere, Satzstreifen (ohne Farbe) vgl. Abb.5	Sicherung des Erlernten, selbstständiges Üben
Übung: Brettspiele	Kinder vervollständigen weil-Sätze mit Aussagesätzen, bzw. Aussagesätze mit weil-Sätzen (vgl. Spielanleitung) Rosalynn: Anfangsevaluation	Brettspiele	



Abbildung 4: Punkteplakat

Arbeit mit Satzstreifen 1a:

ich gebe dir weil du mein Freund bist meine Hand
ich gebe dir meine Hand weil du mein Freund bist
weil du mein Freund bist gebe ich dir meine Hand

Arbeit mit Satzstreifen 1b:

/ ich gebe dir / weil du mein Freund bist / meine Hand /
/ ich gebe dir meine Hand / weil du mein Freund bist /
/ weil du mein Freund bist / gebe ich dir meine Hand /

Arbeit mit Satzstreifen 1c:

Ich gebe dir , weil du mein Freund bist , meine Hand .
Ich gebe dir meine Hand , weil du mein Freund bist .
Weil du mein Freund bist , gebe ich dir meine Hand .

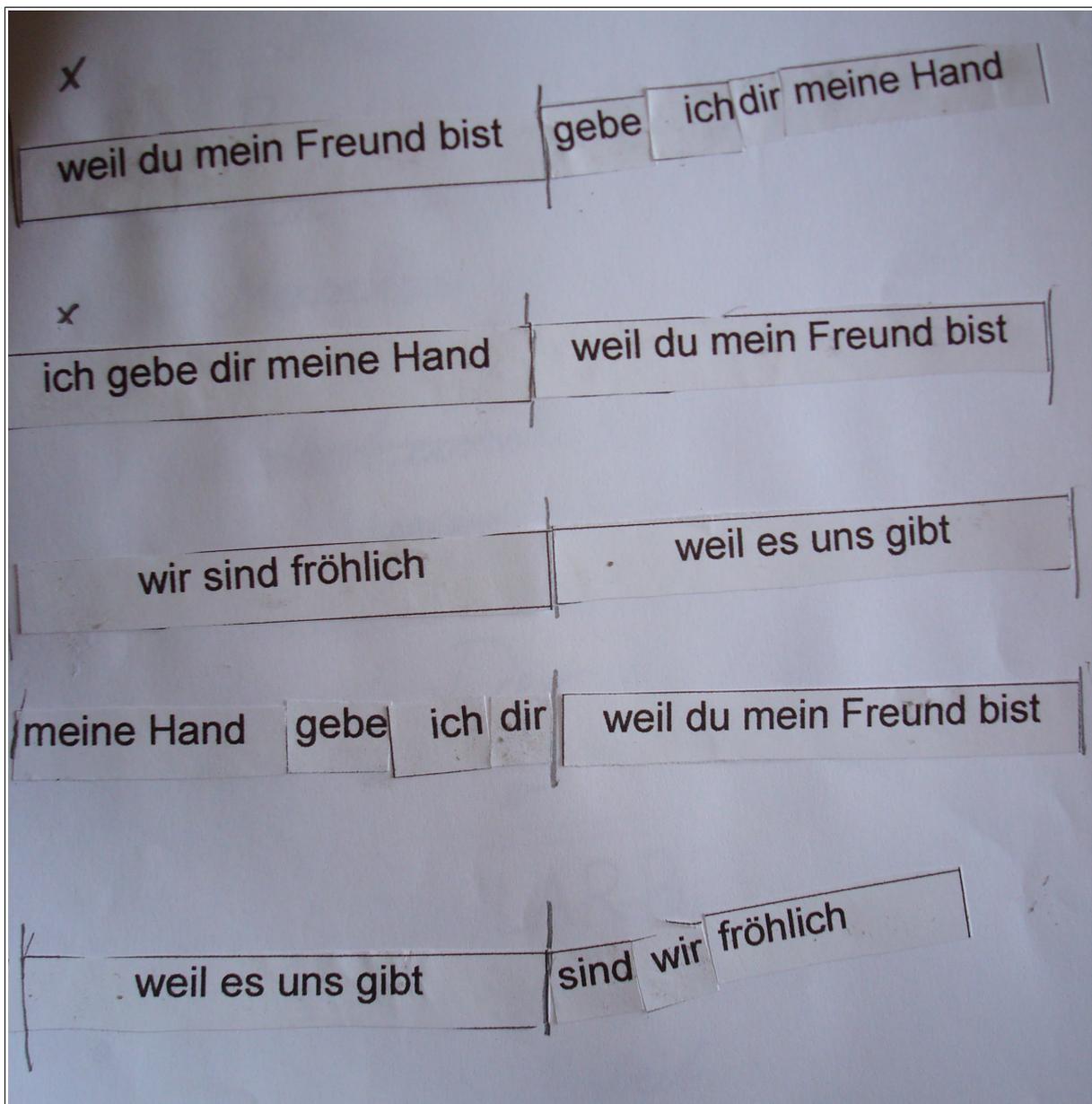


Abbildung 5: Satzstreifenpuzzle

Protokoll vom 25.02.08 (Montag)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Mia, Michael,
Torben, Rosalynn, Levi

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Paarige Zeichensetzung
- Zeichen als Orientierungshilfe im Text/im Satz
- Majuskel, Komma, Punkt
- Zweitposition des finiten Verbs (rotes Wort) im HS, Endposition des finiten Verbs und Anfangsposition der Konjunktion (grünes Wort) im NS

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Vor Beginn	Levi: Anfangsevaluation		
Einstieg	Kinder erklären im Stuhlkreis dem Neuankömmling Levi anhand der bisherigen Materialien, was sie schon erforscht haben	Satzstreifen gelb und grau (Liedtext) <i>vgl. Arbeit mit Satzstreifen 1a</i>	Wiederholung, Reflexion durch selbstständiges Erklären
Erarbeitung: Paarige Markierung des NS	Markierung durch Zeichen (Grund: in den Heften der Kinder sind die Farben der Streifen „verblichen“): diagonaler Strich jeweils vor und hinter den NS (im Heft und an der Tafel)	Satzstreifenpuzzle an der Tafel <i>vgl. Arbeit mit Satzstreifen 1b</i> <i>vgl. Abb.5</i>	Grund für orthographische Markierung nachvollziehen: Orientierung im Text paarige Markierung
Entdeckung: Majuskel,	Liedtext auf Plakat	Plakat mit Liedtext,	Kinder entdecken Majuskel,

Komma, Punkt	„Was fällt auf?“	(diesmal orthographisch korrekt)	Komma, Punkt
Erarbeitung: Zeichensetzung beim NS	Kinder ersetzen diagonale Striche durch Zeichen auf den farbigen Satzstreifen: Initialer NS: Maj., Kom. Medialer NS: Kom., Kom. Finaler NS: Kom., Pun.	<i>Satzstreifenpuzzle</i> vgl. <i>Arbeit mit Satzstreifen 1c</i>	Kinder erarbeiten die jeweilige paarige Markierung beim NS in unterschiedlicher Position
Einzelarbeit: Zeichensetzen im eigenen Text	Kinder ersetzen diagonale Striche durch Zeichen auf dem Arbeitsblatt	Arbeitsblatt (Strophe 1-3) alles klein vgl. <i>Abb.6</i>	selbstständig gelben Satz unterstreichen und Zeichen setzen
Übung: Spiele	Bandolino, Quatsch mit Soße (Klappspiel), Memory	Spiele	Umgang mit unterschiedlichen Stellungen des NS, Auflockerung
Erarbeitung: Stellung des finiten Verbs in HS und NS, Stellung der Konjunktion im NS	4x Satz „ich gebe dir meine Hand“, Kinder bilden Umstellmöglichkeiten durch Zerschneiden, beobachten Regelmäßigkeiten bezüglich der Wortstellung „Welcher Geheim-Code (Bauplan) steckt in den Sätzen?“ „Woran erkennt man gelbe und graue Sätze, wenn sie nicht farbig markiert sind?“ Erweiterung des HS durch den NS „weil ich dich mag“ (mehrere Beispiele um Regularität zu finden)	Satzstreifen „ich gebe dir meine Hand“/„weil ich dich mag“, Schere vgl. <i>Arbeit mit Satzstreifen 2</i>	Kinder entdecken: Zweitposition des finiten Verbs (rotes Wort) im Aussagesatz (grau); Endposition des finiten Verbs und Finalposition der Konjunktion (grünes Wort) im Nebensatz (gelben Satz)

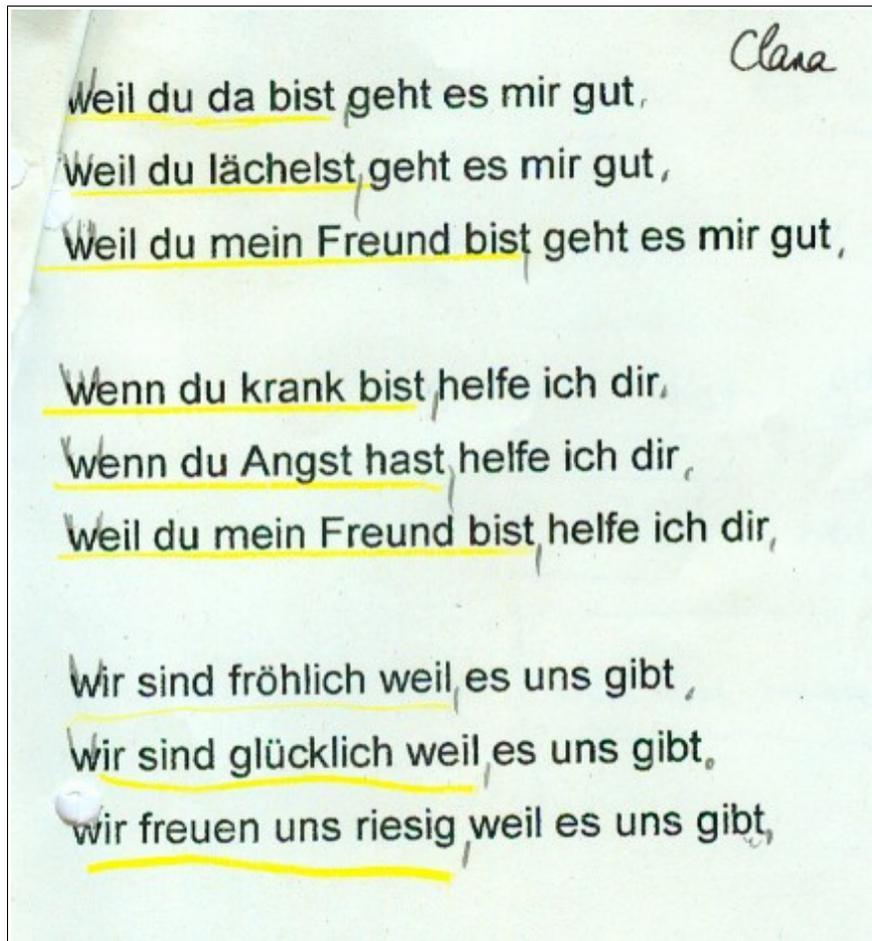


Abbildung 6: Gelbe Markierung und Zeichensetzung im Liedtext

Arbeit mit Satzstreifen 2:

Ich / gebe / dir / meine Hand.

