

La teja fuondada : nur die Wörter und Sätze verstehen wir nicht

Autor(en): **Nänny, Stephan**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **86 (1999)**

Heft 4: **Didaktik**

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529645>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

La teja fuondada – Nur die Wörter und Sätze verstehen wir nicht

Schon manch einer, der in der Schule versuchte, eine fremde Sprache zu erlernen, hat wehmütig daran zurückgedacht, wie er seine Muttersprache zu beherrschen gelernt hat, ohne durch eine Grammatik oder durch ausgebildete Sprachlehrer unterstützt zu werden; ohne dass eine Schulnote droht, eignen sich Kinder mühelos die Sprache an, die in ihrer Umgebung gesprochen wird. (Howard Gardner)

Wozu Grammatikunterricht?

Was würden Sie antworten auf die Frage «Warum wird heute in der Schule kaum mehr Grammatikunterricht erteilt?»

Mir kommen dazu zwei kleine Geschichten in den Sinn.

- Ein Familienvater von zwei noch nicht schulpflichtigen Kindern erzählt, dass es in seiner Familie eine Regel gebe: Wenn am Abend Mutter und Vater ausser Haus seien, dürften die Kinder in den Betten der Eltern einschlafen. Einmal fragte die Fünfjährige: «Was isch, wenn näbert vo eu hee choo wör, wenn mer no nüd im Bett send? Dörfet mer denn doch i euene Better ischloffe?» («Was ist, wenn jemand von euch heimkommen würde, wenn wir noch nicht im Bett sind? Dürften wir dann doch in euren Betten einschlafen?»)
- Eine Mutter einer Sechstklässlerin kommt zum Lehrer und sagt, ihre Tochter käme jetzt in der Grammatik überhaupt nicht mehr draus. Sie könne einfach nicht begreifen, was die «Personalform» sei.

Diese beiden Geschichten spannen den Raum auf, der das Phänomen «Grammatik» umgibt. Während die Fünfjährige fehlerfrei gebaute Ergänzungs- bzw. Entscheidungsfragesätze formuliert, dabei den Konjunktiv I und den Konjunktiv II korrekt bildet und diese in der richtigen Situation anwendet, soll die Sechstklässlerin nicht verstehen, was eine Personalform ist. Das glaube ich nicht! Bestimmt hat die Sechstklässlerinnen in ihrer bisherigen Schulzeit völlig problemlos und ohne es zu wissen Personalformen in mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch korrekt verwendet. Aber sie ist verunsichert, weil sie einem ihr bestens bekannten sprachlichen Phänomen einen ihr unbekannten Namen geben soll. Diese Zuordnungsfähigkeit könnte für sie in einer Prüfung relevant werden. Versagt sie, könnte das eine schlechtere Note im Fach «Sprache» zur Folge haben, was mit schlechteren Karten für den Übertritt in die Oberstufe verbunden wäre. Ich kenne diese Situation gut, denn diese Sechstklässlerin war meine Schülerin.

Die Sechstklässlerin ist verunsichert, weil sie einem ihr bekannten sprachlichen Phänomen einen ihr unbekannten Namen geben soll.

Woher aber verfügt die Fünfjährige über ihr grammatisches Können? Wie und wo hat sie denn Grammatik gelernt, sie, die mit Sicherheit noch keine einzige Unterrichtsstunde in Grammatik hat geniessen müssen?

Ihre bisher erlebten Sprachlernsituationen lassen sich leicht aufzählen: Menschen verschiedenen Alters aus ihrer familiären Umgebung haben mit ihr in vielen Situationen gesprochen. Sie hat zugehört und sich selbst zu Wort gemeldet. Man hat ihr Geschichten erzählt und vorgelesen; sie hat zugehört und sich daran emotional beteiligt. Manchmal hat sie nachgefragt oder korrigiert, wenn ihr etwas unvertraut vorkam. Sie hat sich ab und zu eine Märchenkassette angehört und manchmal das «Guet-Nacht-Gschichtli» im Fernsehen miterlebt. Viel mehr kann es nicht gewesen sein, ich weiss es, denn dieses Kind ist meine Tochter.