Ich / gebe / meine Hand / dir.

Dir / gebe / ich / meine Hand.

Gebe / ich / dir / meine Hand?

Beispiel für HS-NS: Ich gebe dir meine Hand, weil ich dich mag.

Protokoll vom 27.02.08 (Mittwoch)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Mia, Michael,
Rosalynn, Levi

Abwesende: Torben

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Wiederholung des bisher Erlernten
- Übung der Farbmarkierungen (gelb, grau, rot, grün) und der Zeichensetzung

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Einstieg: Singen	„Ganz egal“	CD	musikalische Textbegegnung, Motivation
Wiederholung: Stellung des finiten Verbs (rotes Wort) in HS und NS, Konjunktion in NS (grünes Wort)	Satz: „Ich mag dich“ – 3x umstellen (ich mag dich/ dich mag ich/ mag ich dich), 1x weil-Satz daraus bilden (weil ich dich mag)	Satzstreifen <i>vgl. Arbeit mit Satzstreifen 3</i>	Wiederholung der Neuentdeckungen der letzten Stunde
Einzelarbeit: Übung zu den Farben	Kinder bekommen den Liedtext, Aufgabe: rote/grüne Wörter markieren, gelben Satz unterstreichen	Liedtext (orthographisch korrekt) <i>vgl. Abb.7</i>	Einüben der Farbmarkierung (rot, grün, gelb, grau)
Übung zur Satzstellung: „Onkel Otto“	In Gruppen erfinden die Kinder Sätze anhand des Kinderspiels „Onkel Otto“, dabei entdecken sie noch einmal die	Papier und Stifte <i>vgl. Abb.8</i>	Wiederholung und Übung: Zweitposition des finiten Verbs (rot) im Aussagesatz

	Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz. Je zwei Onkel Otto Sätze werden mit Zeichensetzung ins Heft geschrieben, das finite Verb wird rot unterstrichen.		
Übung: Brettspiele	Brettspiele in Gruppen: Kinder wenden das bisher Erlernte an, schreiben im Anschluss an einen Spieldurchgang je drei Sätze mit Farben und Zeichen ins Heft.	Brettspiele	Kinder üben die Zeichensetzung anhand der entdeckten Hilfsmittel/des „Geheim-Codes“ im Satz

Arbeit mit Satzstreifen 3:

ich mag dich

dich mag ich

mag ich dich (Fragesatz!)

ich gebe dir meine Hand weil ich dich mag

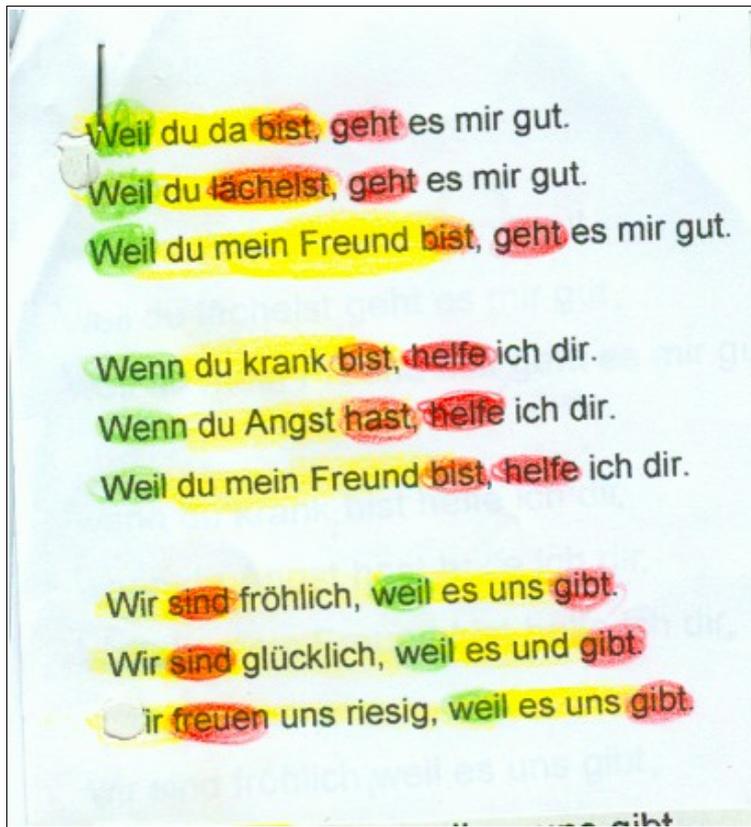


Abbildung 7: Übung zur Farbsystematik

Wann? Wie lange? Wk	Gestern
rotes Wort	mag feben
Wer?	Die Maus
Wo?	nach Teiland

Abbildung 8: Beispiel für Onkel Otto

Protokoll vom 03.03.08 (Montag)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben

Abwesende: Mia, Rosalynn

Vermerk: Michael ab heute nicht mehr dabei

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Wiederholung des bisher Erlernten
- Anwendung: HS-NS-Konstruktionen als Teile eines Gesamttextes bilden
- Zwischenevaluation 1
- Lied „Bei Oma und Opa“, Konjunktion <ob>
- Übung der Zeichensetzungs-Strategie durch Spiele

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Wiederholung des bisher Erlernten	Wdh. HS, NS, Verbstellung, Konjunktion, paarige Zeichensetzung anhand von drei Sätzen an der Tafel (initiale/mediale/finale Stellung des NS)	Tafel, bunte Kreide	Die Kinder leiten sich das bisher Erlernte gemeinsam neu her, wenn sie mit „Blanko-Sätzen“ (keine Farbe, keine orthographische Markierung) konfrontiert werden.
Übung: „Grüne Geschichte“	Stuhlkreis, wir spinnen gemeinsam eine Geschichte: das Kind, das an der Reihe ist, darf sich ein grünes Wort aus der Mitte ziehen und damit eine HS-NS-Konstruktion bilden.	Wortkarten mit Konjunktionen, rote Karte <i>vgl. Abb.9</i>	Übung, in der sich die Kinder besonders konzentrieren müssen, da sie literate Sprache mündlich anwenden müssen, ohne den Satz vor sich auf dem Papier zu haben (anspruchsvolle Satzplanung).

	Dabei werden Satzzeichen laut ausgesprochen und das Kind, das an der Reihe ist, hält an der Stelle, an der das finite Verb kommt, eine „rote Karte“ hoch.		
Zwischenevaluation 1	1) Zeichensetzung in Satzkonstruktionen mit weil-NS 2) rotes Wort erkennen	Arbeitsblatt vgl. Abb.10	aktuellen individuellen Leistungsstand überprüfen
Lied: „Bei Oma und Opa“ (Konjunktion <ob>)	Einsingen, Lied lernen, Singen (anhand von Bildern, die den Text darstellen)	CD Tafel, Kreide (Bilder) vgl. Abb.11 vgl. Abb.12	Auflockerung, Musikalische Textbegegnung, Einführung der neuen Konjunktion <ob>
Übung: Spiele	Brettspiel, Bandolino, Domino (mit der Konjunktion <ob>)	Spiele mit <ob>	Übung: Sätze mit der neuen Konjunktion <ob>, schreiben und Farben/Zeichen setzen Strategie „Farben=>Zeichen“ einüben



Abbildung 9: Der "Grüne-Wörter-Pool"

► Streiche, wo es nötig ist, die kleinen Buchstaben durch und ersetze sie durch große. Setze auch die Punkte und Kommas an die richtige Stelle.

A

alle Kinder staunen, weil Tom so gut Rad fahren kann .

Weil Oma heute Milchreis kocht, freuen sich ihre Enkel .

Weil der Lehrer keine Hausaufgaben gibt, freuen sich die Schüler.

Ich freue mich sehr, weil ich heute Abend ins Kino gehen darf .

► Kreise hier alle roten Wörter in den Sätzen mit Rot ein!

Weil ich zum Kochen viele Zutaten brauche, gehen mein Vater und ich zusammen einkaufen.

Beim Lesen braucht man gutes Licht, weil man sich sonst die Augen kaputt machen kann.

Weil ich mir nicht den Fuß brechen will, ziehe ich zum Wandern feste Schuhe an.

Unsere Katze ist ganz nass geworden, weil sie beim Spielen in den Teich gefallen ist.

Abbildung 10: Zwischenevaluation 1

12. Bei Oma und Opa

T: Chr. Röber, M: M. Fuchs

Refrain: Bei Oma und Opa gibt's
immer viele Fragen.
Was ich alles gern mag,
soll ich ihnen sagen.

Refrain: Bei Oma und Opa gibt's
immer viele Fragen.
Was ich alles gern mag,
soll ich ihnen sagen.

1. Ob ich Wackelpudding mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Himbeertorte mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Jägerschnitzel mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schneckensuppe mag, fragt Oma.
Oh nee!

2. Opa fragt, ob ich 'nen Hund haben will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich ein Taschenmesser will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich 'ne Playstation will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich 'ne Zahnsperre will.
Oh nee!

Ob ich Ponyreiten mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Rollschuhlaufen mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schlagzeug spielen mag, fragt Oma.
Na klar.
Ob ich Schularbeiten mag, fragt Oma.
Oh nee!

Opa fragt, ob ich Fußball spielen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich Segelfliegen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich Klavier spielen will.
Na klar.
Opa fragt, ob ich mein Zimmer putzen will.
Oh nee!

♩ = 85

Bei O - ma und O - pa gibt's im - mer vie - le Fra - gen.
Was ich al - les gern mag, soll ich ih - nen sa - gen. Bei
sa - gen. 1. Ob ich Wak - kel - pud - ding mag, fragt O - ma. Na
klar! Ob ich Him - beer - tor - te mag, fragt O - ma. Na
klar! Ob ich Jä - ger - schnit - zel mag, fragt O - ma. Na klar! Ob ich
Schnek - ken - sup - pe mag, fragt O - ma. Oh nee! Ob ich nee!

Abbildung 11: Liedtext "Bei Oma und Opa" – aus dem „Piraten-Ratten“-Arbeitsheft



Abbildung 12: Lied singen nach Bildern

Protokoll vom 05.03.08 (Mittwoch)

Anwesende: Clara, Felicia, Jannis, Johannes, Lilli, Luca, Levi, Torben, Rosalynn

Abwesende: Mia, Laura

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- gemeinsame Wiederholung der Inhalte, die noch nicht verstanden sind
- Spieletag: lange Übephase zur sicheren Anwendung der Zeichensetzung

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Wiederholung	Aufgabe 2) aus der Evaluation mit Streifen im Stuhlhalbkreis: Unterscheidung Verben als Kern erweiterbarer Nominalgruppen und finite Verben	Satzstreifen	Wiederholung des Teils, in dem die Kinder noch die meisten Unsicherheiten zeigen
Spieletag	Alle Spiele stehen zur Verfügung, abwechselnd Spiel- und Schreibphase (in der je drei Sätze aus dem Spiel geschrieben werden, inkl. Farben und Zeichensetzung). Sätze müssen ggf. verbessert werden, dann erhalten die Kinder Punkte.	Spiele mit <weil> und <ob>	Einüben des Erlernten, sicherer Umgang mit den Farben und der Zeichensetzung

Protokoll vom 10.03.08 (Montag)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn

Abwesende: Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Textanalyse anhand des bisherigen Wissens über Sätze und Texte
- Exkurs: direkte/indirekte Rede (Fragesatz/ob-Nebensatz)
- Arbeit in Trainingsgruppen, selbstständiges Üben

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Lied „Bei Oma und Opa“	Kinder analysieren den Liedtext anhand der bisher erarbeiteten Satzanalyse-Werkzeuge (Stellung des NS/HS, Verstellung, Konjunktion)	CD, Liedtext	Reflexion, Nachdenken über Sprache, Wiederholung und Anwendung des Erlernten
Exkurs: direkte/indirekte Rede (Anlass: Kinder denken, dass der NS mit <ob> ein Fragesatz ist)	Sammlung von Fragensätzen/Fragewörtern, Gegenüberstellung mit ob-Sätzen durch Umformung, Erarbeiten der Unterschiede (Wortstellung, Zeichensetzung) Erfinden von ob-Sätzen	Tafel, Kreide vgl. Abb.13+14	Kinder entdecken selbstständig den Unterschied zwischen indirekter und direkter Rede, ob-Satz und Fragesatz
Übung: Spiele und Trainingsgruppen	3 Gruppen: 1) Mia, Felicia mit	Trainingsmaterial (Auswahl der	Einzelarbeit mit Kindern, die in der

	Frau Frische 2) Johannes, Luca, Levi mit Frau Weis 3) Kinder, selbstständig für alle: alle Spiele mit <ob>, <weil>, <obwohl> (neu), <nachdem> (neu)	bisherigen Materialien/Spiel- material), Spiele	Zwischenevaluation tendenziell schwächere Ergebnisse erzielt haben; selbstständiges Üben der Kinder, die in der Zwischenevaluation tendenziell stärkere Ergebnisse erzielt haben
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

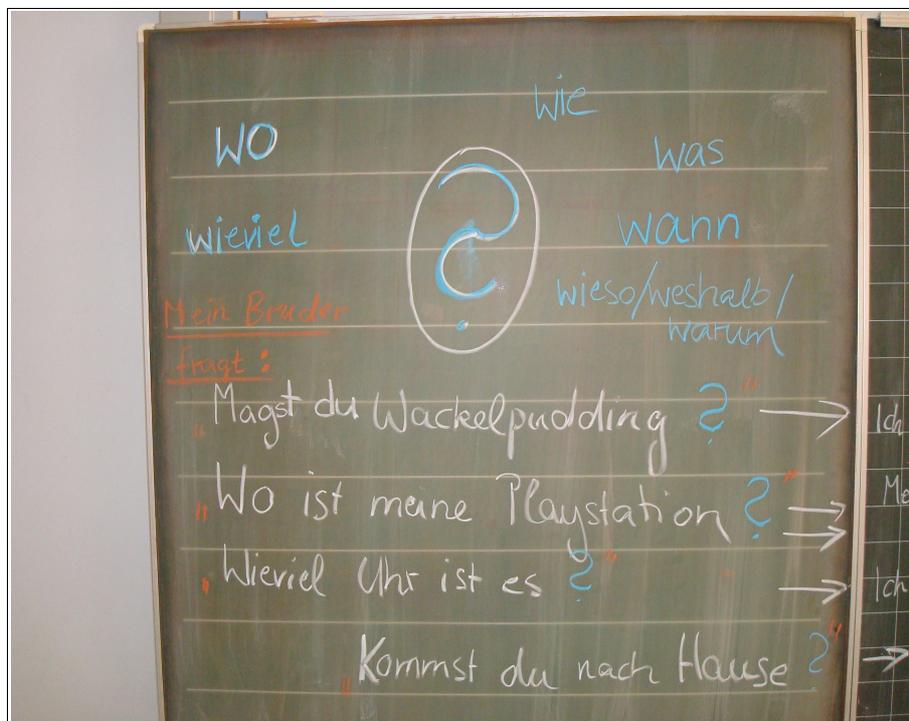


Abbildung 13: Fragesätze...

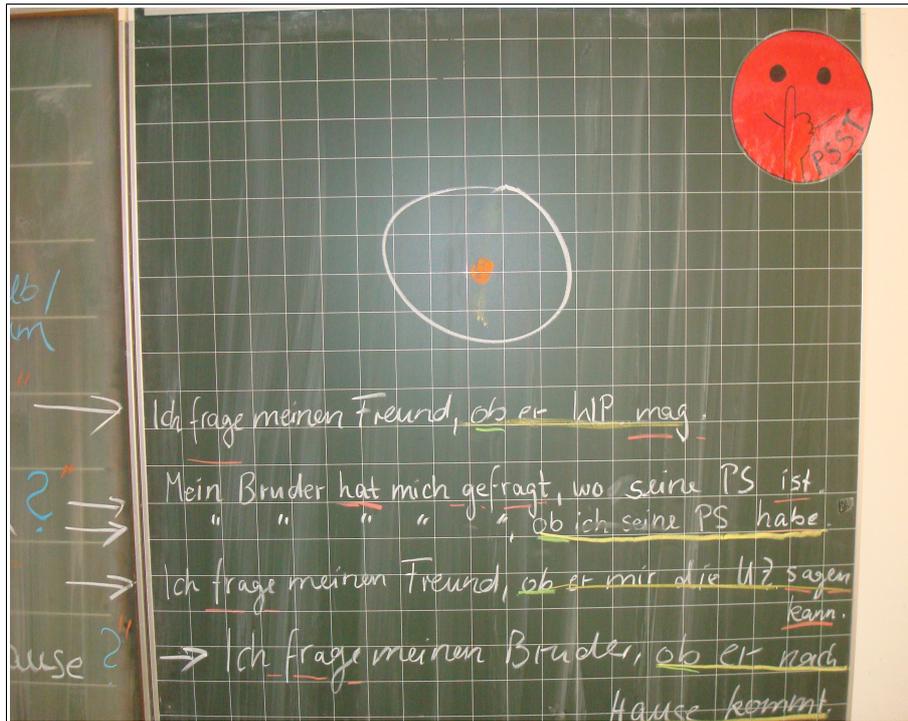


Abbildung 14: ... werden zu ob-Sätzen.

Protokoll vom 12.03.08 (Mittwoch)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn

Abwesende: Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Zwischenevaluation 2
- Relativsätze: Relativpronomen (blaues Wort), Bezug auf das Nomen im HS (blauer feil Pfeil)
- Übung des Neuerlernten

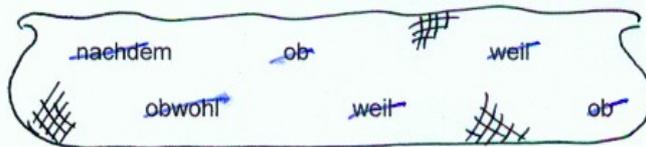
Phase	Ablauf	Material	Ziele
Zwischenevaluation 2	1) grüne Wörter (<nachdem>, <ob>, <weil>, <obwohl>) in Sätze einsetzen, Kommas setzen 2) direkte Rede (Fragesätze) in indirekte Rede umformen (NS mit <ob>)	Arbeitsblatt vgl. Abb.15	aktuellen individuellen Leistungsstand überprüfen
Erarbeitung: Relativsätze	Kinder zerschneiden graue Sätze und fügen Relativsätze ein, Kinder finden Regularitäten heraus (Relativpronomen (blaues Wort) und Bezugsnomen (blauer Pfeil), Verb-stellung,	Satzstreifen vgl. Abb.16	selbstständiges Erarbeiten des Relativsatzes (mit verschiedenen Satzbaumöglichkeiten)

	Satzstellung)		
Einzelarbeit: Sätze zerschneiden, Farben anwenden, Zeichen setzen	Kinder puzzeln Satzteile zu Relativsätzen zusammen, markieren farbig und setzen Zeichen	Satzteilstreifen (ohne orthographische Markierung) <i>vgl. Abb.17</i>	Übung des Neuerlernten
Übung: Bingo mit Relativsätzen	Relativsatz-Bingo (vgl. Spielanleitung) und Sätze schreiben	Bingospiel	Übung des Erlernten

Aufgabe 1:

a) Suche dir aus dem Korb mit grünen Wörtern die richtigen aus. Setze sie in die Lücken ein!