Beiden Mädchen, der Fünfjährigen und der Sechstklässlerin, ist eines gemeinsam: Sie wissen nicht, was sie können. Aber sie gehen mit dem, wofür sie keine Namen haben, problemlos um. Beide sind versierte Grammatikanwenderinnen. Nur haben sie für ihr grammatisches Können noch keine Fachbegriffe zur Verfügung. Zudem sind ihnen die Strukturen, nach denen sie ihre Sprache kompetent verwenden, noch nicht oder erst undeutlich bewusst. Die Grammatik aber haben sie im Kopf, denn sie wenden sie in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch durchaus gewandt an.

Das Zitat von Howard Gardner findet in diesen beiden Geschichten eine Bestätigung. Ich bin überzeugt, bei beiden Mädchen erfolgte das Sprachenlernen in ihrer Vorschulzeit mühelos und vermutlich durchaus lustvoll. Erst der schulische Unterricht und seine institutionellen Rahmenbedingungen lösten bei der Sechstklässlerin Verunsicherung und das Gefühl des Nicht-Könnens und Nicht-Genügens aus. Es stellt sich daher die Frage: Wie müsste Grammatikunterricht gestaltet sein, dass sich die im Kleinkindalter entwickelten komplexen sprachlichen Fähigkeiten kontinuierlich ausbauen und verfeinern können? Die Antwort kann nicht lauten: «Grammatikunterricht abschaffen». Das wäre ein fataler Trugschluss. Die richtige Schlussfolgerung müsste heissen, dass sich der Grammatikunterricht an dem orientieren soll, was die Kinder bereits mitbringen. Das heisst: Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Sprache experimentieren, sie sollen an sprachlichen Gegenständen Beobachtungen machen können, sie sollen sprachliche Phänomene vergleichen können. So lernen sie über Sprache nachzudenken, so können sie entdecken, wie ihre Sprache funktioniert, so lernen sie verstehen, welche Wirkung Sprache in verschiedenen Situationen haben kann. Derartige Lernprozesse einzuleiten und fortzuführen ist Sache des schulischen Grammatikunterrichts.

Erst der schulische Unterricht löste bei der Sechstklässlerin das Gefühl des Nicht-Könnens aus.

Dazu brauchen wir grammatische Tests und Fachausdrücke. Grammatikunterricht darf sich aber nicht allein auf den Erwerb von Terminologie beschränken. «Wir haben ... mehrfach betont, dass wir unter Grammatikunterricht nicht einen in sich abgeschlossenen oder autonomen Lernbereich des Deutschunterrichts verstehen (den man in kompakten Grammatikstunden ableistet), sondern Phasen der Sprachreflexion grammatisch fassbarer Aspekte der Sprachverwendung, die prinzipiell überall sinnvoll sein kann, wo Sprache verwendet wird, die freilich darü-

ber hinaus innerhalb des Deutschunterrichts auch – mit Hilfe von Mini-kursen – zu einer gewissen Systematisierung gebracht werden kann.» (Boettcher, Sitta 1981, 251)

In der Schule soll das vorhandene Können bewusst gemacht und begrifflich gefasst werden.

Boettcher, Sitta postulieren einen integrativen Grammatikunterricht. Dabei soll dem Nachdenken über Sprache ein höherer Stellenwert zukommen als einem angehäuften Lexikonwissen über Sprache. In der Schule soll das vorhandene Können bewusst gemacht und begrifflich gefasst werden und so in Wissensstrukturen überführt werden. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson geeignete Impulse erhalten. Dazu brauchen wir nicht in erster Linie Fachbücher, sondern ein Gespür für Alltagssituationen, in denen sich interessante sprachliche Phänomene zeigen, die es lohnt, genauer zu untersuchen. Was dabei entstehen kann sind vielfältige Einsichten in sprachliche Zusammenhänge, die sich Stück für Stück zu einem komplexen sprachlichen Wissen zusammenfügen.

Ein solcher Grammatikunterricht eröffnet Perspektiven. Die Fragen werden nicht nur vom Fach «Grammatik» gestellt, sondern sie kommen auch – oder vor allem – aus realen Situationen auf das Fach «Grammatik» zu.