- 1) Weil das Wetter heute so schön ist, gehen wir ins Freibad.
- 2) Ich weiß nicht genau, ob die Sonne morgen auch noch scheint.
- 3) Obwohl ich Angst habe, springe ich vom 10-Meter-Turm.
- 4) Ob es morgen regnet, weiß nur der Wetterfrosch.
- 5) Ich schwimme nachdem ich keine Schwimmflügel mehr brauche, im Schwimmerbecken.
- 6) Weil der Wecker zum zweiten mal geklingelt hat, ~~stehe~~ ich auf.



- b) Unterstreiche jetzt die roten Wörter!
- c) Unterstreiche jetzt den gelben Satz!
- d) Setze jetzt die Kommas an den richtigen Stellen!

Aufgabe 2:

Forme die Fragesätze so um, dass du einen grauen und einen gelben Satz bekommst. Im gelben Satz soll ein **ob** stehen (so wie letztes Mal an der Tafel).

a) Jan fragt: „Hast du meine Playstation?“

⇒ Jan will wissen,
ob ich meine Playstation habe.

b) Melanie: „Gibt es heute Nachtsch?“

⇒ Melanie will wissen, ob es heute Nachtsch gibt.

Abbildung 15: Zwischenevaluation 2



Abbildung 16: Relativsatzstreifen

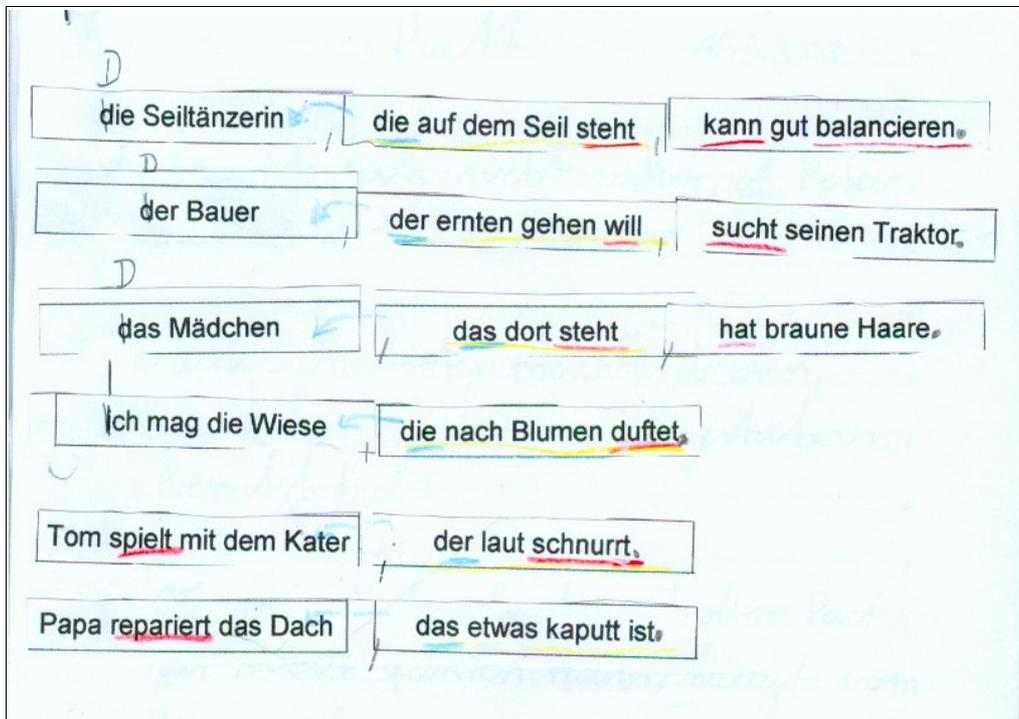


Abbildung 17: Relativsatzpuzzle

17./19./24./26.03.08 Osterferien

Kein Projekt!

Protokoll vom 31.03.08 (Montag)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- große Wiederholung (wegen der Ferien)
- Einführung der <dass>/<das>-Problematik, „Gemein“
- Übung

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Wiederholung	Relativsatz-Bingo	Bingospiel	Wiederholung der Inhalte der Stunde vor den Ferien
Wiederholung	Kinder erklären Clara, die gefehlt hat, den Relativsatz (blaues Wort, blauer Pfeil)	Tafel	selbstständiges Erklären, Reflexion
Lied „Gemein“	Lied gemeinsam singen und selber Sätze ausdenken mit „Ich finde gut, dass...“ „Ich finde blöd, dass...“	CD vgl. Abb.18	musikalische Textbegegnung, Kreativer Umgang mit <Ich finde [...], dass> (mündlich!)
Gegenüberstellung <dass>/<das>	Diktat (4 Sätze) Aufgabe 1:	Diktatvorlage vgl. Diktat <das/s>,	Kinder für die Problematik des Schriftbildes

	aufschreiben, Zeichen setzen Aufgabe 2: blaue Wörter mit Bezugspeil einzeichnen	<i>Vorlage</i>	sensibilisieren
Erarbeitung/Diskussion	Kinder diskutieren, ob/wo ein blaues Wort vorkommt gemeinsame Auflösung an der Tafel, Sammlung von weiteren Relativpronomen (blauen Wörtern)	Tafel <i>vgl. Abb.19</i>	nachdenken über die Problematik <dass>/<das>
Wiederholung des gesamten Stoffs (von vor den Ferien)	Kinder rufen sich gemeinsam das bisher erworbene Wissen in Erinnerung	Tafel	Reflexion, Wiederholung
Übung: Angenspiel	Kinder bilden HS-Relativsatz(das)-Konstruktionen und HS-Konjunktionalsatz(dass)-Konstruktionen	Angenspiel	Übung

5. Gemein

T: M. Fuchs, M: M. Trieb

1. Ich find's gemein,
dass du größer bist als ich.
Ich find's gemein,
dass du schlauer bist als ich.
Ich find's gemein,
dass du schneller bist als ich,
das ist gemein – so gemein!
2. Ich find' es blöd,
dass du alles besser weißt.,
Ich find' es blöd,
dass du mich so oft anschreist.
Ich find' es blöd,
dass du immer Chef sein willst,
das find' ich blöd – wirklich blöd!
3. Ich mag es nicht,
dass du mich immer „Baby“ nennst.
Ich mag es nicht,
dass du immer vor mir rennst.
4. Doch ich find's gut,
dass du mein großer Bruder bist.
Ich find's gut,
dass du mir bei Mathe hilfst.
Ich find' es gut,
dass ich dich alles fragen kann,
das find' ich gut – richtig gut!
5. Ja ich find' es gut,
dass du schon Moped fahren kannst.
Ich find' es gut,
dass du coole Sprüche weißt.
Ich find' es gut,
dass wir zusammen frecher sind,
das find' ich gut – richtig gut!

♩ = 108

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of 108 beats per minute. It consists of eight staves of music. The lyrics are written below the notes, and chords are indicated above the staff. The chords used are Am, F, E, Dsus2, Csus2, G, and F. The score includes first and second endings for the final line of music.

1. Ich find's ge - mein, dass du grö - ßer bist als ich, ich find's ge - mein, dass du
schlau - er bist als ich, ich find's ge - mein, dass du schnel - ler bist als ich, ich find's ge -
mein, das ist ge - mein, so - ge - mein! 2. Ich find'es
nicht! 4. Doch ich find's gut, dass du mein gro - ßer Bru - der bist, ich find's
gut, dass du mir bei Mat - he hilfst, ich find' es gut, dass ich dich
al - les fra - gen kann, ich find's gut, das find' ich
gut. 5. Ja ich find's gut, rich - tig gut!

Abbildung 18: Liedtext "Gemein" – aus dem „Piraten-Ratten“-Arbeitsheft

Diktat <das/s>, Vorlage:

1. Ich weiß, dass Wasser nass ist.
2. Ich kann nicht glauben, dass ich beim Schwimmen Erster bin.
3. Ich mag Brot, das Körner hat.
4. Ich denke, dass ich morgen nicht kann.



Abbildung 19: Gegenüberstellung von <dass> und <das>

Protokoll vom 02.04.08 (Mittwoch)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Wiederholung <dass>/<das>
- Übung (allgemein und speziell hinsichtlich <dass> und <das>)

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Lied „Gemein“	Einsingen, Lied singen	CD	Motivation, musikalische Textbegegnung
Übung: NS mit <dass>	Kinder markieren auf einem Textplakat alles, was sie bisher gelernt haben (Farben, Zeichen)	Textplakat (Liedtext, orthographisch nicht markiert)	Übung
Übung und Wiederholung: Satzstreifenpuzzle zu <dass>- und <das>-Sätzen	Kinder puzzeln Sätze richtig zusammen: HS-Konjunktionalsatz (<dass>-Konstruktionen, HS-Relativsatz(<das>-Konstruktionen; Wiederholung der Farben	Satzstreifen (gelb, grau)	Übung
Einzelarbeit: Puzzle aus Satzteilen (NS, HS, <dass>, <das>)	Kinder malen Satzteile mit den entsprechenden Farben an, blauer Pfeil, puzzeln die Sätze zusammen und setzen Zeichen	Satzteilstreifen, Kleber, Schere, Farben <i>vgl. Abb.20</i>	Übung
Übung: Spiele	Alle Spiele stehen zur Verfügung, abwechselnd Spiel- und Schreibphase	Spiele	Übung, Automatisierung