La teja fuondada – Die verschwundene Alphütte

Die Schülerinnen und Schüler meiner sechsten Klassen haben sich am Anfang des Schuljahres auf ein Klassenlager im Val Müstair vorbereitet. Da in dieser Region rätoromanisch gesprochen wird, lag es auf der Hand, dass sich die Kinder mit dieser ihnen völlig unbekannten Landessprache auseinandersetzten. In selbstständiger und entdeckender Art haben sie die beiden Sprachen verglichen.

Als Beobachtungsgegenstand erhielten sie eine Sage, die sowohl in rätoromanischer und als auch in deutscher Fassung zur Verfügung stand. Für die rätoromanische Fassung lag zudem noch eine Tonbandaufnahme vor. In ihrem Lernjournal hielten die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken fest. (Alle zitierten Aussagen von Schülerinnen und Schülern sind in Originalschreibweise wiedergegeben.)

Sprachverwandtschaften auf der Spur

Die erste Begegnung mit dem romanischen Text erfolgte über die Tonbandaufnahme. Die Schülerinnen und Schüler konnten zuhören und mitlesen.

Jonas hat genau zugehört. *Es hat noch viele verbundene Stellen, wo ich das Gefühl habe es hat viel mit Französisch zu tun. Alles was grün angestrichen ist, ist einbisschen ein Franz-Ton drin. Alles was rot ist habe ich das Gefühl, hat ein Italo-Ton drin.*

Remo macht eine ähnliche Beobachtung und sucht nach einer Erklärung. *Wenn er so schnell rede hat man das Gefühl das es Wörter hat die gleich sind wie bei uns. Sie reden fast gleich wie die Italiener hat das etwas mit der Nachbarschaft zu tun?*

Die Verwandtschafts-Hypothese von Jonas und Remo gründet auf pho-

nologischen Phänomenen. In Verbindung mit dem Weltwissen, dass sich das rätoromanische Sprachgebiet in geographischer Nachbarschaft zum italienischen Sprachgebiet befindet, kann Remo für seine Hypothese eine überzeugende Begründung finden.

Auch Vanessa ist der Sprachverwandtschaft auf die Spur gekommen. Im Gegensatz zu Jonas und Remo stellt sie den Zusammenhang von Rätoromanisch und Französisch unter dem Aspekt «Wortschatz» her. *Warum hat es in der rätoromanischen Sprache auch ein La und Le, dass ist doch Französisch?*

Angela ergeht es ganz ähnlich, sie ist aber nicht irritiert, sondern sie nimmt die neue Information zur Kenntnis, traut ihrer Hypothese aber nicht so recht. *Aber die Romanische + die Français Sprache gleichen sich irgend wie. Bei beiden Sprachen brauchen sie le + la. Aber wahrscheinlich meine ich das nur, weil ich beide nicht so gut kenne wie die Deutsche Sprache.*

Melanie ist sich ihrer Sache schon sicherer. Sie findet noch weitere Hinweise für die Verwandtschafts-Hypothese. *Die romanische Sprache ähnelt sowieso der Französischen Sprache. Sie schreiben z.B. auch so ein è mit einem Strichchen wie die Franzosen es machen. Auch ein l' haben sie in ihrer Sprache z.B. bei dem Wort l'alp. Das alles haben wir in unserer Schrift nicht. Mit dem l' können die Franzosen viel schneller sprechen. Sie müssen dan nicht immer le und la sagen.*

Ohne je über Sprachverwandtschaften unterrichtet worden zu sein, zeigen Kinder, dass sie darüber etwas wissen und in der Lage sind, sprachliche Phänomene in einen grösseren Kontext zu stellen. Das Besondere ist, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Blickwinkeln auf die Verwandtschafts-Hypothese stossen. Während Jonas und Remo aus phonologischer Sicht argumentieren, tun dies Vanessa und Angela aus lexikalischer Sicht. Melanie fügt diesen Überlegungen eine Argumentation aus dem Bereich Grafie bei.