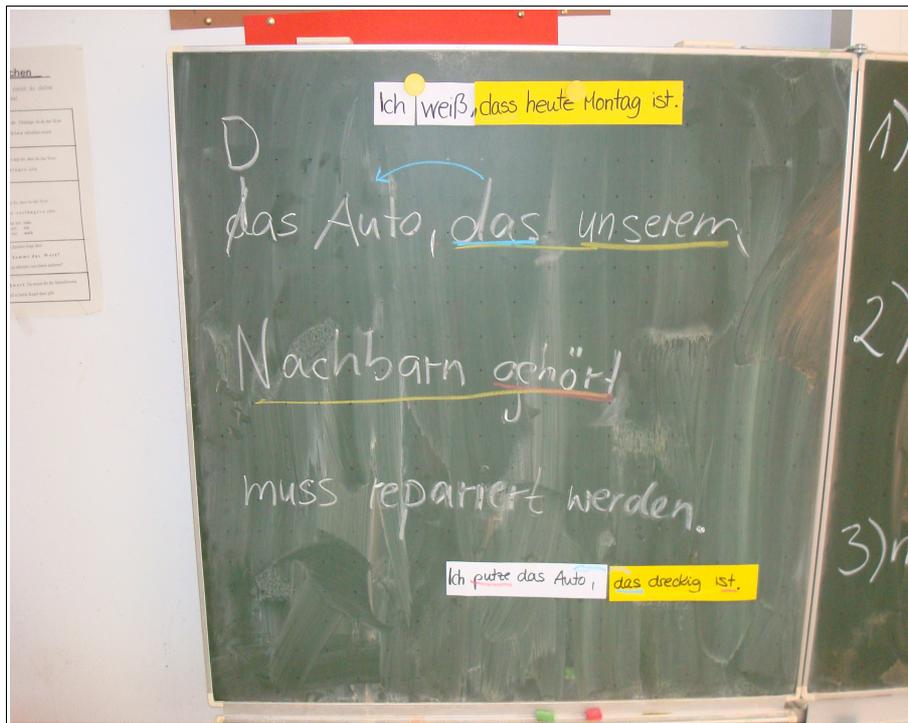


Abbildung 20: <dass>/<das> an der Tafel

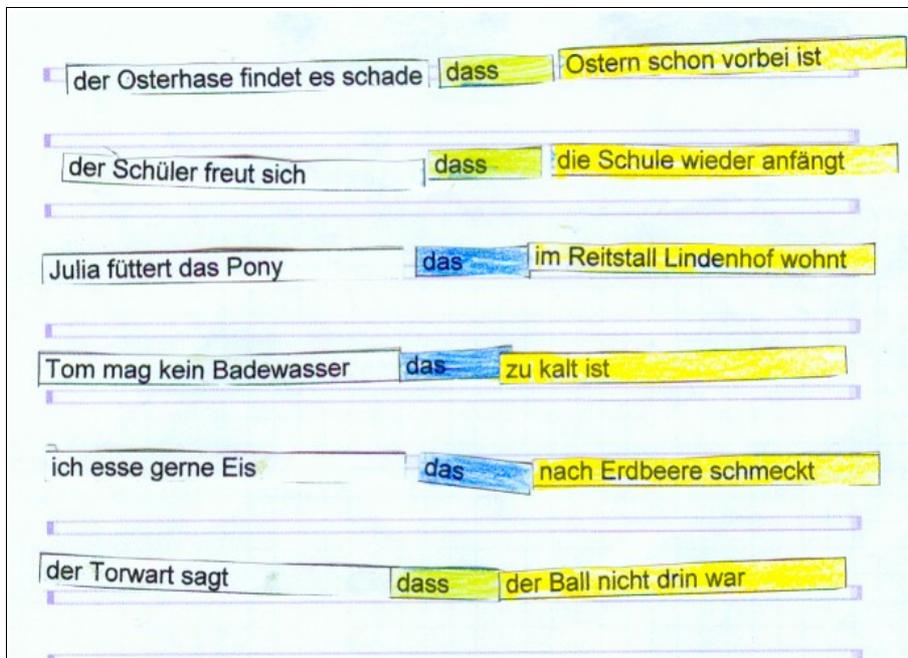


Abbildung 21: <dass>/<das> Puzzle

Protokoll vom 07.04.08 (Montag)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Übung der Kategorien „gelber Satz, grauer Satz, rotes/grünes/blaus Wort“
- Rekursivität des Satzes, komplexe Satzkonstruktionen
- Spieletag: Übung und Automatisierung

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Wiederholung/Kreative Anwendung/ Erweiterung	An der Tafel stehen Satzmuster (Kästen in grau, gelb, rot, grün, blau). Neu: Kinder erfinden verschachtelte Sätze (z.B. HS-NS-NS).	Tafel, Kreide <i>vgl. Leerstellenspiel</i>	Kinder zeigen, dass sie eine Vorstellung von den Kategorien (gelber/grauer Satz, blaues/grünes/rotes Wort) entwickelt haben, Kinder entdecken Rekursivität des Satzes
Übung: Spieletag	Alle Spiele stehen zur Verfügung, abwechselnd Spiel- und Schreibphase	Spiele	Übung, Automatisierung

Leerstellenspiel:

zum Beispiel

 Lisa geht in den Reitstall, weil sie Pferde liebt.

Protokoll vom 09.04.08 (Mittwoch)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- HS-NS-Konstruktionen als Möglichkeit, einen Text zu gestalten
- Überlegungen zum Relativpronomen
- Spiele: Übung und Automatisierung

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Textanalyse: Geschichtenvergleich	Frau Weis liest den Kindern zweimal die inhaltlich gleiche Geschichte vor: 1) eine Geschichte besteht nur aus Aussagesätzen 2) in einer Geschichte kommen abwechslungsreiche HS-NS-Konstruktionen vor „Wo ist der Unterschied? Welche Geschichte ist spannender? Warum?“	Geschichten <i>vgl. Textarbeit,</i> <i>Geschichtenvorlage</i>	Sensibilisierung für Möglichkeiten Textgestaltung, Sprachgefühl, Nachdenken über Sprachverwendung in Texten
Gespräch: Überlegungen zum Relativpronomen	Kinder denken, dass das Komma nach dem Relativpronomen kommt (Bezug zum Nomen im HS) <=> Klärung der Situation: Relativpronomen als		

	blaues Wort und somit Bestandteil des gelben Satzes		
Beenden der Puzzlearbeit vom 02.04.08 (<dass>/<das>)	Kinder, die noch nicht fertig geworden sind, beenden ihre Arbeit		
Übung: Spiele	Alle Spiele stehen zur Verfügung, abwechselnd Spiel- und Schreibphase	Spiele	Übung, Automatisierung

Textarbeit, Geschichtenvorlage:

Erste Version: Das verletzte V (nur Aussagesätze)

Das verspielte V hat beim Toben nicht aufgepasst. Es hat sich verletzt. Mit Blaulicht wurde es schnell ins Krankenhaus gebracht. Es wurde genau untersucht. Alle anderen Buchstaben waren in heller Aufregung. Das Alphabet war nun nicht mehr vollständig. Zum Glück sah man es schnell. Dem V war nicht viel passiert. Es musste Krücken tragen. Es hatte ein paar Schrammen und Kratzer davongetragen. Das humpelnde V verließ freudig das Krankenhaus. Es bemerkte etwas. Es war nun gar kein richtiges V mehr.

Rechts und links musste es sich an schweren Krücken festhalten. Es sah somit genauso aus wie das M. Das V wollte trotzdem seine Arbeit wieder aufnehmen. Es kam jedoch die gesamte Rechtschreibung durcheinander.

Die Kinder hatten plötzlich eine Mutter und einen Vater. Durch die Lüfte flogen nur noch Mögel und die Blumen standen in der Mase.

Verärgert schüttelte das V seinen Kopf und auch das M brummte grimmig. Das

Alphabet brauchte kein zweites M. Es braucht endlich wieder das gewohnte V.

Das sah der unvorsichtige Buchstabe ein und warf kurzerhand eine seiner Krücken von sich.

Es war aber noch so wackelig auf den Beinen. Es fiel unsanft zur Seite. Die anderen Buchstaben guckten sich um und verdrehten die Augen. Dieses verrückte V war wirklich unmöglich. Es lag auf der Seite. Es sah aus wie ein Z. Wieder kamen alle Wörter durcheinander: nach der Drei kam auf einmal eine Zier und die Kinder spielten Zerstecken.

Jetzt reichte es dem großen A. Es sprach: „Du musst auch nicht alleine stehen! In den Wörtern stehst du immer mit anderen Buchstaben zusammen. Die anderen Wörter können dich sicherlichfesthalten“.

Das V überlegte. Es merkte etwas. Das A hatte Recht. Mithilfe der anderen konnte es sicherlich auch ohne die lästigen Krücken stehen. Es warf seine letzte Stütze von sich. Es klammerte sich an ein kleines o und formte sich mit ihm zu einem „voll“ zusammen.

Das V ruhte sich die nächsten Tage besonders gut aus. Es nahm sich vor: „Beim Spielen passe ich demnächst besser auf.“ So ein Durcheinander im Alphabet wollte es nicht noch einmal verursachen.

Zweite Version: Das verletzte V (mit Hauptsatz-Nebensatz-Konstruktionen)

Weil das verspielte V beim Toben nicht aufgepasst hat, hat es sich verletzt. Mit Blaulicht wurde es schnell ins Krankenhaus gebracht und genau untersucht. Alle anderen Buchstaben waren in heller Aufregung, weil das Alphabet nun nicht mehr vollständig war.

Zum Glück sah man schnell, dass dem V nicht viel passiert war. Es musste Krücken tragen, weil es ein paar Schrammen und Kratzer davongetragen hatte. Freudig verließ

das humpelnde V das Krankenhaus, bis es bemerkte, dass es nun gar kein richtiges V mehr war.

Rechts und links musste es sich an schweren Krücken festhalten und sah somit genauso aus wie das M. Weil das V trotzdem seine Arbeit wieder aufnehmen wollte, kam jedoch die gesamte Rechtschreibung durcheinander.

Die Kinder hatten plötzlich eine Mutter und einen Vater, durch die Lüfte flogen nur noch Mögel und die Blumen standen in der Mase.

Verärgert schüttelte das V seinen Kopf und auch das M brummte grimmig. Das Alphabet brauchte kein zweites M, sondern endlich wieder das gewohnte V.

Das sah der unvorsichtige Buchstabe ein und warf kurzerhand eine seiner Krücken von sich.

Da es aber noch so wackelig auf den Beinen war, fiel es unsanft zur Seite. Die anderen Buchstaben guckten sich um und verdrehten die Augen, denn dieses verrückte V war wirklich unmöglich. So auf der Seite liegend, mit einer Krücke, sah es genauso aus wie ein Z. Wieder kamen alle Wörter durcheinander: nach der Drei kam auf einmal eine Zier und die Kinder spielten Zerstecken.

Jetzt reichte es dem großen A und es sprach: „Du musst auch nicht alleine stehen! In den Wörtern stehst Du immer mit anderen Buchstaben zusammen, die dich sicherlich festhalten können“.

Das V überlegte und merkte, dass das A Recht hatte. Mithilfe der anderen, die nicht verletzt waren, konnte es sicherlich auch ohne die lästigen Krücken stehen. Es warf seine letzte Stütze von sich, klammerte sich an ein kleines o und formte sich mit ihm zu einem „voll“ zusammen.

Das V ruhte sich die nächsten Tage besonders gut aus und nahm sich vor, beim Spielen demnächst besser aufzupassen, weil es so ein Durcheinander im Alphabet nicht noch einmal verursachen wollte.

Protokoll vom 14.04.08 (Montag)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Spieletag: Übung und Automatisierung
- Endevaluation

Phase	Ablauf	Material	Ziele
Übung: Spiele	Alle Spiele stehen zur Verfügung, abwechselnd Spiel- und Schreibphase	Spiele	Übung, Automatisierung
Endevaluation	„Forscherdiktat“ schreiben	Diktatvorlage <i>vgl. Forscherdiktat, Vorlage</i>	Leistungsstand am Ende des Projekts
Singen	Alle Lieder wiederholen	CD	Freude an der Musik, Entspannung
Endevaluation	Jedes Kind schreibt einen Aufsatz zu einer Bildergeschichte	Bildergeschichte <i>vgl. Bildergeschichte</i>	Leistungsstand am Ende des Projekts

Protokoll vom 16.04.08 (Mittwoch)

Anwesende: Mia, Felicia, Jannis, Johannes, Laura, Lilli, Luca, Levi, Torben,
Rosalynn, Clara

Leitung: M. Weis und R. Frische

Inhalt der Doppelstunde:

- Abschlussfest
- feierliche Preisverleihung, Urkunden für alle Kinder
- Lieder singen

D. Spielanleitung

Pädagogische Hochschule Freiburg

Rebecca Frische, Martina Weis

**Anleitung für Spiele
zum weiterführenden Schrifterwerb
in der Grundschule:
Bildung von Satzgefügen, Zeichensetzung**

sprachstrukturierende Aufgaben zu den Liedern
„Ganz egal“, „Bei Oma und Opa“ und „Gemein“

der CD

„Piraten-Ratten“

(PH Freiburg 2007/8)



Beratung: Christa Röber

Farbsystem

Die Spiele sind so aufgebaut, dass ein Hauptsatz und ein Nebensatz sinnvoll zusammengefügt werden müssen. Sie unterscheiden sich graphisch durch unterschiedliche Farben:

Hauptsätze = weiß/grau

Nebensätze = gelb

Die Spiele unterscheiden sich durch die Wahl unterschiedlicher Konjunktionen (<*weil, ob...*>) sowie der Stellung des Nebensatzes.

Satzmarkierungen

Die Sätze in den Spielen sind alle *ohne Satzmarkierungen* (Majuskel, Komma, Punkt). Der Grund hierfür liegt darin, dass die Kinder im Anschluss an das Spiel oder (je nach Spielregel) während des Spiels die Aufgabe haben, selbstständig die Satzmarkierungen zu ergänzen.

Verschriftlichung

Die Verschriftlichung der Sätze (bzw. einer Auswahl von Sätzen) nach jedem Spiel **ist ein unverzichtbarer Teil des Unterrichts!**

Die Kinder schreiben die Sätze zunächst auf, markieren die hervorzuhebenden Elemente im Anschluss mit den vereinbarten Farben und ergänzen die Satzmarkierungen.

➔ **vgl. den didaktischen Kommentar im Begleitheft zur CD „Piratenratten -**

Lieder zum weiterführenden Schriffterwerb“ (Lieder: „Ganz egal“, „Bei Oma und Opa“, „Gemein“)

Bsp. für die Farbgebungen: *Konjunktionen = grün*
finite Verben = rot
Relativpronomen = blau
Hauptsatz = grau
Nebensatz = gelb

ich **sch**enke dir ein Eis weil ich dich **mag**

→ Ich schenke dir ein Eis , weil ich dich mag .

ich **lie**be Eis das nach Zitrone **sch**meckt

→ Ich liebe Eis , das nach Zitrone schmeckt .

GOLDRAUSCH

(Brettspiel)

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <weil> und Nachstellung des Nebensatzes

Aufbau:

2-4 Spieler

1 Würfel

4 Spielfiguren

1 Spielbrett

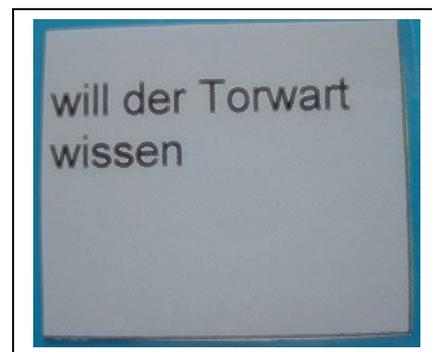
10 graue und 10 gelbe Kärtchen mit entweder einem Hauptsatz (grau) oder einem Nebensatz (gelb)

Die Aufgabe des Spielers ist, so viele Kärtchen wie möglich zu sammeln. Kärtchen, die verdeckt auf einem Stapel liegen, erhält man, indem man durch Würfeln auf eine Goldmine kommt. Ein Kärtchen darf dann behalten werden, wenn der Satz orthographisch korrekt in einem Satzgefüge ergänzt wurde. Gewinner des Spiels ist derjenige, der die meisten Kärtchen gesammelt und die meisten Satzgefüge mit der richtigen Zeichensetzung geschrieben hat.



Weil ich keinen Spinat mag,
esse ich nur Kartoffeln.

*Ich esse keinen Bissen,
weil ich keinen Spinat mag.*



Ob der Ball im Tor war,
will der Torwart wissen.

Der Torwart will wissen,
ob der Ball im Tor war.

Spielbrett:



Der **weiße Pfad** zu Beginn ist der **Weg in die Goldfelder**, den gelben Feldern. Nachdem er passiert ist, darf die Richtung, in die man sich bewegt, frei gewählt werden, um das Ziel, möglichst viele Kärtchen zu sammeln und möglichst viele Satzgefüge zu schreiben, zu erreichen.

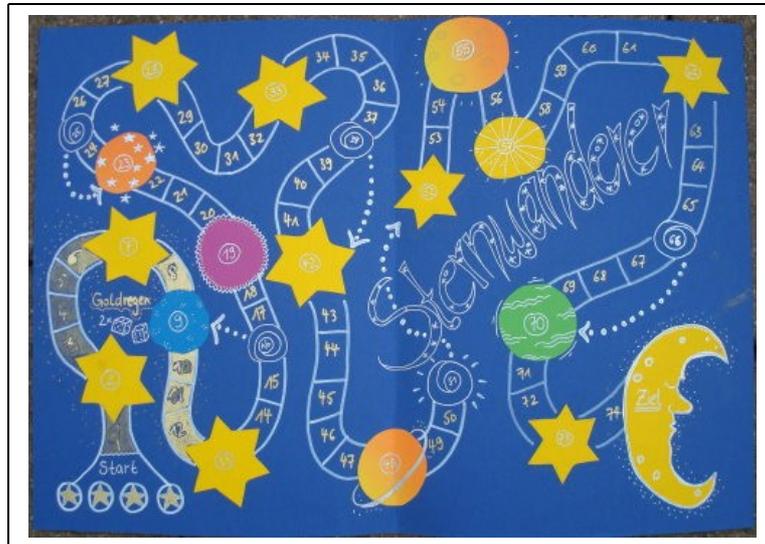
Die gelben Felder sind **Goldminen**. Kommt ein Kind auf eine Goldmine, darf es ein **Kärtchen** ziehen. Ergänzt es das Kärtchen sinnvoll, so darf es das Kärtchen behalten (s.o.).

Die schwarzen Punkte sind **Überraschungsminen**: Man darf noch einmal würfeln.

Goldrausch kann endlos lange gespielt werden, da es kein Zielfeld hat! Das Ende des Spiels ergibt sich, wenn alle Kärtchen vergeben sind.

STERNWANDERER

(Brettspiel)



„Sternwanderer“ wird nach dem gleichen Prinzip wie „Goldrausch“ gespielt.

Ergänzende Regeln:

Felder 1-12: Goldregen

Kommt der Spieler auf ein goldenes Feld, darf er ein zweites Mal würfeln.

Sterne und Planeten:

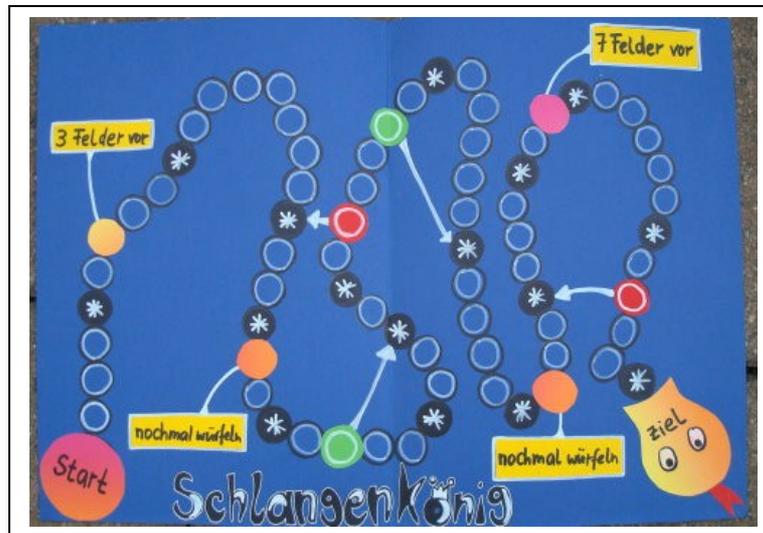
Kommt der Spieler auf einen Stern oder einen Planeten, darf er ein Kärtchen ziehen.

Wurmlöcher:

Kommt der Spieler auf ein Wurmloch, muss er dem Pfeil folgen und wird auf ein anderes Feld gebeamt.

SCHLANGENKÖNIG

(Brettspiel)



„Schlangenkönig“ wird nach dem gleichen Prinzip wie Goldrausch gespielt.

Ergänzende Regeln:

Schwarze Felder mit Stern:

Kommt der Spieler auf dieses Feld, darf er eine Karte ziehen.

Orangefarbene Felder:

Der gelbe Schriftzug sagt dem Spieler, was er zu tun hat, wenn er auf dieses Feld kommt.

Rote/grüne Felder:

Der Pfeil zeigt dem Spieler, wo er hinhüpfen muss.

Sieger der Brettspiele ist derjenige, der die meisten richtigen Satzgefüge geschrieben hat.