Kinder zeigen, dass sie in der Lage sind, sprachliche Phänomene in einen grösseren Kontext zu stellen.

Jasmin und Jonas gehen noch einen Schritt weiter. In ihren Reflexionen über die beiden Sprachen gelingt es ihnen, für die Entdeckungen ihrer Kameradinnen und Kameraden einen ersten Generalisierungsschritt zu vollziehen. Jasmin, deren Mutter italienischsprechend ist, kann die oben angeführten Beobachtungen in einen allgemeineren Zusammenhang stellen. *Romanisch ist sehr ähnlich wie die Italienische und Französische Sprache. Diese drei Sprachen sind sich so ähnlich weil sie alle drei vom Lateinischen kommen.*

Damit hat Jasmin die lateinische Sprachfamilie für die ganze Klasse entdeckt.

Jonas gelingt es, noch einen weiteren Schritt zu tun. *Das Deutsch ist keine Lateinische Sprache, im gegensatz zu Romanisch, Französisch und Italienisch. Das gleiche bei Englisch es ist keine Lateinische Sprache.*

Mit dieser Aussage deutet Jonas an, dass man für Deutsch und Englisch auch in Richtung Sprachfamilie weiter forschen könnte. Ich könnte mir an dieser Stelle sehr gut einen Exkurs mit dem Thema «Sprachen in Europa» vorstellen. Mit ein paar Karten und einem bescheidenen sprach-

Kein Lehrplan verlangt, dass Primarschüler sich mit Sprachgeschichte auseinandersetzen, Kinder tun das von sich aus.

geschichtlichen Wissen kann die Lehrperson der Klasse ein spannendes Referat halten.

Kein Lehrplan verlangt, dass Primarschülerinnen und Primarschüler sich mit Sprachgeschichte oder Sprachverwandtschaften auseinandersetzen müssten. Kinder tun das von sich aus, weil es sie offensichtlich interessiert. So können sie einen eigenen Zugang zu einer fremden und vielleicht einen neuen Zugang zur eigenen Sprache finden. Nicht vorgegebene Lernziele sind es, die Kinder auf diesen Weg bringen, sondern ihre eigene Neugier und ihr Forschungsdrang.

Gemeinsamkeiten erkennen

Bei aller sprachgeschichtlich begründeten Verschiedenheit des Deutschen und Rätoromanischen lassen sich Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen entdecken.

Sonja hat etwas Interessantes beobachtet, das auf den ersten Blick trivial erscheint. *Es ist so, bei dieser Sprache kennen wir die Buchstaben und sie werden auch so ausgesprochen, wie wir sie im Hochdeutschen nennen, nur die Wörter und Sätze verstehen wir nicht.*

Jasmin ergänzt Sonjas Gemeinsamkeits-Hypothese, in dem sie auf ein Rechtschreib-Phänomen hinweist. *Gleich sind die Satzanfänge, bei beiden Texten wird am Anfang eines Satzes gross geschrieben. Am Schluss eines Satzes hat es auch einen Punkt in beiden Texten.*

Melanie ergänzt. *Auch Ortschaftsnamen sind gross und dann noch das Wort Herrgott.*

Die Gemeinsamkeits-Hypothese basiert unter anderem auf detaillierten Einzelbeobachtungen. Damit wird deutlich, dass die beiden Sprachsysteme gar nicht so verschieden sind, wie es auf den ersten Blick scheint. Auch wenn das Verstehen der Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze schwierig ist, lassen sich im formalen Bereich Übereinstimmungen feststellen. Offensichtlich ist es so, dass die beiden Sprachen irgendwie doch gemeinsame Wurzeln haben müssen. Ein Blick in die Sprachgeschichte bestätigt dies. Das lateinische Rätoromanisch und das germanische Deutsch entwickelten sich beide aus dem Indogermanischen. In diesem Zusammenhang bietet sich ein kleiner Exkurs über die Schriften der Welt an. Dabei können die Kinder erfahren, dass nicht jede auf der Welt geschriebene Sprache auf dem Prinzip von Laut-Buchstaben-Zuordnung basiert. Auch die Schreibrichtung kann verschieden sein. Kinder hören solchen Ausführungen gerne zu. Sie erhalten auf diese Weise etwas an kultureller Allgemeinbildung, die vom Lehrplan in dieser Form zwar nicht vorgesehen ist, von den Kindern aber mit wachem Interesse aufgenommen wird.

Morphologische Gesetzmässigkeiten entdecken

Sonja hat sich die Wortendungen genauer angeschaut. Vermutlich weiss sie aus Erfahrung, dass Wortendungen besondere Aufmerksamkeit verdienen. *Mir ist aufgefallen, dass im Rätoromanischen am Schluss des Wortes häufig ein a vorkommt z.B. fuondada, valletta, teja, pucha, pitschna, terra, uossa, ora, granda, aua, und es gibt noch viel mehr Wörter.*

Jasmin stellt fest, dass ein Wort in verschiedenen Formen vorkommen kann. Mit ihrer Beobachtung liefert sie gleichzeitig für einen Teil der Wörter, die Sonja aufgezählt hat, eine Erklärung. *Wenn es Mehrzahl ist hat es hinten noch einen Buchstaben. Hier ein Beispiel: Granda = grossen Grand = grosse. Grosse ist zwar auch Mehrzahl, aber es bedeutet doch etwas anderes als grossen, wie grand und granda.*

Mit ihrer Beobachtung stellen Sonja und Jasmin die Wortveränderungshypothese auf. Sie unterstützen zugleich die Gemeinschaftshypothese, denn das Phänomen, dass sich Wörter in den Endungen je nach Satz- oder Textumgebung verändern können, kennen wir auch aus der deutschen Sprache. Diese Beobachtung könnte Ausgangspunkt zur Entdeckung morphologischer Gesetzmässigkeiten Deutschen sein. Welche Formen und Ableitungen des Wortes «gross» gibt es? Wie steht es mit dem Wort «versunken»? Und wie mit dem Wort «Mann»?

Mit ihrer Beobachtung stellen Sonja und Jasmin die Wortveränderungshypothese auf.

Jasmin hat aber noch mehr angesprochen als nur die Pluralbildung. Sie weiss auch, dass morphologische Veränderungen mal das eine und dann wieder das andere bedeuten können. Einmal kann es sich um eine numerusbedingte Anpassung handeln, ein anderes Mal um eine kasusbedingte. Jasmin kann das zwar nicht erklären, es ist ihr aber durchaus bewusst, dass es neben dem Numerus noch weitere morphologische Phänomene gibt, die sie aber nicht benennen kann.

Wörter verstehen

Für Khalil ist das Problem von Sonja – *nur die Wörter und Sätze verstehen wir nicht* – nicht so gross. Seine Erstsprache ist Französisch. Das macht ihn zum Experten. Er kann seinen Kameraden interessante Zusammenhänge aufzeigen. *Ich konnte so viele Wörter sagen, weil Romanisch beim schreiben sehr ähnlich ist wie Französisch. Jetzt gebe ich ein paar Beispiele:*

hom – homme

passet – passer

la bella – la belle

ùn pover hom – un pauvre homme

terriblas – terrible

vers – vers

dumandet – demande

temp – tempt

fourma – forme

la Tera – la terre

crudel – cruel

exellent – excellent

sovent – souvent

distanza – distance

Khalil kann mit seinen Vorkenntnissen in einen Bereich vorstossen, der seinen Kameraden verschlossen bleibt. Er kann den Bedeutungen der Wörter nachgehen. Damit gelingt es ihm, Bedeutungs-Hypothesen aufzustellen und diese gleich auch überzeugend zu begründen. Wer diese Hilfe annehmen kann, dem gelingt es vielleicht weitere Bedeutungszusammenhänge zu erschliessen.