DUETT

(Kartenspiel)

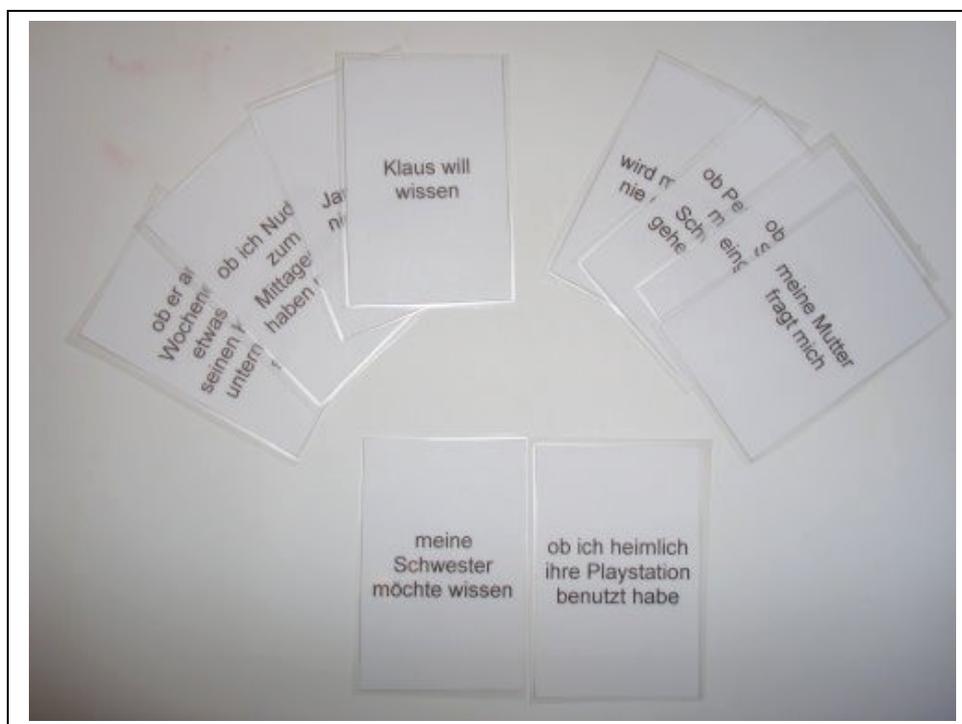
Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <ob>

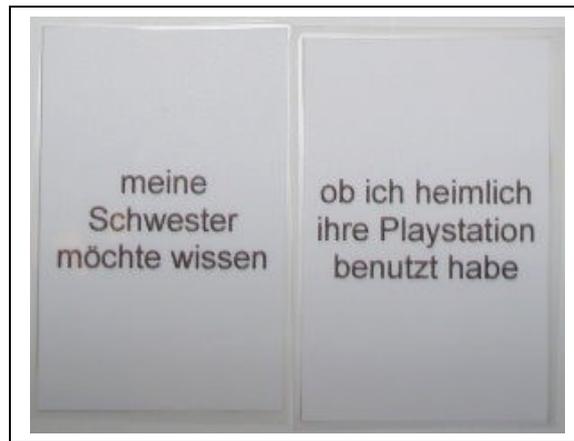
Aufbau:

3 Spieler

18 Spielkarten (je zwei ergänzen sich zu einem sinnvollen Satzgefüge)



Die **Karten** werden vor dem Spiel gemischt. Jedes Kind erhält anschließend sechs Karten. **Aufgabe** des Spielers ist, so viele passende Kartenpaare wie möglich zu sammeln.



Beispiel:

Ein Kind beginnt und liest einen Satz auf einer seiner Karten vor:

„*Meine Schwester möchte wissen,....*“

Ist eines der beiden anderen Kinder im Besitz einer Karte mit passendem Satz, vervollständigt es den Satz: „*...ob ich heimlich ihre Playstation benutzt habe.*“

Das **Kind, das den Satz richtig ergänzt hat**, darf das Kartenpaar behalten und liest nun eine seiner Karten vor.

Sieger ist, wer am Ende die meisten Kartenpaare hat und die Sätze mit der richtigen Zeichensetzung geschrieben hat.

DOMINO

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <ob>

Aufbau:

2-4 Spieler

14 Dominosteine mit jeweils einem

Haupt- und einem Nebensatz

Achtung:

Auf jedem Stein ist je ein Hauptsatz (gelb) und ein Nebensatz (grau), der jeweils inhaltlich nur mit einem anderen Stein zusammenpasst – bei der Herstellung der Sätze ist zu beachten, dass diese inhaltliche Passung im Detail funktioniert, so dass sich am Ende eine lange Dominosteinschlange ergibt!

(Beispiel: je ein Satz zu einem Märchen oder Kinderbuch)



Die **Dominosteine** werden an die Mitspieler verteilt. Die Kinder legen die Steine so vor sich aus, dass sie sie überblicken können.

Ein Spieler legt den Anfangsstein auf die Spielfläche. Der Spieler, der einen passenden Stein hat, darf diesen anlegen. So wird nach und nach die Dominosteinschlange immer länger. Sieger ist, wer zuerst keine Dominosteine mehr hat.

Beispiel: (siehe Foto: oben links)

*/Heidi fragt sich/
Stein 1*

*/ob der Geißenpeter heute noch kommt/
Stein 2*

BANDOLINO

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <weil> und Nachstellung des Nebensatzes

Aufbau:

1 Spieler

1 Bandolino (Karte mit gezackten Rändern und Feldern mit Haupt- und Nebensätzen, die durch eine Schnur miteinander verbunden werden. Auf der Rückseite zeigt eine Linie die richtige Führung der Schnur.)



Beispiel:

Der Hauptsatz (grau)

/ich finde meinen Bleistift nicht/

wird durch die Schnur mit dem passenden Nebensatz (gelb) verbunden.

/weil mein Schreibtisch so unordentlich ist/.



Ich finde meinen Bleistift nicht, weil mein Schreibtisch so unordentlich ist.



Die **Bandolinos** sind zu **modifizieren**, indem man mit Klebestreifen eine Tabelle mit neuen gelben und grauen Kästchen mit anderen Sätzen auf dem Bandolino befestigt.

Gespielt werden kann z.B. mit Sätzen, in welchen der Nebensatz mit *<ob, obwohl, nachdem, bevor... >* oder anderen Konjunktionen beginnt.

BINGO

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit Haupt- und Nebensatz

Zeichensetzung bei

→ Vorder- und Nachstellung des Nebensatzes (NS mit Konjugation)

→ Mittelstellung des Nebensatzes (Relativsätze)

Aufbau:

beliebig viele Spieler

1 Bingospielkarte pro Spieler und die entsprechenden 4 Spielkärtchen

Die Sätze auf den Bingospielkarten sind alle inhaltlich unterschiedlich, weisen je nach dem, was geübt werden soll, jedoch den gleichen Satzbau auf. Wichtig ist, dass die Spielkärtchen den Sätzen auf den Bingospielkarten eindeutig zugeordnet werden können!

Beispiel: /*der Hund jault*/ (Bingospielkarte)

→ /*weil er seinen Knochen nicht findet*/ (Spielkärtchen)

Jeder Mitspieler erhält eine **Bingospielkarte** mit den vier Sätzen. Der Spielleiter (Lehrer, Projektleiter) mischt alle **Spielkärtchen** und hält sie als Stapel in der Hand. Nacheinander liest er sie vor.

Die Kinder kontrollieren, ob der vorgelesene Nebensatz zu einem ihrer Sätze auf der Bingospielkarte passt. Wenn dies der Fall ist, lesen sie den kompletten Satz vor: den Teil auf ihrer Karte sowie (sinnvoll eingefügt) den passenden Satz, den der Spielleiter gerade vorgelesen hat. Die Zeichen werden dazu gesagt.

Sieger ist, wer zuerst alle 4 zu seiner Bingospielkarte passenden Spielkärtchen gesammelt hat und wer zuerst alle Sätze mit der richtigen Zeichensetzung aufgeschrieben hat.

Bingo mit Relativsätzen:

Die Bingospielkarte ist in vier Teile aufgeteilt. Es fehlt jeweils der Relativsatz, dieser steht auf einem der Spielkärtchen.



→ *Der Gärtner, der Blumen liebt, pflanzt Tulpen.*

Bingo mit Konjunktional-Nebensätzen:

Die Bingospielkarte ist in vier Teile aufgeteilt. Es fehlt jeweils der Nebensatz, dieser steht auf einem der Spielkärtchen.



hier:

NS mit der Konjunktion <weil>

→ *Ich spiele gerne Geige, weil ich einmal Konzertgeigerin werden will.*

FISCHE ANGELN

Ziel:

Bildung von Satzgefügen, Unterscheidung und Verwendung der Konjunktion < dass > und dem Relativpronomen < das >, Zeichensetzung bei

➔ Vorder- und Nachstellung des Nebensatzes

Aufbau:

2-4 Spieler

1 Angelkasten

2 Angeln

1 grünes Kärtchen mit dem Wort < dass >

1 blaues Kärtchen mit dem Wort < das >

20 graue und gelbe Fische mit Haupt- bzw. Neben-

sätzen (ohne < dass/das >) ⇔ ergibt insgesamt 10 Satzgefüge

(5 < dass >-Sätze und 5 < das >-Sätze)

Basteltipp:

Schuhkarton als „Teich“,
Büroklammern als Haken.

Herstellung der Angel:

Magnete in die Ecken von
kleinen Haushaltsplastiktüten
stecken, mit einer Schnur
zubinden, an einem
Stöckchen befestigen

➔ die Angel ist fertig!

Aufgabe der Spieler ist, gemeinsam die richtigen Sätze aus „dem Teich zu angeln“:

Jeweils zwei Fische (ein „grauer“ Hauptsatz und ein „gelber“ Nebensatz-„Rest“), verbunden durch ein < dass >-Kärtchen (grün) oder ein < das >-Kärtchen (blau), ergeben einen richtigen Satz.