Drei interessante Wörter

Corina knüpft bei ihrer Beobachtung auch bei der Bedeutung von Wörtern an. Sie hat gemerkt, dass das Wort «teja» «Hütte» heissen muss, weil diese beiden Wörter in den beiden Textfassungen immer an paralleler

Stelle auftauchen. *Es ist alles ziemlich komisch. Teja heisst glaube ich Alphütte oder Hütte. Und steht im Titel in der Mitte. Alphütte jedoch steht am Schluss.*

Drei Wörter lösen dieses Nachdenken aus. Die Vermutung, mit der Corina sich auseinandersetzt, heisst etwa «Im Romanischen baut man Sätze anders als im Deutschen.» Damit stellt sie eine Hypothese aus dem Lernbereich «Satzbau» auf. Mirela – sie spricht zu Hause bosnisch und beschäftigt sich hier mit zwei Fremdsprachen – studiert am gleichen Phänomen herum. Sie begründet Corinas Hypothese. *Ich habe mir den Titel angeschaut und vermute das La Die heisst und teja Alphütte und fuondada versunkene heisst. Manche sagen villeicht das teja versunken heisst und fuondada Alphütte heisst villeicht stimmt es sogar auch aber ich glaube nich weil ich es auch bei Französischen Liedern gemerkt habe das es nicht imer der Reije nach geht.*

Damit Mirela die Satzbau-Hypothese plausibel begründen kann, greift sie auf eigene Erfahrungen zurück und kombiniert diese mit der Sprachverwandtschafts-Hypothese. So kommt sie zu einem Schluss, der zu überzeugen vermag. Es ist faszinierend, wie Mirela auf Bekanntes zurückgreift, das ihr niemand hat nahe legen können. Sie muss diese Brücke selber bauen. Über Sprache nachdenken heisst auch, im eigenen Spracherfahrungsfundus nach Anknüpfungspunkten suchen. Je grösser dieser Fundus ist, desto eher wird man fündig, und je mehr Übung man im Suchen hat, desto eher ist man fähig, solche Ankerpunkte zu erkennen. Sprachreflexion bietet viele Chancen, das eigene Wissen zu reaktivieren und in neuen Zusammenhängen zu gebrauchen.

Auch Delia braucht früher Gelerntes, um ihre Beobachtung verständlich zu machen: *Es gibt viele Unterschiede. Zum Beispiel, dass die Sätze ganz verschoben sind wie mit einer Verschiebeprobe. Ich habe das an dem Wort teja gemerkt, da ich vermute, dass es Hütte heisst.*

Sie verwendet einen grammatischen Begriff (Verschiebeprobe), den sie früher einmal gelernt und verstanden hat, und gebraucht ihn im richtigen Zusammenhang. Beim selbstständigen Nachdenken über Sprache erfahren Kinder, dass sie früher erworbenes grammatisches Wissen wieder verwenden können. Wenn sie mit den richtigen Fachtermini argumentieren, zeigen die Lernenden, dass das bei Sprachreflexion gelernte Wissen Langzeitwirkung hat.

Die Rechtschreibung genauer anschauen

Jasmin vergleicht die Grafie des Romanischen mit dem Deutschen.

Auch Jasmin untersucht die Schreibung der Wörter genauer. Sie vergleicht die Grafie des Romanischen mit dem Deutschen. *Im Romanischen Text schreibt man die Nomen alle klein wie z.B signun (heisst Senn). Als «tz» macht man 2 «zz».*

Warum eigentlich im Deutschen nicht auch, könnte man sich fragen. Mit ihrer Feststellung hat Jasmin ein Phänomen aufgedeckt, über das ich mir selber noch kaum je Gedanken gemacht habe. In der Grafie des Deutschen werden Schärfungen mit einer Konsonatenverdoppelung markiert. Das kennen viele Schülerinnen und Schüler aus vielen phantasielosen Rechtschreibübungen. Zu diesen Schärfungen gehören auch das «ck» und «tz». Warum aber werden gerade diese beiden sehr häufig auf-

tretenden Schärfungen nicht als Konsonantenverdoppelung – also als «kk» oder «zz» – markiert? Noch eigenartiger wird es, wenn man sich bewusst macht, dass nach alter Rechtschreibung das «ck» in «k-k» getrennt wurde. Wir sind dem Prinzip der Rechtschreibung auf die Spur gekommen. Es handelt sich um das ästhetische Prinzip: Zwei «k» nacheinander sind hässlich. Deshalb wurde das «ck» eingeführt. Bei der Trennung jedoch stehen die beiden «k» nicht mehr nebeneinander. Die «k-k»-Schreibung hat somit ihre unästhetische Erscheinung verloren. Auf derartige Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung hinzuweisen lohnt sich. Dabei lässt sich exemplarisch zeigen, dass die Sprache kein konsistent gebautes, widerspruchloses System ist. Sprache ist von Menschen geschaffen und deshalb mit Unvollkommenheiten behaftet. Es gibt Unregelmässigkeiten in jeder Sprache, sowohl in der Orthographie als auch in der Morphologie. Auf dieser Tatsache gründet auch die Erfahrung eines jeden, der Sprachen lernt.

Das Besondere an Jasmins Beobachtung ist, dass sie diesem unlogischen Sachverhalt nicht durch den Gebrauch der deutschen Sprache auf die Spur gekommen ist, sondern durch Forschen in einer fremden Sprache. Dies zeigt, dass es sich lohnt, das Bekannte ab und zu aus einer gewissen Distanz zu betrachten. Man kann neue Erkenntnisse über das Vertraute gewinnen. Sprachreflexion hält diese Möglichkeit offen.

Es lohnt sich, das Bekannte ab und zu aus einer gewissen Distanz zu betrachten.

Grammatik hat viele Gesichter

Nicht immer führen Beobachtungen zu tieferliegenden Ergebnissen. Nicht jeder Weg, der beim Forschen eingeschlagen wird, ist auch ein erfolgreicher Weg. Manchmal gelangen die Kinder in eine Sackgasse.

Jasmin bleibt mit ihren Nachforschungen vorläufig noch beim «Satz». Sie untersucht die Satzzeichen genauer. *Beim Stück 12 heisst es: «Und bat den Herrgott, ...», und auf romanisch heisst es: «e rovet a Dieu ...». Im deutschen Satz hat es ein Komma und im Romanischen hat es keins.* Die Frage nach den Kommaregeln ist gestellt. Aber da Jasmin über wenig Wissen in diesem Bereich verfügt, kommt sie nicht weiter. Sie verlässt diesen Weg und wendet sich etwas anderem zu.

Ruedi, Elisabeth und Sonja haben Wörter gezählt.

Ruedi sagt: *Nr. 4 hat die deutsche fassung hat 14 Wörter und die romanische 12.*

Elisabeth sagt: *Oder z.B. beim zweitundersten abschnitt ist auf Deutsch viel mehr geschrieben als auf Romanisch, also bei Deutsch sind es zwei Linien, bei Romanisch 1 Linie.*

Sonja sagt: *... und zwar habe ich entdeckt, dass es im Romanischen viel mehr Wörter im Satz hat z.B*

Wenn man das schöne Fraëltal durchwandert...

Passand la bella val Fraël sarriva bainbod in

Das sind die gleichen Sätze, aber sie haben nicht gleich viel Wörter. Der deutsche text hat 6 Wörter und der rätoromanische hat 9 Wörter. Ist das nicht komisch?

Die Aussagen von Ruedi, Elisabeth und Sonja widersprechen sich zum

Muss man ihnen die Chancen geben, Irrtümer zu begehen oder in Sackgassen zu gelangen.

Teil. Eine Gesetzmässigkeit lässt sich aus diesen Aussagen kaum ableiten. Die drei Kinder sind hier an einem Punkt angelangt, wo sie zu keinen greifbaren Ergebnissen kommen. Sie bleiben an Erscheinungen auf der Oberfläche hängen, lassen sich zum Teil von Äusserlichkeiten Ablenken und finden keine weiterführenden Hypothesen. Diese Schülerinnen und Schüler verfügen noch nicht über alle notwendigen Kenntnisse, die das vollständige Vergleichen der beiden Sprachen erfordert würde. Aber das hat auch niemand verlangt. Wenn man die Kinder dort abholen will, wo sie stehen, dann muss man ihnen die Chancen geben, Irrtümer zu begehen oder in Sackgassen zu gelangen. Daraus entstehen Fragen, die zu weiteren Nachforschungen anregen können. Jasmins Frage könnte lauten: «Wie werden in deutschen Sätzen Kommas gesetzt?» «Warum brauchen verschiedene Sprachen unterschiedlich viel Wörter, um das Gleiche zu sagen?» könnte der Impuls sein, der sich aus den Aussagen von Ruedi, Elisabeth und Sonja herleiten liesse. Der Weg für weitere spannende Entdeckungsreisen ist gewiesen.