1. Beispiel für 5 <dass>-Sätze:



Peter erzählt Julia	dass	er bald Geburtstag hat
grauer Satz	grünes Wort	Rest des gelben Satzes
Hauptsatz	Konjunktion	Nebensatz-Rest

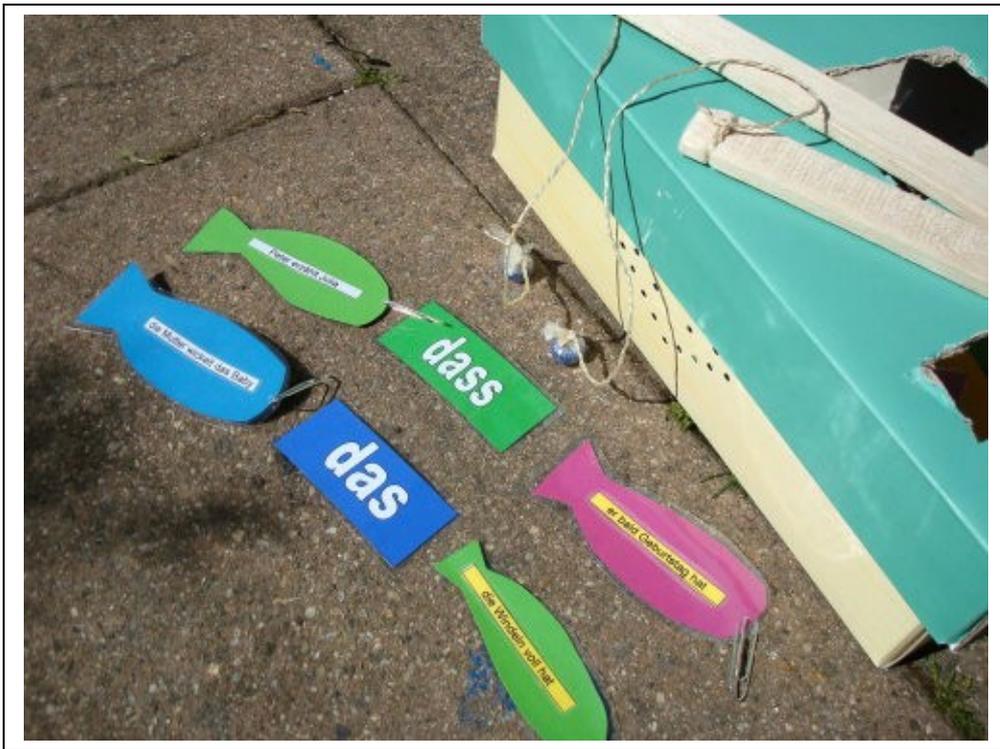
→ *Peter erzählt Julia, dass er bald Geburtstag hat.*

2. Beispiel für 5 <das>-Sätze:



die Mutter wickelt das Baby	das	die Windeln voll hat
grauer Satz	blaues Wort	Rest des gelben Satzes
Hauptsatz	Relativpronomen	Nebensatz-Rest

→ *Die Mutter wickelt das Baby, das die Windeln voll hat.*



Die Kinder angeln nun reihum **Fische** aus dem Angelkasten.

Die beiden **Kärtchen mit < dass > und < das >** liegen bereit.

Die auf diese Weise nach und nach geangelten gelben und grauen Sätze (NS und HS) müssen darauf überprüft werden, ob sie zusammenpassen. Gemeinsam beratschlagen die Kinder, ob < dass > oder < das > als Bindeglied für die Sätze dient.

Die Kinder sollten **erklären können**, weshalb sie sich für das < dass >-Kärtchen oder das < das >-Kärtchen entscheiden. Der Spielleiter (Lehrer, Projektleiter) sollte also als Kommunikationspartner zur Stelle sein, da das Spiel sich in der Praxis als relativ anspruchsvoll erwiesen hat.

Begründung für < das >:

Das Relativpronomen bezieht sich auf ein sächliches Nomen im Anfangssatz.

Begründung für < dass >:

Der Bezug zum Nomen fehlt. Die Konjunktion bezieht sich auf das finite Verb im HS.

MEMORY

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <weil> und Nachstellung des Nebensatzes

Aufbau:

2-4 Spieler

20 Memorykärtchen mit 10 Haupt- und Nebensätzen

Hinweis:

Wichtig ist, dass die Kartenpaare inhaltlich eindeutig zusammenpassen.

z.B. König → Königin
Affe → Banane
Clown → rote Nase

Kärtchen:

10 Sätze mit HS-NS-Gefüge werden aufgeteilt auf 20 Memorykärtchen, d.h. es gibt 10 Kärtchen mit „gelbem“ Nebensatz, 10 Kärtchen mit „grauem“ Hauptsatz.



Die Kinder decken der Reihe nach jeweils zwei Kärtchen auf. Hierbei müssen sie versuchen, **inhaltlich passende „gelbe Sätze“ (NS) zu passenden „grauen Sätzen“ (HS)** hinzuzufügen.

Der Satz, der zuerst aufgedeckt wurde, bildet den Anfang, so dass die Kinder evtl. Umstellungen vornehmen müssen.

Beispiel:

/weil die Königin Bauchweh hat/ → /kann der König nicht jagen gehen/

→ Weil die Königin Bauchweh hat, kann der König nicht jagen gehen.

oder

/kann der König nicht jagen gehen/ → /weil die Königin Bauchweh hat/

→ Der König kann nicht jagen gehen, weil die Königin Bauchweh hat.

Das Spiel kann auch mit Sätzen, die unterschiedliche Konjunktionen enthalten, gespielt werden.

QUATSCH MIT SOSSE

(Klappspiel)

Ziel:

Bildung von Satzgefügen mit <weil> und Nachstellungen des Nebensatzes

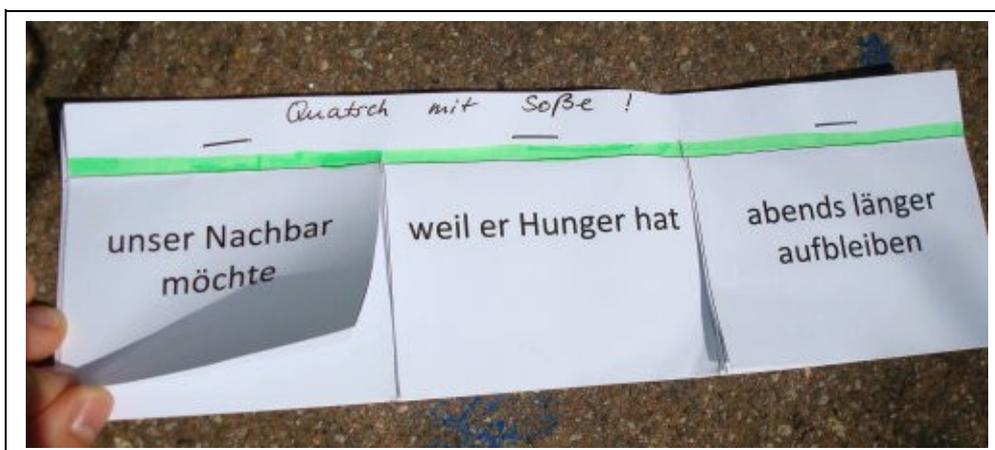
Aufbau:

2 Spieler

5 aufeinander geheftete Sätze mit HS-NS-HS, die zwischen den Sätzen von unten fast bis oben eingeschnitten sind

Aufgabe:

Die Kinder wählen aus den 5 Alternativen jeder Spalte die aus, die ihnen für einen Satz am geeignetsten vorkommen.



Beispiel:

unser Nachbar möchte	weil er Hunger hat	abends länger aufbleiben
grauer Satz Teil 1	gelber Satz	grauer Satz Teil 2
HS Teil 1	NS	HS Teil 2

→ *Unser Nachbar möchte, weil er Hunger hat, abends länger aufbleiben.*

Zwei Kinder spielen gemeinsam dieses Spiel:

- 1) Kind A bildet für Kind B einen Quatsch-Satz.
- 2) Kind B schreibt diesen Satz nun korrekt mit den vereinbarten Farbmarkierungen
und vor allem den passenden Zeichen auf.
- 3) Wechsel: Kind B deckt auf, Kind A schreibt... usw.

VORSCHLAG FÜR EIN PUNKTESYSTEM

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass es zusätzlich zur Motivation der Kinder beiträgt, wenn sie mit den Spielen Punkte „verdienen“ können.

Folgendes Punktesystem hat sich in der Praxis bewährt:

Name	BINGO 1 weil	BANDOLINO 1 weil 100	QUATSCH-HE-SOBBE 1 weil	MEHORY 1 weil	GOLDRÄUSCH	STERNE N- WANDERER	SCHLANGEN- KÖNIG	Punkte
Beatrice								
Clara 4	•	•••••			•		•	
Felicia 12	•	•••••		•	•••••	•	•	
Jannis V. 1	•••••	•••••			•••••			
Johannes 4	•		•	•	••	•		
Laura 11	•		•••••			•	•	
Lilli 28	•••••	•••••	•		•	•••••	•••••	
Levi Lara H. 18	•	•••••	•		•	•••••	•••••	
Luca V. 23		•••••	•	•	•	•	•	
Lia 10		•			•	•		
Michael 5	•					•		
Malyne 10	•	•			•••••	•••••		

Eine Tabelle mit den Namen der Kinder in der linken Spalte und den Bezeichnungen der Spiele oben wird in der Klasse aufgehängt.

Gibt es bei einem Spiel einen **Gewinner** (z.B. bei den Brettspielen), so erhält dieser ein **Kreuz**.

Im Anschluss an jedes Spiel werden Sätze aufgeschrieben, die der Lehrer überprüft. Für **korrekte Sätze** (sinnvolle Ergänzungen, richtige Farben und Satzzeichen – je nach Vereinbarung mit dem Spielleiter) darf ein Kind einen weiteren **Punkt** an die entsprechende Stelle auf das Plakat kleben.

In diesem System kann es **jedem Kind** gelingen, Punkte zu erhalten. Der

Lehrer behält einen Überblick über die Aktivitäten der Kinder (Unterscheidung Kreuz/Punkt), und die Kinder sehen ihren Fortschritt.

Am Ende des Projekts ist derjenige **Sieger**, der die meisten Punkte und Kreuze (Punkte und Kreuze zählen gleich) erlangt hat.

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt und dass ich alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, kenntlich gemacht habe.

Im Falle der Aufbewahrung meiner Arbeit im Staatsarchiv erkläre ich mein Einverständnis, dass die Arbeit Benutzern zugänglich gemacht wird.

Rebecca Frische