Grammatik hat viele Gesichter

Diese Beispiele zeigen zwei Dinge:

Erstens verfügen Kinder über ein vielfältiges grammatisches Wissen aus verschiedenen Bereichen der Grammatik. Zweitens wird deutlich, dass mit Kindern ein spannender Grammatikunterricht gestaltet werden kann. Nicht Lernziele sind es, die die Freude am Sprachen erforschen auslösen, sondern lebensnahe Impulse, über Sprache nachzudenken und die Möglichkeit, mit diesem Impuls kreativ umgehen zu dürfen. So gestalteter Grammatikunterricht birgt ungeahnte Möglichkeiten. Sicher ist, dass Grammatik für Schülerinnen und Schüler ein attraktives Gebiet ist, von dem sie sich motiviert zu Forschungen verleiten lassen. Induktives Vorgehen beim Spracheerforschen scheint der Denkweise von Schülerinnen und Schülern zu entsprechen.

Ich habe uns die Frage gestellt «Was ist Grammatik?». Die Schülerinnen und Schüler haben geantwortet:

- Die Aussprache von Wörtern hat mit Grammatik zu tun.
- Sprachverwandtschaften haben mit Grammatik zu tun.
- Bedeutung von Wörtern hat mit Grammatik zu tun.
- Die Schreibung von Wörtern hat mit Grammatik zu tun.
- Der Bau von Sätzen hat mit Grammatik zu tun.
- Das Setzen von Satzzeichen hat mit Grammatik zu tun.
- Die Bildung und Veränderung von Wörtern hat mit Grammatik zu tun.

Für all diese Bereiche gibt es Fachausdrücke. Sie heissen Phonologie, Historlinguistik, Semantik, Orthographie, Syntax, Interpunktion, Morphologie. Aber das ist unwichtig. Wichtig ist viel mehr, dass sich Kinder wie echte Forscher an die Sprache heranwagen und irgendwo ein Fadenende in die Finger bekommen, an dem sie mit Aufrollen beginnen können. Wenn sie sich dabei von ihren Erfahrungen und Entdeckungen gegenseitig erzählen, erfahren sie, dass es viele verschiedene Fadenenden

gibt, die aufgerollt werden können. Einmal mehr haben Schülerinnen und Schüler bewiesen, dass sie viel sprachliches Verständnis haben. Sie zeigen auch, dass Grammatik vielfältiger ist, als in unseren Sprachbüchern zum Ausdruck kommt. Und noch etwas: Schülerinnen und Schüler forschen gerne und interessiert nach sprachlichen Phänomenen. Warum wird diese Bereitschaft so kümmerlich genutzt? Warum bieten Sprachbücher Kindern so wenig Gelegenheiten, Entdeckungsreisen in der Welt der Wörter und Sätze zu unternehmen?

*Schülerinnen forschen
gerne und interessiert
nach sprachlichen
Phänomenen.*

Erinnern wir uns zurück: Der eigentliche Anstoss dieser sprachlichen Entdeckungsreise ging nicht von einer Fragestellung aus dem Bereich Grammatik aus. Es war die Idee, aus Anlass einer Landschulwoche im Val Müstair die unbekannteste unserer vier Landessprachen näher kennen zu lernen. Grammatik war sozusagen Nebeneffekt, aber ein durchaus gewünschter, wohlverstanden, und ein attraktiver dazu.

PS: Ganz herzlich danke ich Thomas Lindauer für die wohlwollende Beratung und die aufmerksame Durchsicht des Manuskripts.

Literatur

Howard Gardner, Der ungeschulte Kopf, Stuttgart: Klett-Cotta 1994
Wolfgang Boettcher, Horst Sitta, Der andere Grammatikunterricht, München: Urban & Schwarzenberg 1981